



**Universidad Nacional de La Plata**  
**facultad de bellas artes**

**Tesis de Licenciatura en Historia del arte con orientación  
en artes visuales**

**Un espacio para enseñar: la potencia pedagógica  
del Atlas Mnemosyne**

**Tesista:** Federico Luis Ruvituso

**DNI:** 34.954.294

**N° de legajo:** 59603/7

**Directora:** Lic. Lía Inés Lagreca

**Co-Director:** Prof. Lic. Daniel Sánchez

**2015**

# INDICE

## Aspectos formales

A. Datos institucionales.....	I
B. Consideraciones preliminares.....	I-II
- Descripción de la Tesis de grado	
- Problema a Investigar	
- Estado de la cuestión	
- Hipótesis	
C. Metodología y/o técnicas a emplear.....	II-V
- Tratamiento y relevamiento bibliográfico	
- Metodología	
D. Referencias.....	V-VI

## Un espacio para enseñar:

### la potencia pedagógica del Atlas *Mnemosyne*

- <b>Introducción</b> .....	1-3
- <b>Breve situación de los estudios warburgianos:</b> estado de la cuestión.....	4-6
<b>Apartados específicos</b>	
1. Una breve genealogía del proyecto <i>Mnemosyne</i> como forma de presentación visual.....	7-10
2. <i>Mnemosyne</i> y la idea de gran montaje: el centro/sin centro.....	10-14
3. <i>Mnemosyne</i> como forma sonata: el tiempo de las imágenes.....	14-19
4. <i>Mnemosyne</i> , la memoria y el progreso.....	19-24
5. Interpolación: dos Líneas de Tiempo apócrifas para la Historia del Arte Universal.....	24-28
6. <i>Mnemosyne</i> : Espacio para pensar / espacio para enseñar.....	29-33
- <b>Conclusiones</b>	
- <b>Bibliografía</b>	

## INDICE

### Aparato de ampliación: anexos y fragmentos

[I]- Aclaración acerca de la idea de Progreso Histórico-artístico por cambio estético.....	1-2
[II]- Oposiciones biográficas, elecciones epistemológicas.....	2 -3
[III]- Principios analíticos, principios educativos.....	3 -4
[IV]- Apunte sobre la idea de <i>Denkraum</i> .....	4 -5
[V]- Anacronismo, ensayo y proyección.....	5 -6
[VI]- Apunte sobre la idea de <i>Nachleben</i> .....	6 -7
[VII]- Apunte sobre la idea de <i>Pathosformel</i> .....	7 -9
[VIII]- <i>Grisaille</i> o Grisalla.....	9 -10
[IX]- Anacronismo y montaje.....	10 -11
[X]- <i>Equilibrista, monociclista, forzado y malabarista</i> .....	11-13

### - Paneles

## Aspectos formales

### A. Datos institucionales

**Universidad Nacional de La Plata**

**Facultad de Bellas Artes**

**Departamento de Estudios Históricos y Sociales**

**Licenciatura en Historia del Arte con orientación en Artes Visuales**

**Tesista:** Federico Luis Ruvituso

**DNI:** 34.954.294

**Legajo:** 59603/7

**Director:** Lic. Lía Inés Lagreca

**Co-director:** Lic. Prof. Daniel Sánchez

**Título de grado:** Licenciado en Historia del Arte orientación Artes Visuales

**Tema:** Historiografía y educación en Historia del Arte

**Título del Trabajo:** “Un espacio para enseñar: la potencia pedagógica del *Atlas Mnemosyne*”

### B. Consideraciones preliminares:

#### **Descripción de la Tesis de grado (Abstract) - (500 caracteres)**

La presente investigación se centra en definir y presentar la potencia pedagógica del Proyecto Atlas *Mnemosyne* que Aby Warburg desarrolló entre 1926-1929.

El proyecto fue retomado desde diversas perspectivas como forma operativa y metodológica para estudiar producciones artísticas de muy diversa índole. Por otro lado la potencia pedagógica presentada aquí sólo ha sido advertida anteriormente y nunca presentada como una estrategia educativa específica para la enseñanza Universitaria de la Historia del Arte.

#### **Problema a investigar**

Este trabajo contiene aproximaciones teóricas tanto al Atlas *Mnemosyne* como al resto de la obra warburgiana, acercándose también a las formulaciones de sus

continuadores. Los caminos que estos últimos han construido llegan a nuestros días presentando versiones diversas de la obra de Warburg. Una de ellas se apoya en la idea de considerar el proyecto *Mnemosyne* como un proyecto “anti-progresivo” y “anacrónico”, sugiriendo así que las concepciones warburgianas proponen otro orden para la construcción de la Historia del Arte en general. Nuestra investigación se preguntará entonces: ¿cuál es ese orden y cómo se construye? ¿Qué puntos problemáticos tiene respecto a la concepción tradicional de Historia del Arte? ¿Qué aspectos de esta formulación pueden aproximarse a la práctica actual de enseñanza académica de la Historia del Arte? Y finalmente: ¿Qué problemas y qué nuevas consideraciones habilita esa aproximación?

Estas preguntas se apuntalarán con acercamientos teóricos más específicos a medida que el trabajo avance.

### **Estado de la cuestión**

El estado de la cuestión debido a su extensión será desarrollado en un apartado especial en el cuerpo del trabajo.

Ver: “**Breve situación de los estudios warburgianos en la actualidad / estado de la cuestión**”.

### **Hipótesis**

Este trabajo plantea la siguiente hipótesis general: el Atlas *Mnemosyne* de Aby Warburg tiene una potencialidad pedagógica de actualidad para la enseñanza de la Historia del Arte en el ámbito académico Argentino.

El desglose específico y sistemático de esta Hipótesis será presentado en un apartado especial en el cuerpo del Trabajo. Ver: “**Introducción**”

## **C. Metodología y/o técnicas a emplear**

### **Tratamiento y relevamiento bibliográfico**

La metodología que utilizada en éste trabajo presenta cuatro naturalezas distintas. En primer lugar se elaboró un tratamiento bibliográfico crítico tanto de *fuentes textuales primarias* como *secundarias*.

Respecto a las fuentes primarias se consultaron los textos publicados de Aby Warburg en su última traducción castellana (*La supervivencia de las imágenes*: Miluno,

2015), junto con la edición facsimilar del Atlas *Mnemosyne* (*Atlas Mnemosyne*: Akal, 2010) y otros textos que no forman parte del corpus canónico del autor (*El ritual de la serpiente*: Sexto Piso, 2006; *Historia de las imágenes e historia de las ideas: La escuela de Aby Warburg*: Fondo de Cultura económica, 1993 etc.). También se consultaron selecciones de sus artículos en la edición española más reciente que reúne toda su obra publicada (*El renacimiento del paganismo, aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo*: Alianza, 2012). Los fragmentos de sus anotaciones y sus diarios se encuentran citados indirectamente de las dos obras biográficas más importantes que se han dedicado al autor, tanto la de Ernst Gombrich (*Aby Warburg una biografía intelectual*: Alianza, 2002) como la más reciente de Didi-Huberman (*La imagen superviviente, tiempo de fantasmas según Aby Warburg*: Abada, 2013). Estos diarios y anotaciones permanecen inéditos hasta la fecha.

Las fuentes secundarias se ordenaron en dos macro-grupos: *Lecturas warburgianas historiográficas y biográficas* (Gombrich, 2002; Wind, 1994; Burucúa, 2007, 1992; Centanni, 2002; Michaud, 2004, entre otros) y *Lecturas warburgianas ensayísticas y operativas* (Didi-Huberman, 2002-2012-2014; Manguel, 2005; Belting, 2007; Agamben, 2005-2008, entre otros). Estos dos grupos que responden a perspectivas casi antagónicas respecto a las lecturas que los autores llevaron a cabo sobre el corpus warburgiano, se articularán en el presente corpus considerando otros aspectos más específicos a nuestros fines, donde las lecturas más que oponerse se encuentran complementadas unas a otras.

En segundo lugar se han utilizado para los últimos apartados (5 y 6) previos a las conclusiones perspectivas teóricas actuales acerca de la enseñanza de la Historia del Arte, de la educación artística en Argentina y de los estudios visuales (Trepát, 2003; Ennis, 2005; Sánchez, 2005; Hernández, 2001).

Este corpus ha sido seleccionado y sintetizado a los efectos de producir un cruce con el desarrollo bibliográfico más extenso arriba presentado. El entrecruzamiento será extendido en nuevas investigaciones considerándolo un segundo paso para la operatividad práctica de las ideas construidas. Quedan en este trabajo solo presentados algunos lineamientos respecto a la relación entre estos dos aspectos, a los efectos de apuntalar una argumentación posible para sostener nuestra hipótesis. Sin embargo se creyó necesario sugerir algunas aproximaciones teóricas como parte de la argumentación de este trabajo.

Es preciso subrayar que las divisiones y elecciones bibliográficas serán explicadas conforme el trabajo avance y encontrarán algunos cruces críticos más.

En tercer lugar se han utilizado sobre todo para la elaboración del apartado 5: **“Interpolación: dos líneas de tiempo apócrifas para la Historia del Arte Universal”**, tanto fuentes visuales como textuales. Estas fuentes construyen la elaboración de un breve texto de carácter más ensayístico que teórico y con la función dentro de nuestro trabajo de presentar una problemática generalizada desprendida de las conclusiones en los apartados anteriores (1-4).

En cuarto y último lugar, los textos y las imágenes anexos no pretenden ser en todos los casos ilustrativos de las argumentaciones del cuerpo del texto, sino más bien extensivos y exponenciales de otras posibilidades de análisis que han quedado por fuera de los objetivos del trabajo, además de citas extensas y cruces bibliográficos alternativos. El Anexo fue pensado como una forma de entender y hacer efectivas algunas de las ideas metodológicas que este trabajo sugiere, apuntalando muchas de las cuestiones que se plantean en el corpus. Es preciso aclarar que si bien existen dentro del corpus notas al pie de página de carácter aclaratorio, el Anexo funcionará de la misma manera, como parte complementaria pero no excluyente de la formulación de este trabajo. Como se plantea a lo largo del mismo, las imágenes y los “montajes” son parte fundamental de la perspectiva propuesta, los anexos se encuentra al final de este trabajo, bajo el nombre de: **“Aparato de ampliación: anexos y fragmentos”**

## **Metodología**

Estos cuatro grupos propuestos y relevados se concentraran en probar y apuntalar la Hipótesis propuesta estableciendo seis **(6)** apartados donde se cruzan las ideas y los temas remitiéndose tanto a las argumentaciones dadas, como a las notas y a las referencias a los anexos. Estos apartados darán cuenta de un tema en particular cada uno y serán auto-conclusivos pero no autónomos, dependiendo de los resultados y variables de los apartados anteriores y los que le sigan respectivamente. Las conclusiones darán cuenta de los cruces planteados y de las aproximaciones propuestas para la defensa de la Hipótesis. Las operaciones sobre la bibliografía serán las siguientes:

- 1. Relevamiento**
- 2. Síntesis**

3. **Selección argumentativa:** (haciendo hincapié en los aspectos relativos a la enseñanza que las fuentes plantean)
4. **Cruce argumentativo – conceptual:** (oposiciones entre bibliografías opuestas, conciliaciones y avances)
5. **Operatividad de las construcciones extraídas**
6. **Conclusiones**

Estos seis puntos se encuentran articulados en el cuerpo del trabajo. En la sección “**Introducción**” se desglosará cada una de las operaciones específicas en los seis apartados y sus objetivos.

#### **D. Referencias**

Respecto a los aspectos técnicos de esta investigación, algunas consideraciones sobre los sistemas que se utilizarán:

Las citas se organizarán en relación a los textos teóricos atendiendo a las reglas de nomenclatura vigentes (APA). Los textos citados en otras lenguas presentarán su correspondiente traducción y aclaración en notas al pie de página.

Las citas de imágenes se presentarán en base a un sistema de referencias simple, realizando algún tipo de aclaración técnica o teórica en tanto se considere de interés para la mención realizada. En la sección anexada a la investigación se han elaborado una serie de paneles donde las imágenes citadas aparecen en contexto con otras imágenes de nuestro interés.

De este modo, “**P.1**”, “**P.2**”, “**P.3**” indican los paneles de las fuentes visuales, sean fragmentos o imágenes singulares según un agrupamiento común en “Paneles”. Cada panel responde a un apartado de esta investigación: el **Panel 1**, corresponde al **Apartado 1**, el **Panel 2**, al **Apartado 2** etc. Dentro de cada panel hay hasta tres (3) cuerpos de imágenes que diferenciamos con las siglas “**I.1**”, “**I.2**”, “**I.3**” etc. (Imágenes). Estas siglas aparecerán entre corchetes en el cuerpo del trabajo para referirse a los corpus de imágenes referidos. Los paneles podrán consultarse en una versión impresa junto con este trabajo y también en una versión multimedial que se adjunta en formato CD.

Las referencias a capítulos, secciones o páginas del trabajo, son las únicas que se realizarán sin aclaración de autor o edición por ejemplo: **“apartado 1”**, **“Panel” 1**, **“p.1”**, **“Introducción”** etc.

Las referencias para los anexos textuales aparecerán entre corchetes y con números romanos [I-X], repitiéndose esta nomenclatura en el correspondiente anexo.

# Un espacio para enseñar: la potencia pedagógica del Atlas *Mnemosyne*

## Introducción

La obra y el pensamiento de Abraham Moritz Warburg (1866-1929) ha despertado en la actualidad un renovado interés. No son pocos los ensayos y trabajos que sobre este particular Historiador del Arte de principios de siglo XX se han publicado en los últimos veinte años. El aparentemente inagotable pensamiento de Warburg llevó a filósofos, historiadores y críticos a considerarlo uno de los padres de la historia del Arte moderna y un precursor de las tendencias interdisciplinarias que esta disciplina propone en la actualidad. El “giro iconológico” que supuso la entrada de Warburg al panteón de la Historia del Arte y las diversas continuaciones que su proyecto científico inició, respecto tanto a la iconografía humanista de Erwin Panofsky (1940) al método indicial de Carlo Guinzburg (1980) o a la propuesta filosófica de Georges Didi-Huberman (2009) entre otras, confirman la indiscutible actualidad de muchas de sus ideas y pensamientos.

Por otra parte lo que específicamente se presentará en este trabajo no es tanto la potencia metodológica de los estudios warburguanos, que ha sido profundamente estudiada ya sino, que advirtiendo los beneficios de la misma se presenta aquí una indagación sobre la potencialidad pedagógica que esta posee. Una potencia que creemos esta contenida en sus ideas acerca de la memoria y el montaje y concretamente alojada en el último proyecto que Aby Warburg dejara inconcluso: El Atlas *Mnemosyne* o Atlas de la memoria.

El presente trabajo se propone ahondar también en ciertas ideas que desarrolló el “historiador de las imágenes” (*bildhistoriker*) como el se autoproclamó, respecto a los mencionados conceptos de memoria y montaje suponiendo necesariamente al menos una presentación de otras de sus formulaciones más importantes, como el concepto de *Denkraum*, *Pathosforma* y *Nachleben*, entre otros. Todos estos términos aparecen necesaria y profundamente interrelacionados debido a la naturaleza procesual que su autor les otorgó, como concepciones que se autodefinen a través del uso operativo sobre los objetos que pretenden analizar.

Es preciso adelantar que el largo olvido de la obra de Aby Warburg desde su trágica muerte hasta mediados de 1980 por el mundo académico no especializado, dio

vía libre entre otras causas, a la sistematización e institucionalización de una idea profundamente arraigada a la enseñanza académica de la Historia del Arte: la idea de la inevitabilidad del progreso artístico. Esta idea en principio sugerida aquí con una conveniente simplicidad, aparece muy temprano en el relato histórico-artístico conteniendo y fundando una concepción tradicional que, como toda concepción totalizadora, funciona como un *phármakon*, un “veneno-antídoto” que estabiliza a nuestra joven disciplina. [I]

Si bien estudios modernos como el realizado recientemente por Olga Hazan (2010) sobre el mito del progreso artístico se ocuparon críticamente de este problema, paradójicamente eluden la figura de Aby Warburg, centrándose en otros autores de renombre mundial. Como señala Didi-Huberman (2002) y otros, Warburg representa para la Historia del Arte un fantasma y un malestar, un síntoma de los problemas que esta disciplina acarrea desde sus inicios y que pese a la profusa revisión a la que fue sometida en los últimos años aun se empeña por sostener.

El mencionado último proyecto que Warburg formuló, creemos, considera una serie de operaciones a las que volveremos en detalle a lo largo del trabajo, pero que pueden ser preliminarmente enunciadas de la siguiente manera en orden de importancia:

- 1- La presentación visual/exponencial del proyecto *Mnemosyne* contiene en si misma una potencia pedagógica-explicativa original.
- 2- La naturaleza del proyecto *Mnemosyne* pretende ser total, por lo tanto puede ser presentada como una “Historia del Arte” en si misma.
- 3- El Atlas *Mnemosyne* tal como lo concibió Warburg reúne y explica las ambiciones de las demás formulaciones warburguianas, presentando una forma de articular metodología y pedagogía en un espacio abierto y procesual.
- 4) El modelo propuesto por el Atlas defiende una lectura global anti-experticia con potencialidad exponencial para una definición continua y móvil de la Historia del Arte.

Para caracterizar la potencia pedagógica de las formulaciones warburguianas, dando cuerpo teórico a las premisas presentadas anteriormente, procederemos de la siguiente manera: definiremos el corpus de textos con el que trabajaremos, describiendo brevemente sus perspectivas teóricas respecto a la obra de Warburg (**Estado de la cuestión**). Asentada esta discusión epistemológica previa, en primer lugar construiremos una definición material del proyecto *Mnemosyne* entendiéndolo como

una forma de presentación visual física y rastreando comentarios y aproximaciones sobre este aspecto específico (**Apartado 1**). En segundo lugar atenderemos a la naturaleza de “montaje” de esta presentación visual y a sus características como dispositivo de imágenes (**Apartado 2**). En tercer lugar nos adentraremos en las operaciones específicas que Warburg ponía en juego sobre el Atlas, señalando brevemente las escurridizas nociones de *Memoria*, *Denkraum*, *Pathosformel*, y *Nachleben* que se desprenden de sus textos (**Apartado 3**). En cuarto lugar cruzaremos los contenidos presentados anteriormente con la idea tradicional de progreso de la Historia del Arte, sugiriendo como el último proyecto warburgiano viene a frenar categóricamente algunos de los grandes determinismos históricos imperantes en su época y de vigencia en la actualidad (**Apartado 4**). En quinto lugar, desviándonos del estudio estricto de la obra del autor, construiremos un breve análisis de algunas imágenes, que nos permitirán presentar una reflexión operativa sobre ciertas concepciones históricas tradicionales, que nuestra propuesta pretende desarticular (**Apartado 5: Interpolación**). Esta interpolación servirá aquí como nexo al sexto y último apartado previo a las conclusiones. En este apartado final cruzaremos los planteos hasta el momento presentados con perspectivas actuales acerca de la enseñanza en general y en particular con planteos acerca de la enseñanza universitaria de la Historia del Arte (**Apartado 6**).

Esperamos que este trabajo sea de utilidad como sugerencia teórica pensada para dimensionar algunos problemas disciplinares que surgen de considerar el estudio y la enseñanza de un objeto complejo, como es la producción artística, dentro de los acotados tiempos académicos. La decantación de nuestros resultados creemos se enmarcaría en la formulación de un proyecto pedagógico específico para mejorar la enseñanza universitaria de la Historia del Arte.

Por otra parte aludiendo a la presentación de este problema específico, esta investigación aguarda futuros proyectos en los que el contenido elaborado, revisado y ampliado se cruce con prácticas y teorías pedagógicas innovadoras que aparecen aquí solo mencionadas o reseñadas.

En este sentido anhelamos que estos planteos desprendidos de la lectura de algunos estudios warburgianos, sirvan para continuar reflexionando acerca de la práctica docente actual con y sobre las imágenes.

## **Breve situación de los estudios warburgianos en la actualidad (estado de la cuestión)**

El extenso campo de investigaciones que los trabajos de Warburg han abierto en los últimos años puede ordenarse en por lo menos tres líneas de pensamiento fundamentales: En primer lugar encontramos los trabajos dedicados a estudiar el proyecto de Warburg desde un punto de vista historiográfico, continuando el camino que Gombrich abrió con: “Aby Warburg: una biografía intelectual” (1994). Este recorrido se actualiza continuamente desde el Instituto Warburg con la obra de numerosos autores, entre los que destaca el reciente trabajo de Christopher Johnson (2013) donde se sugiere el problema de la metáfora en la obra de Warburg y las conexiones de éste con el pensamiento de Heidegger, Hegel y Benjamín entre otros.

En segundo lugar desde una perspectiva filosófica y opuesta a la de Gombrich, Georges Didi-Huberman presentó una lectura en clave Nietzscheana de la obra de Warburg en “La imagen superviviente” (2002), proponiendo un marco histórico-intelectual del que derivaban algunas de las ideas del autor, centrándose especialmente en la influencia fundamental que produjeron Jacob Burkhardt y Friedrich Nietzsche en los años de formación de Warburg [II]. La lectura de este filósofo alemán que encuentra varias similitudes y diferencias con los pronunciamientos de Giorgio Agamben respecto a los estudios warburgianos (1976, 1977, 2007), propone también un desprendimiento ensayístico-filosófico para el devenir actual del método, defendiendo su operatividad para los estudios contemporáneos sobre la imagen.

En tercer lugar encontramos la lectura que Carlo Guinzburg realizó durante la década del 80 publicada en su libro “Mitos, emblemas e indicios” (1986) donde la figura de Warburg reaparece como un antecedente de lo que Guinzburg llama el “paradigma indiciario”, según Burucúa (2007) una forma sistematizada del método warburgiano.

Estas tres grandes líneas responden a intereses diversos y complejos: mientras que la primera supone un contenido altamente historiográfico, la segunda y la tercera sugieren tipos de operatividad de las ideas warburgianas sobre temas y objetos nuevos (es el caso del trabajo de Didi-Huberman (2002) respecto a imágenes y fotografías contemporáneas y el de Guinzburg (1986) respecto a obras de arte manieristas y literarias entre otras). Por otro lado los tres casos se esfuerzan en encontrar un

encadenamiento de sus propias metodologías con el proceder de Warburg, convirtiéndose éste en centro derivativo de estas diversas propuestas. Por consiguiente mientras que Gombrich construye una genealogía del fundador del Instituto, siempre inscripto dentro de la tradición iconológica, Didi-Huberman presenta a Warburg como el antecedente más brillante de sus nuevos enfoques históricos interdisciplinarios. Por otra parte historiadores como Hans Belting (2007) más cercanos a este último planteo, construyen la figura de Warburg como la de un pionero, un precursor de los llamados “estudios antropológicos” de la imagen con vigencia en la actualidad.

En nuestro país es preciso recordar los estudios de Hector Ciocchini (1922-2000) primer intelectual argentino que viajó al Instituto Warburg en 1963, cuyos trabajos han sido de vital importancia para la introducción de las ideas warburguianas en el ámbito intelectual nacional. Entre sus investigaciones destaca “Los trabajos de Anfión” (1969) que recoge una serie de artículos escritos durante la mencionada estancia de Ciocchini en el Instituto Warburg en los 60 y más tarde en 1976, exiliado durante la dictadura militar. Su último libro: “El Palacio de la Memoria” (2011) publicado de manera póstuma, presenta también una aproximación analítica a los frisos del Palacio de Urquiza en clave warburguiana. Por otro lado los trabajos de José Emilio Burucúa, sobre todo el estudio realizado en “Historia, arte, cultura: De aby Warburg a Carlo Guinzburg”( 2007) y algunos artículos en “Arte y ambivalencia” (2006) han difundido la obra y los trabajos de Warburg en el país durante los últimos veinte años.

Por otra parte, en Italia el camino abierto por Guinzburg y otros continua siendo motivo de estudio y debate. Actualmente la Revista digital *Engramma*, dedicada exclusivamente a la figura de Warburg y sus proyectos, publica gran parte de las aproximaciones y estudios contemporáneos sobre el tema. Entre los historiadores que trabajan en la revista podemos destacar a Salvatore Settis, Mónica Centanni, Matthew Rampley, Elio Grazioli y Philippe-Alain Michaud entre otros también citados en este trabajo. La línea toscana se completa con los mencionados estudios warburguianos de Giorgio Agamben quien otorga a Warburg una importancia central en varios de sus trabajos, mencionando el proyecto warburguiano como la búsqueda de una “ciencia sin nombre”, ciencia interdisciplinaria que el historiador dejará inconclusa.

Respecto a las traducciones al castellano de la obra de Warburg, la primera traducción española de su obra fundamental: “El renacimiento del paganismo: aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo” fue publicada en el año 2005. Sin embargo en Argentina el Centro Editor de América Latina ya había publicado

en 1992 “ Historia de las imágenes e Historia de las ideas: la escuela de Aby Warburg”, donde aparecieron las primeras traducciones al rioplatense de algunos trabajos de Warburg y sus discípulos junto con un texto inédito de Ciocchini. En 2015 se editaron también en Argentina con una nueva traducción castellana, una selección de textos fundamentales bajo el título de “Aby Warburg: La pervivencia de las imágenes”. Por otra parte, el Atlas *Mnemosyne*, además de la edición facsimilar publicada por Akal en 2010, puede consultarse en versión digital junto con diversos análisis acerca de sus paneles, en la página oficial de la mencionada revista *Engramma*. Los textos inéditos, diarios y apuntes, nos llegan todavía indirectamente, a través de la biografía de Gombrich y de los ensayos de Didi-Huberman.

Finalmente este trabajo retomará autores que se han dedicado a definir y plantear distintas perspectivas educativas que, hacia el final de la investigación, cruzaremos con las aproximaciones a los estudios warburgianos mencionados. Si bien estas referencias, como ya mencionamos en **“Introducción”**, son fundamentales para nuestra presentación, los objetivos del mismo harán especial hincapié en demostrar la potencialidad de los estudios warburgianos como estrategia educativa. Por ello el aparato teórico respecto a cuestiones pedagógicas y didácticas será más reducido aunque no menos importante pudiendo éste ampliarse en futuras investigaciones.

## Apartados específicos

### 1. Una breve genealogía del proyecto *Mnemosyne* como forma de presentación visual [panel 1]

El proyecto *Mnemosyne* en tanto explicación panorámica de la Cultura Visual se inicia con el regreso de Warburg a la vida académica después de su estancia en el sanatorio de Kreuzlingen en 1924. Fritz Saxl recibió a Warburg con una muestra de fotografías de las obras de arte que habían formado parte de las investigaciones del historiador en el pasado. Como señala Ernst Gombrich (2002), Saxl contaba con el impacto que un instrumento panorámico de esta índole causaría en el estudioso, ávido por retomar el hilo de sus propias investigaciones (p. 245). El rudimentario dispositivo consistía en “(...) unos marcos de madera grandes pero ligeros cubiertos por arpillera negra que servían de fondo de las fotografías, prendidas a la tela con pinzas ligeras” (Gombrich, 2002: 242).

Warburg se aficionó inmediatamente a este método adoptándolo como una forma de trabajo que continuó utilizando hasta su muerte pocos años después.

Por otra parte Gombrich (2002) apunta que entre el servicio militar y su regreso a la Biblioteca de Warburg, Saxl trabajó en la unidad educativa del ejército austriaco que contaba con algunas gigantografías y reproducciones de arquitectura. Descubriendo allí su interés por la educación, habría desarrollado esta forma sencilla de “ayuda visual” que se podía recoger y transportar con facilidad (p. 240-245).

Entre 1924-1928 Warburg presentó y modificó este método rudimentario en varias conferencias, los paneles donde ubicó las imágenes durante este período asumieron la función de expedientes divulgativos de su investigación, una forma de sistematizar y presentar el material visual estudiado. En 1928 con motivo de una exposición sobre Ovidio, los paneles se presentaron en la sala oval de la biblioteca del Instituto Warburg para ilustrar una serie de relaciones específicas durante la conferencia (Centanni, 2002). [I.1]

En Enero de 1929 durante la llamada conferencia “Hertziana” y en una revisión de la misma en su biblioteca en Hamburgo, se presentó una segunda versión de los paneles con ampliaciones, detalles y un planteo espacial diferente. Los asistentes entre los que se contaban celeberrimos intelectuales como Ernst Curtius, impresionados con el método de Warburg destacaron la presencia de las imágenes y la predisposición física

del historiador (Centanni, 2003). Los paneles sugerían una serie de relaciones que Warburg señalaba intercalando datos y referencias orales a textos. Por otro lado como plantea el mismo Warburg en la introducción a la conferencia Hertziana:

*En la presentación nada solemne de la serie de imágenes que nos rodean deben ver ustedes mi deseo de considerar este hermoso lugar como un taller y entrar en el ataviado como un trabajador. Hemos colgado aquí, a la vista de ustedes, pliegos recién impresos para pedirles que colaboren con su crítica. Pues este ensayo iconológico solo puede aspirar a ser el precursor de otros (...)* (Warburg, 2012: 179)

Las imágenes aparecían en los paneles mostrando ciertas relaciones e instando al público a formular nuevas, considerando su contenido como el producto de una fundamentación provisoria. Todos estos intentos expositivos resultaron exitosos, siendo la antesala de la preparación de un material visual pensado para una publicación, que comenzó a montarse entre 1927-1929 sobre paneles de 1,50 x 2 metros, antes de la muerte del autor en Octubre de 1929 (Grazzioli, 2003). [I.2]

Este tipo de “ayuda visual” era una posibilidad reciente debido al uso generalizado de la fotografía que daba a la imagen una dimensión móvil, facilitando su circulación y reproducción. Por otro parte el término *imagen*<sup>1</sup> (*Bild* en Warburg), ante la “des-corporización” fotográfica, adquiría cierta ambigüedad lingüística (Fischer, 2013: 17). Podemos mencionar aquí sin desviarnos demasiado, otro proyecto posterior al Atlas de Warburg que utilizó los mismos novedosos recursos: “El museo imaginario” (1949) de Henri Malraux. Este libro de carácter más ensayístico que científico, hacia uso de dos de las nuevas propiedades que las imágenes fotográficas proporcionaban: la reproducción y el fragmento. Los nuevos recursos habilitaban en los proyectos de Malraux y anteriormente en los de Warburg posibilidades comparativas antes impensables para un Historiador del Arte (Fischer, 2013: 11). Como explica el propio Malraux la nueva dimensión fotográfica suponía para los estudiosos del arte una revolución en criterios de comparación y analogía, superando los anteriores esfuerzos mnemotécnicos:

*¿Qué habían visto? ¿Qué habían visto, hasta 1900, aquellos cuyas reflexiones sobre el arte siguen siendo para nosotros reveladoras o significativas, y de quienes suponemos que hablan de las mismas obras que nosotros; que sus referencias son las nuestras? Dos o tres museos, y las*

---

<sup>1</sup> El término castellano *imagen* al igual que el alemán *Bild* utilizado por Warburg, no distingue en el uso fonético entre una concepción material y una inmaterial. La ambigüedad mencionada sería la que diferencia los términos ingleses *image* (la imagen inmaterial) y *picture*, que se refiere a la imagen material (la reproducción fotográfica). La tendencia de quitar un contenido semántico específico y restrictivo del término “imagen” según Naef/Elkins (2011) genera en muchos trabajos un *placeholder*, un término sin uso relevante o de contenido intercambiable (p. 4-5). En este trabajo nos referiremos al término *imagen* de acuerdo a la noción específica que el autor estipuló para el término *Bild*, en tanto a una doble dimensión conceptual/material, aclarando cuando nos referimos a las reproducciones que se encuentran en el Atlas y cuando a su concepción general de las imágenes como entidad “inmaterial”.

*fotografías, grabados o copias de una pequeña parte de las obras maestras de Europa. La mayor parte de los lectores, menos todavía. Había entonces en los conocimientos artísticos una zona vaga que dependía de que la confrontación de un cuadro del Louvre y la de un cuadro de Madrid o de Roma fuera la de un cuadro y la de un recuerdo.* (Malraux, 1956: 13-14)

Esta dimensión de analogías entre imágenes y recuerdos que Malraux exquisitamente señala, contiene una innovación técnica respecto a aquella ardua labor con la que los Historiadores del Arte desde Johannes Winckelmann en el siglo XVIII hasta Heinrich Wölfflin (1914) se habían enfrentado para la búsqueda de fuentes visuales. El último modelo de análisis visual que había conocido la disciplina se desprendía del extraordinariamente exitoso modelo comparativo de “pares dicotómicos” de Wölfflin (Kulturman, 2012). Este modelo presentado en los libros y las clases del historiador, se centraba en la comparación de dos imágenes contrapuestas escogidas selectiva y magistralmente para encarnar una comparación perfecta y convincente, aunque también circular y cerrada. (Kulturman, 2012). [III] – [I.3]

Por otro parte las formulaciones visuales de Saxl y Warburg se insertaban en el nuevo papel público que había asumido la Biblioteca en esos años, siendo de gran ayuda para explicar el alcance y propósito de las investigaciones que allí se llevaban a cabo (Gombrich, 2002: 244). Este nuevo instrumento permitió a Warburg poco tiempo después formular el Atlas *Mnemosyne*, proyecto que tenía también una función práctica: des-invisibilizar el trabajo que se llevaba a cabo dentro de la biblioteca, dando a tales investigaciones un espacio en el que pudieran presentar y conservar su infinita movilidad:

*(...) un intento de sacar a la luz los nervios desnudos de su pensamiento y permitir que las ideas mutaran, se fusionaran entre sí. Si la mayoría de las bibliotecas de su época se asemejaban al despliegue que hace un entomólogo de sus especímenes clavados en alfileres y rotulados, la de Warburg se presentaba al visitante como un hormiguero que hubiera sido recubierto con un vidrio para que los niños pudiesen mirarlo.* (Manguel, 2005: 413)

Como en el ejemplo del hormiguero seccionado en alzada, la biblioteca y el proyecto del Atlas contenían un esfuerzo de presentación más que de explicación, un intento de expresar “los nervios desnudos”, la mecánica de pensamiento que la agrupación de imágenes y fuentes requerían para nuestro historiador. En definitiva el espacio visual de éstas imágenes intentaban comunicar el ejercicio de la búsqueda e investigación visual en toda su complejidad (Centanni, 2003).

Sobre este discutido Atlas que nos ocupa, existen por lo menos dos líneas interpretativas que podemos delimitar :

Por un lado la línea negativa, representada por la lección de Gombrich (2002) que interpreta el Atlas como una obra que de algún modo no existe, no es “terminante” y esta marcada por su propia inconsistencia. Esta visión considera al Atlas como una suerte de expediente terapéutico relacionado con el periodo de curación de Warburg (p. 277).

Por el otro encontramos la línea positiva o constructiva que sostiene que el Atlas es el testimonio final de un método de trabajo perseguido con tenacidad durante los años de investigación del autor (Centanni, 2003). Esta lectura se apoya en el legado epistemológico del Atlas, las mencionadas obras de Georges Didi-Huberman y Carlo Guinzburg entre muchos otros.

Ambas lecturas, creemos, no se eliminan necesariamente entre sí ya que presentan distintos aspectos de un dispositivo inestable e inacabado: “El *Bilderatlas* es un objeto diverso. La génesis del Atlante, en ese sentido, es una historia aún abierta, toda para investigar, hay que pasar por el interior de los paneles, entrar en su estructura para seguirlo y reconstruirlo” [la traducción es nuestra] (Centanni, 2005).<sup>2</sup>

Si bien muchos aspectos importantes del Atlas han quedado aquí excluidos, hemos seleccionado solo algunos puntos fundamentales para apuntalar esta primer característica de presentación visual. En los próximos apartados desarrollaremos otras ideas que recorren el Atlas, intentando desentrañar la naturaleza de la presentación visual que propone.

## **2. Mnemosyne y la idea de gran montaje: el centro/sin centro [panel 2]**

Tanto la mencionada idea primigenia de Saxl producto de su pasión por la educación visual como la rápida aceptación de estos principios por Warburg, revelaban la creencia de ambos historiadores “(...) en el poder documental, evocativo e instrumental de la imagen” (Mazzuco, 2002: 56).

Compartiendo la mencionada idea de Didi-Huberman, respecto al carácter de “presentación” del Atlas, más que de “explicación” de la cultura visual, encontramos como señala Elio Grazioli (2008) al “montaje” de estas imágenes como la “unidad primaria” para la confección del proyecto (p.77). Este montaje presentaba una

---

<sup>2</sup> “Il Bilderatlas di Warburg è cosa diversa. La genesi dell’Atlante è, in questo senso, una storia ancora aperta, tutta da indagare e bisogna passare dall’interno delle tavole, entrare dentro la loro struttura per seguirla e ricostruirla” (Centanni, 2005: 10).

interpretación cultural e histórica retrospectiva, profética y esencialmente imaginativa, llena de “lagunas” y de recortes, propios de la incipiente cinematografía. La tesis sobre la relación del proyecto *Mnemosyne* y la aparición de las técnicas cinematográficas, defendida entre otros por Philippe-Alain Michaud compara los trabajos de Warburg sobre los retratos del Renacimiento florentino (Warburg, 2010) con la labor del montaje de imágenes, sonidos, voces y personajes realizados en las primeras producciones filmicas hacia el final del siglo XIX. Para Michaud (1998), el Atlas se define como “un sistema de montaje generalizado” o también como “un dispositivo cinematográfico” ya que como un cineasta, Warburg pretendía conocer el pasado y también reproducirlo como lo presenta un montaje filmico (p. 30-35).

Por otro lado el montaje de imágenes sobre los paneles supone una serie de operaciones visuales que durante el período de entre-guerras, comenzaron a presentarse en artistas de vanguardia: “(...) los artistas comenzaron a juntar las piezas caídas, arrancando trozos y fragmentos de los montones de escombros, montándolos en sus lienzos y adhiriéndolos a sus collages [la traducción es nuestra]” (Forster, 2005)<sup>3</sup>. Estas operaciones tuvieron según este autor, un uso científico en los proyectos de Warburg y en la construcción del *Passagenwerk* de Benjamín, aunque con resultados y operaciones un tanto diferentes.<sup>4</sup> Como señala Katia Mazzuco (2003), componer una obra de citas textuales como lo hizo Benjamín era muy diferente a componer una obra con reproducciones fotográficas de imágenes como construyó Warburg. En este segundo caso el proyecto de Warburg se oponía a la dialéctica copia/original que tanto interesaba a Benjamín. Las reproducciones del montaje warburguiano no esterilizaban el poder de la imagen, “(...) sino que lo revitalizaban a través de un extrañamiento, de la re-contextualización, de la energía que se libera por las combinaciones del foto-montaje en los paneles [la traducción es nuestra]” (Mazzuco, 2003: 25).<sup>5</sup> Es decir que el enlace de imágenes difiere del trabajo con las citas, por lo tanto los usos de la fotografía en el Atlas obligarían a reconsiderar algunas lecturas del concepto de “aura”

---

<sup>3</sup> “Gli artista iniziarono a raccogliere ciò che era andato in pezzi, scegliendo frammenti dai cumuli di macerie e ri assemblandoli sulle loro tele o nei loro collage” (Forster, 2005: 20).

<sup>4</sup> La tesis acerca de la relación de la obra de Warburg y los montajes de vanguardia fue puesta en cuestión por Johnson en “Memoria y metáfora en Aby Warburg” (2013), oponiendo a esta visión el concepto de *Grisaille* (ver apartado 3 y ampliación en [VIII]). Si bien la interpretación de Johnson nos parece más acertada, no elimina necesariamente las consideraciones de Michaud y Forster, sino como veremos pueden complementarse.

<sup>5</sup> “Bensi lo rivitalizza attraverso lo straniamento, la ticontestualizzazione, l'energia che si sprigiona dagli accostamenti nelle fotocomposizioni dei pannelli”(Mazzuco, 2003: 25).

benjaminiano respecto a la reproducción de las obras de arte. Esta operación cercana a la que ya advertía Malraux (ver p.17) revitalizaba la copia a través de la naturaleza asociativa del Atlas. Sin las reproducciones el montaje de *Mnemosyne* no hubiera podido realizarse, sin embargo como sugiere Kurt Forster (2003) Warburg fue capaz de construir un concepto de *imagen-aura* que se desarrolla y se alimenta a través de las reproducciones. El aura viene precisamente de la reproductibilidad de las imágenes, para Benjamin esta operación implicaba una pérdida de memoria y de sentido de la obra de arte, mientras que para Warburg la posibilidad de la reproductibilidad estimulaba las formas de aprensión de la memoria visual (p.15). El efecto visual provocado por la presentación conjunta de estas imágenes, siguiendo a Monica Centanni (2003):

*(...) es que el trabajo se presenta sin filtros, desnudo y esquelético, y en conjunto, lo que se le comunica al público (...) es el ejercicio de la búsqueda. Los paneles son complejos porque requieren saber, como un cuerpo desollado (diseccionado y analizado en tablas anatómicas) requiere conocer el cuerpo intacto: muestran – bajo la superficie del laberinto- las conexiones y circuitos, los canales y los nervios. [La traducción es nuestra] (p.20)<sup>6</sup>*

El montaje ubica las imágenes en el Atlas como en una mesa de operaciones, intentando presentar la complejidad de conexiones posibles que pueden soportar entre sí. Didi-Huberman (2013) alude ésta característica de *Mnemosyne* otorgándole estatuto epistemológico: conocimiento por el montaje. [I.4] Este montaje está construido por lo que él llama el “detalle o el fragmento” que no tiene ningún estatuto epistemológico intrínseco en sí: “(...) todo depende de lo que se espere de él y de la manipulación a la que se someta” (p. 442). Esta tendencia que podríamos llamar “relacional” del pensamiento warburgiano supone una explicación indiscutiblemente asociativa para los fenómenos culturales:

*La teoría sólo tiene utilidad en la medida en que nos hace creer en la relación que vincula a los fenómenos. [...] Ningún fenómeno se explica por sí mismo y a sí mismo; sólo varios tomados juntos y organizados con método terminan por darnos algo que puede poseer algún valor para la teoría. [...] (Didi-Huberman y otros, 2010: 45)*

En este sentido el montaje se construye como la primera “superestructura” que recorre el Atlas. El término en alemán *Überbau*, implica una serie de consideraciones

---

<sup>6</sup> *(...) esoirre ke tavike é come apimre le porte dello studio del ricercatore, rebaltare in vericale la scrivania, il tavolo di lavoro, per mostrare anatómicamente i meccanismo della ricerca: l'effetto che si orriene é che il lavoro viene preesntato senza filtri, nuco e scheletrico, e, insieme, che s icomunica al pubblico (...) l'èsercizio stesso della ricerca. Le tavole solo complesse perché stanno al saggio come un corpo scorticato (sezionato e analizzato in tavole anatomiche) sta al copo integro: fanno veder-sotto la superfice del labirinto- i nessi e i circuito, i canale e i vervi. (Centanni, 2003: 20)*

que suponen que los métodos científicos culturales se componen de un mosaico de singularidades ya advertidos por Benjamín y Warburg y retomados también en los proyectos modernos de Dumezil y Foucault (Forster, 2003: 50). Las nociones de *ultra-historia* y *arqueología* de estos últimos, fueron constituidas bajo una concepción similar al Atlas, incluso, según Agamben (2008), derivando precisamente del proyecto inconcluso de Warburg (p. 16). Entendidos más bien como fuerzas que actúan en la historia, sin ser ni datos, ni acontecimientos, la ultra-historia y la arqueología se presentan así mismos como sistemas de análisis, como métodos de construcción histórica, antropológica, filológica y filosófica de vigencia en la actualidad. Estos cuerpos conceptuales existen en tanto sistemas históricos de análisis y diagnóstico. En el caso de Dumezil por poner un ejemplo, la ultra-historia existe en tanto las palabras indoeuropeas expresan un sistema de conexiones lingüísticas históricamente posibles, que tendrían en su sincretismo, una proveniencia común (Piazzini-Suárez, 2012: 75-76). No podríamos encontrar a la arqueología o a la ultra-historia en ningún acontecimiento aislado, ni en ningún dato histórico recogido, sino en una estrecha relación de datos y acontecimientos, puesto que estos modelos construyen constelaciones históricas sistemáticas por dentro y por fuera del tiempo histórico tradicional. El montaje del Atlas warburgiano considerado también como una “proto-superestructura”, se define en tanto que las relaciones que se encuentran entre sus imágenes sean posibles. [1.5]

De esta manera sugerimos aquí que el Atlas *Mnemosyne* es un proyecto “descentrado” en tanto que no responde a un eje prioritario, sino que esta abierto al devenir de las relaciones posibles que a través de él se lleven a cabo. Las teorías más populares que hasta ese momento habían logrado incidir en la forma de pensar la Historia del Arte, se constituían de una u otra manera sobre un centro bien definido. El proyecto de Winckelmann (1764) se apoyaba sobre la idea de imitación del arte de los antiguos griegos, superior a toda forma de arte posterior. Por otra parte el proyecto de Hypolite Tayne (1865) varias décadas después, defendía la teoría del medio artístico condicionante, teoría en la que las formas de producir artes se desarrollaban de acuerdo a la región geográfica donde se originaban, degradándose a medida que se alejaban de ese centro. A fines del XIX y principios del XX, Alois Riegl (1893) y después el mencionado Heinrich Wölfflin (1914) presentaban sus teorías acerca de la variación histórica de las artes a partir de las voluntades de formas apticas/ópticas en Riegl y de la variación formalista de los pares dicotómicos en Wölfflin, sobre imágenes casi

descontextualizadas<sup>7</sup>. Todos los proyectos mencionados, que fueron de un éxito arrollador (el libro de Wölfflin por ejemplo vendió más de 14.000 copias en su primera edición) apuntaban de una u otra manera a una idea de progreso, mirando hacia atrás (Winckelmann con los griegos) o hacía adelante (avance de oscilación formal en Riegl, avance hacia el formalismo puro en Wölfflin etc.). Será el proyecto de Warburg el primero como veremos en declarar desierto el sistema de progreso artístico como linfa vital de la Historia del Arte, construyendo su proyecto como un montaje sin centro, que oscila sobre lo que el autor pensaba que era la propia naturaleza mutable de la historia y de las formas visuales. [L.6]

### **3. *Mnemosyne* como forma sonata: el tiempo de las imágenes [panel 3]**

Los paneles del Atlas a la manera de grandes exhibidores constituían las páginas interminables de una secuencia variable, presentando la “ilustración material de la biblioteca”. Estas asociaciones visuales producto de los interrogantes del autor, podían cambiar el orden y de disposición a voluntad, permitiendo alterar las relaciones entre las imágenes y entre los paneles (Manguel, 2005: 416).

En un fragmento de sus diarios Warburg anotaba: “La obra de arte es algo hostil que se aproxima a quien la contempla” (Warburg, 2010: 30). El Atlas se construyó entonces no como un espacio de dominación epistemológica, que acabaría por destruir la potencia de las imágenes expuestas, sino como una presentación de esa hostilidad, de esta “distancia” “(...) reflejada amorosamente, con curiosidad y reverente respeto” (Manguel, 2005: 417). El mismo Warburg proponía posteriormente otra función explicativa para el interminable proyecto: “Esas figuras y palabras tienen como propósito ayudar a quienes, después de mi, intenten alcanzar la claridad y superar así la tensión trágica entre la magia instintiva y la lógica discursiva” (Gombrich, 2002: 252). La dimensión de superación abierta en este comentario responde al concepto acuñado

---

<sup>7</sup> Los cuatro autores mencionados aparecen aquí como puntos de comparación meramente ilustrativos. Si bien existieron por supuesto otros proyectos importantes, las obras de Winckelmann, Tayne, Riegl y Wölfflin representan las teorías más exitosas en el campo de la Historia del Arte tradicional hasta mediados del siglo XX. Los años que aparecen entre paréntesis corresponden a la publicación de la primera edición de la obra más importante de cada uno. El resumen de sus teorías que ameritarían más espacio para su desarrollo en toda su complejidad, quedan aquí solo mencionadas como contrapunto a los objetivos de descentralización del proyecto warburgiano.

por Warburg de *Denkraum* o “espacio para pensar”.<sup>8</sup> En la introducción al Atlas *Mnemosyne* de 1924 señalaba que: “La creación consciente de distancia entre si mismo y el mundo exterior bien puede considerarse el acto fundacional de la civilización humana” (Warburg, 2010: 4). Esta distancia permitía el desarrollo pleno de la relación consciente entre el sujeto y el objeto de análisis<sup>9</sup>.

Una distancia en principio mental que producía un grado cada vez más alto de abstracción conceptual (Burucúa, 2002). La separación objeto/sujeto y el espacio de relación que suponía el *Denkraum* contenía por lo menos dos ideas desarrolladas en todo el Atlas: la primera se apoyaba en la teoría de la evolución y superación racional de las ideas del hombre ante el contacto inmediato con las fuerzas naturales. Esta idea de tendencia evolucionista suponía para 1900 que las imágenes eran el primer registro de mediación civilizatorio de la evolución humana (Santos, 2014: 19). La destrucción de esta conquista del espacio, indicada por las imágenes, era uno de los principales temores del historiador alemán (Johnson, 2010: 85). [IV] La segunda idea consistía en la invención de un espacio para pensar las imágenes desligado de la tendencia esteticista que dominaba la Historia del Arte desde el clasicismo de Winckelmann (Kulturmann, 2010). Un espacio donde las imágenes se presentaban reunidas, completas o fragmentadas y que gracias a su reciente posibilidad de descontextualización fotográfica se reconocían en una sugerente “hermandad entre extrañas” (Fischer, 2013: 12). Siguiendo a Jan Tanaka (2010), esta segunda idea de *Denkraum* se encontraba presentada físicamente en el Atlas por la “brecha” (*Zwischenraum*) que existía entre las imágenes sujetadas sobre los paneles de arpillera negra, indicando el espacio físico del montaje (p. 14).

Los “intervalos” eran pensados como necesarios y fundantes para cualquier tipo de relación que pudiera establecerse entre las imágenes. Como señala Alberto Manguel (2005) los “silencios” correspondían al espacio para las palabras “(...) las fuentes de

---

<sup>8</sup> La traducción de los conceptos warburgianos es un tema de gran complejidad para el estudio de sus teorías, ya que muchas veces el autor inventaba conceptos utilizando palabras nuevas, construidas sobre términos alemanes conocidos. En este caso: *Denk* (pensamiento)/*raum* (espacio) fue traducido al inglés por Johnson (2014: 101) y otros como “Thought-space” o “conceptual space” (Rampley, 2012: 53), traducción en la que se basa la formulación castellana “espacio del pensamiento” o “espacio conceptual” aunque Burucúa traduce más acertadamente: “Espacio para pensar” (Burucúa, 1992: 12).

<sup>9</sup> Didi-Huberman sugiere que la teoría del *Denkraum* estuvo influenciada por el darwinismo y las teorías de Freud ya que marca un indicio en principio del desarrollo de la evolución cultural del hombre (Didi-Huberman, 2012). Por otro parte el proceso de apertura del *Denkraum*, señala Burucúa se debía al interminable y constante combate del hombre contra las primeras “experiencias fóbicas” producidas por el contacto con las fuerzas naturales. Las conquistas y revoluciones de este espacio señalaban históricamente los quiebres con los valores laboriosamente contruidos por generaciones anteriores: los cambios de paradigmas y de creencias etc. (Burucúa, 1992).

todos sus interrogantes eran imágenes: los libros le permitían reflexionar sobre dichas imágenes y dejar que las palabras poblaran su silencio” (p. 416).

Este segundo “recinto para pensar“ las imágenes construía la dimensión espacial en la que las relaciones warburgianas acontecían. Sin embargo la mencionada primera función “progresiva” de la idea de imagen no era la única operación en cuestión en el Atlas. Esta idea de progreso, era desafiada constantemente por su potencia opuesta, potencia que proporcionaba a la imagen el poder de contribuir e incluso fundar el repliegue general de los valores racionalmente impuestos (Burucúa, 1992). Esta doble naturaleza a veces contenida en una misma imagen, revelaba sus posibilidades multifacéticas en una dicotomía de fuerte impronta Nietzscheana (Didi-Huberman, 2002).

La sucesión del Atlas bajo esta disposición espacial doble ha sido leída como una construcción sinfónica, (Scafi, 2008) que articula dos movimientos en vaivén a lo largo de los paneles: la apertura histórica y lineal del progreso racional del *Denkraum* (paneles A-C) por un lado y la supervivencia (*Nachleben*) de las llamadas fórmulas de pathos (*Pathosformeln*) por el otro. En primer lugar se conserva una cierta linealidad, un producto ordenado y definido. En segundo, una tentativa de presentar un tipo de mecanismo hermenéutico, el procedimiento transparente de la investigación, con sus vaivenes y sus contradicciones (Centanni, 2003: 25). Los paneles del Atlas pueden ordenarse de esta manera en dos macro-temáticas, respondiendo también a dos líneas relacionadas pero diferentes: una línea cronológica-histórica-sincrónica y una segunda lectura que se podría definir como: a-cronológica-imaginativa-diacrónica. Es decir, en tanto la primera se dedica a señalar un cambio que ocurre a lo largo del tiempo a través de sus momentos determinantes, la segunda imagina una cuestión central que se repite o cambia en distintos espacios cronológicos no ordenados cronológicamente. [V]

Bajo esta disposición los primeros paneles dedican especial atención a la fundación del pensamiento racional, desde la temprana adhesión a la idea de potencia astrológica de las constelaciones, hasta los dibujos abstractos y puramente racionales de Johannes Kepler acerca de las orbitas de Marte (Centanni, 2002: 30). Si bien volverán a remitirse a esta apertura, los paneles continúan presentando un segundo movimiento que contiene en potencia la aparente eliminación del primero. La concepción warburgiana de *Nachleben* que definiremos aquí como la permanencia o supervivencia de ciertas concepciones del pasado en producciones artístico-históricas posteriores, funciona como

una potencia “desorientadora” tanto de la Historia como de toda la idea de periodización (Didi-Huberman, 2002: 75). [VI] – [I.7]

Esta idea es una concepción estructural que atraviesa en el pensamiento de Warburg, al igual que la idea del *Denkraum*, toda la historia: “(...) es una noción transversal a toda división cronológica. Describe otro tiempo. Desorienta, pues, a la historia, la abre, la complica. La anacroniza” (Didi-Huberman, 2002: 76-77). Lo que Didi-Huberman llamará siguiendo a Warburg “anacronismo”, construye la directriz de esta segunda acepción de *Denkraum*, insistiendo en una segunda estructura, un segundo movimiento del Atlas.

Warburg como historiador del Renacimiento centró sus investigaciones en la supervivencia (*Nachleben*) particular de las formas de la antigüedad en la Italia del siglo XV: “(...) en buena medida *Mnemosyne* es un repertorio de imágenes de la gestualidad antigua, para explicar lo que sucede en el Renacimiento” (Checa, 2010: 139). Sin embargo en los últimos paneles advertimos como la categoría se flexibiliza convirtiéndose en una herramienta de análisis de la Cultura Visual toda. El *Nachleben* identifica las apariciones de las *pathosformeln* [VII] indistintamente en pinturas, frescos y construcciones, así como también en folletos, anuncios y fotografías periodísticas de la época de Warburg, combinando distintas temporalidades. Las imágenes reproducidas en blanco y negro sobre los paneles, siguiendo a Malraux:

*(...) “acercan” los objetos que representan, por poco emparentados que estén. Una tapicería, una miniatura, un cuadro, una escultura y una vidriera medieval, objetos todos muy diferentes, reproducidos en una misma página, se vuelven parientes. Han perdido el color, la materia (la escultura algo de su volumen) las dimensiones. Han perdido casi todo lo que les era específico, en beneficio de su estilo común.* (Malraux, 1956: 25)

Estas imágenes encontraban lugar en el montaje “sinfónico” de Warburg. Por otro lado y de acuerdo a esta definición, el Atlas podría ordenarse esquemáticamente en tres secciones diferentes.

- 1) En primer lugar los mencionados paneles A, B, C, D que responden a la apertura del *Denkraum*, a un espacio histórico-cronológico. Los temas cosmológicos volverán a aparecer en los paneles (1-3, 20, 22, 23-26, 48, 54, 58-59, 75).
- 2) En segundo lugar los paneles que siguen los vaivenes de las *Pathosformeln* demostrando el anacronismo de las imágenes durante el Renacimiento, (4-8, 21, 27-28, 32-33, 35-53, 55-57, 70-71-74, 76) junto a algunos movimientos en la obra de Rembrandt, Poussin, Rubens y Manet (paneles 55, 60, 72, 73) y algunos

aspectos del *Nachleben* en el Norte de Europa (31, 34). Estos paneles se ocupan de presentar el mencionado carácter de la memoria-acronológica, la otra cara tanto de las imágenes anacrónicas y como de la construcción no-lineal del Atlas.

3) En tercer lugar aparecen los últimos paneles del 75-79 que se suceden casi como un proto-montaje de las repercusiones de los movimientos anteriores en imágenes contemporáneas al proyecto. Como señala Gombrich a propósito del Atlas “(...) debemos construirlo como el primer movimiento de una vastísima sinfonía de las imágenes(...)” (Gombrich, 2002: 170).

Pese a esta condición “relacional” entre dos temporalidades aparentemente contradictorias, el proyecto de Warburg pretendía siempre construir conexiones históricamente determinadas. El espacio para pensar las imágenes en el Atlas intentaba la confección de relaciones sutiles y comprobables, en horizontes culturales posibles y no como algunos historiadores han creído, comparaciones de tendencia universalista cercanas a los arquetipos de Carl Jung.<sup>10</sup> Esta característica no ignora el anacronismo de las imágenes, sino que lo vuelve un problema que se debe sustentar. Como señala Michael Steimberg en su lectura del “Ritual de la serpiente”: “La distancia espacial y temporal todavía separa a las épocas, pero las imágenes vistas en conjunto presentan la distancia suficiente para postular asociaciones que estallan el mito de una gran narrativa lineal (...)” [la traducción es nuestra] (Johnson, 2010: 98)<sup>11</sup>. Esta distancia habilitadora constituía para Warburg la operación que los artistas realizaban en sus obras, lo que el autor entendía por “Metáfora”. Esta concepción de la metáfora describía como los artistas y los pensadores creaban *Distanz*, un estado cognitivo, psicológico e histórico autoconsciente por el cual las emociones y las reflexiones podían coexistir lo suficiente para que el espectador pudiese reconocer que una forma artística, podía contener, expresar, repetir y transformar, las experiencias humanas a lo largo de la historia

---

<sup>10</sup> Las comparaciones entre Warburg y Jung se han vuelto muy comunes principalmente por el notable parecido de sus formulaciones. Sin embargo la dimensión “supra-histórica” universal que establece Jung y sus arquetipos poco tiene que ver con la dimensión siempre históricamente determinada que establece Warburg para las relaciones entre imágenes y textos. Henri Frankfort, director del instituto Warburg entre 1949-1954, en un artículo titulado: “El arquetipo en psicología analítica e historia de la religión” da cuenta con exactitud de los puntos de contacto y de las radicales diferencias entre las ideas de Warburg y las de Jung. El artículo está disponible en castellano en: Warburg, A. Yates, F. Frankfort, H. (1992) *Historia del Arte e historia de las imágenes: la escuela de Aby Warburg*. Buenos Aires: Centro editor de América latina.

<sup>11</sup> “Distance in space and time still separates epochs, but the images placed in dialogue overcome that distance just enough to posit associations that burst the myth of a grand, linear narrative with premeasured increments of cultural and temporal distance” (Johnson, 2010: 150).

(Johnson, 2010: 150). El proyecto pretendía dar cuenta de esa distancia que “acercaba” imágenes, intentando contener los caminos de la metáfora, entendida en los términos más arriba señalados, como una operación artística de transmisión de sentidos a lo largo del tiempo. Volviendo a la operación de hermandad y diversidad que presenta el Atlas (ver apartado 1), algunos autores han relacionado este aspecto metafórico con una técnica popular durante el Renacimiento: la de *grisaille* o grisalla. [I.9] Esta técnica de usar sombras o solo un color, usualmente el gris para imitar la textura del mármol, el bronce y otros materiales antiguos en la pintura, era utilizada frecuentemente por Warburg para caracterizar la visualidad del Atlas. Las fotografías en blanco y negro dispuestas sobre el Atlas bajo la técnica de la “grisalla” hermanando las imágenes, otorgaban a la historia del arte ese espacio de significación metafórica y de recorrido descentralizado que las dos líneas de tiempo antagónicas y complementarias intentaban construir.[VIII]

#### **4. *Mnemosyne*, la memoria y el progreso [panel 4]**

Recapitulando hasta aquí hemos reseñado la genealogía del proyecto *Mnemosyne* en primer lugar como forma rudimentaria de construcción pedagógica, en segundo lugar como montaje y super-estructura para presentar la cultura visual y en tercer lugar, presentando muy simplificada tres de los conceptos centrales de Warburg (*Denkraum*, *Pathosforma* y *Nachleben*), como una forma de pensar la naturaleza de las imágenes. Por otro lado, habiendo señalado algunos aspectos concernientes a las imágenes (*bild*), resta considerar al Warburg-historiador (*Historiker*) y a su concepción particular de la historia y de la memoria, último arbotante de esta investigación en tanto presentación de la potencialidad pedagógica del proyecto *Mnemosyne*.

Mientras que en su mayoría la Historia del Arte se abría construido sobre estructuras a priori, definiendo un origen, un desarrollo y un estado de decadencia, en lo que Didi-Huberman definió como “el triple inicio de la Historia del Arte” (Didi-Huberman, 2002), el proyecto final de Warburg se apuntaba como mencionamos a otros principios rectores muy diferentes (ver apartado 2).[I.9] Como sugiere Robert Nisbet en su *Historia de la idea de progreso*, entre 1750-1900 la noción de progreso histórico pasará de ser considerada una de las ideas centrales de Occidente a ser el punto neurálgico del avance científico-ideológico moderno. La idea hegeliana que en

Alemania se asociaba al concepto de *Zeitgeist* o espíritu de la historia, se desprendía para mitad del siglo XIX de los resabios de la concepción religiosa y del determinismo histórico (Nisbet, 1980: 241-245). Esta secularización llevó a la Historia del Arte a su propia reescritura, las mencionadas directrices de Wölfflin (ver p. 9), definieron la práctica de esta disciplina hasta el encumbramiento de la escuela sociológica (Werkmeister, 2006). Los intentos iconológicos por otro lado, tras los ejercicios sobre el Arte medieval de Emile Malê en las primeras décadas del XX, giraron en torno a una visión autónoma del arte y del estilo o a la búsqueda del “significado” iconográfico de motivos religiosos (Mahiques, 2002). Junto con estas tendencias de corte científico las diferencias entre *High art* y *Low art*, que los historiadores se dedicaban a remarcar, continuaban estableciendo fronteras confusas entre la labor del historiador y la del crítico (Kulturman, 2010). Estas diferencias de calidad estética no interesaban particularmente a Warburg, llegando a ser acusado injustamente de ser un historiador “antiestético” (Didi-Huberman, 2012).

Por otro lado siguiendo la estela que había dejado Jacob Burckhardt y sus estudios de historia cultural, Warburg retomó la concepción del historiador suizo fundiéndola íntimamente con una visión trágica de la cultura inspirada en la filosofía Nietzscheana<sup>12</sup> (Didi-Huberman, 2012). Esta fundición como veremos, produjo más de un cambio sustancial en el proceder de Warburg respecto al estatuto de la imagen y del Arte en el devenir del tiempo. Siguiendo el planteo de Didi-Huberman, el proyecto *Mnemosyne* puede considerarse un ataque o una oposición a la idea del progreso histórico, por ende a la idea del progreso artístico y sobre todo a la idea hegeliana de la existencia de un *Zeitgeist* (Didi-Huberman, 2012: 87).

Casi la totalidad del Atlas amalgama dos tipos de trabajo: la línea general, progresiva y lineal de apertura del *Denkraum* y, la línea difusa de las apariciones y supervivencias (*Nachleben*) de las *Pathosformeln* (ver p. 15-18). Estas dos líneas definen en cierto sentido los dos tiempos que el Atlas articula: el tiempo histórico y el tiempo de las imágenes. Un tiempo “lineal” y un tiempo como veremos de “puntos” o de “fragmentos”.

---

<sup>12</sup> Esta relación peculiar entre los que Warburg consideraba sus únicos maestros no fue una concepción meramente personal de las convicciones del historiador alemán. Didi-Huberman realizó un trabajo exhaustivo acerca de la conexión de estos historiadores con la obra y el círculo intelectual de Aby Warburg, así como también comenta la fluida y amistosa correspondencia que existió entre Burckhardt y el filósofo alemán (Didi-Huberman, 2012).

La afirmación aristotélica que según Juan Barja inaugura todo posible análisis del Tiempo definió los parámetros tradicionales de la concepción histórica tradicional sobre la temporalidad (Barja, 2011). Abierta hacia el final del libro IV de la Física de Aristóteles esta concepción define parcialmente al tiempo como “(...) número del movimiento según lo anterior y lo posterior (...) como los puntos extremos de una línea(...) continuo por que es de lo continuo” (Aristóteles, 1993: 156). Sin adentrarnos en un texto largamente comentado y complejo como este, podemos decir que Aristóteles no explicita la representación de ese tiempo como una línea, aunque la palabra “línea” se presenta como punto comparativo y también aparece la idea de continuidad como característica esencial del fenómeno. Esta concepción supone también un origen y un final, es decir límites y extremos en una idea de línea continua. A esta primera definición numérica, cronológica y ordenada, Nietzsche opuso en una nota póstuma fechada en 1873, el esbozo de una concepción temporal completamente opuesta a la del filósofo griego: “El tiempo no es un *continuum*, no existen sino puntos intemporales totalmente diversos entre sí, nunca una línea” (Didi-Huberman, 2012: 246). A propósito de un esquema dibujado que acompaña la nota del filósofo alemán Didi-Huberman comenta que “(...) Nietzsche traza sobre la hoja un rápido esquema, su esquema del tiempo. Línea temporal (*Zeitline*): no, como de costumbre, una línea orientada de izquierda (pasado) a derecha (el presente), sino como una lluvia de puntos, una línea quebrada(...)” (Didi-Huberman, 2012: 125). [I.10]

Ambas concepciones como señalamos más arriba coinciden con los dos temas del proyecto warburgiano y como observamos mientras la primera mantiene una relación con la idea de progreso como ideal moderno (ruptura de una incertidumbre primitiva por la actividad lógica, apertura del *Denkraum*), la segunda supone que el progreso como tal no existe más que como un enumeración ficticia entre puntos difusos (presentación anacrónica de imágenes históricas relacionadas). La indeterminación del “espíritu del tiempo” o *Zeitgeist* se advierte en Warburg, en la presentación de sus paneles, en la necesidad de “(...) desarticular la unidad lineal del correr histórico, a favor de un sistema reticular (...) [la traducción es nuestra]” (Mazzuco, 2007)<sup>13</sup>. De esta manera como también señala Agamben, el proyecto Warburgiano como los mencionados proyectos de Foucault o Dumezil, no consisten ni consideran encontrar un

---

<sup>13</sup> “(...) di disarticolare l'unità lineare dello scorrere storico in favore di un sistema reticolare (...)” (Mazzuco, 2007).

origen (*Ursprung*) de los fenómenos históricos sino, en describir una proveniencia (*Herkunft*) y un surgimiento (*Entstehung*) (Agamben, 2008:91-93). Didi-Huberman también señalará este aspecto, argumentando que:

*(...) es un gran error buscar en la antropología warburgiana una descripción de los orígenes entendidos como fuentes puras de sus destinos ulteriores. Las palabras originarias no existen sino como supervivientes, es decir, impuras, enmascaradas, contaminadas, transformadas y hasta antitéticamente invertidas (Didi-Huberman, 2012: 229).*

No hay en estos proyectos una búsqueda unilateral, un anhelo heurístico hacia el vislumbramiento de una verdad original. Tampoco existe una idea o un camino construido a priori, sino un aparente rechazo hacia la idea hegeliana de la historia, en la que el devenir del tiempo este delineado de antemano, llegando a un determinado final, elevándose a entidades demasiado abstractas (Didi-Huberman 2012: 93-95).

La *Pathosformel* de la Ninfa, a la que Warburg dedicó gran parte de sus estudios, además de su tesis de licenciatura donde analizó a las ninfas de Botticelli, ejemplifica la controversial relación entre los dos tiempos presentes en el Atlas: como apunta Giorgio Agamben (2008): “(...)la ninfa es el paradigma de las imágenes singulares y las imágenes singulares son los paradigmas de la ninfa” (p. 14). Ninguna de las imágenes que de una u otra manera remiten a la idea warburgiana de ninfa dispuestas sobre el Panel 46, suponen una cronología.[I.11] Desperdigadas como puntos o “estrellas” de una constelación, no se atan a un tiempo lineal ni a una conexión histórica tradicionalmente delimitada. Pertenecen a contextos sociales distintos y a fuentes diversas, a veces en contradicción, aunque por otro lado “flota” entre ellas la supervivencia de una idea que las iguala y las ubica dentro de un horizonte cultural amplio. Las imágenes responden aquí de forma singular a esta idea que manifiestan y hacen propia, como planteará Agamben (2008) más adelante: “Cada fotografía es el original, cada imagen constituye la *arché*; es, en este sentido, «arcaica». La ninfa misma no es arcaica ni contemporánea, es un indecible de diacronía y sincronía, unicidad y multiplicidad” (p.16). Esta concepción manifiesta dentro del tiempo histórico lineal la entrada de otro tiempo, anclado en una singularidad artística, proporcionando un tipo de unión entre las singularidades (imágenes), diferente al de la continuidad que rige a la disposición seriada. Esta articulación es obra del mencionado montaje de tiempos (ver apartado 3) por fuera del orden cronológico: “El montaje escapa a nuestras teleologías, hace visibles las supervivencias, los anacronismos, los encuentros de temporalidades contradictorias que afectan a cada objeto, a cada evento, a cada persona, a cada acción”

(Didi-Huberman, 2006: 26-28). Este orden esta en permanente re-estructuración constituyendo el tiempo del Atlas como un “tiempo abierto”, la idea de progreso desaparece y hacia el final del proyecto es reemplazada por una idea de visión policéntrica inédita y revolucionaria para la época en la que el proyecto se abandonó: “Se hace evidente que Warburg tiende a reconstruir una historia, un conocimiento universal de las cosas, a partir de una visión policéntrica que subvierte la visión de la historia larga y de las épocas históricas” (Guasch, 2010: 165).

Por otro lado el proyecto se articula no como un relato histórico, sino como una “madeja de la memoria”, en la que los sucesos artísticos no se suceden unos a otros en armoniosa continuidad, sino que presentan a la luz de esta teoría su complejidad simbólica (Didi-Huberman, 2012: 82-83).

Estas conexiones se articulan en el proyecto de tal manera que la disolución de la línea en el campo reticular que sugería Mazzuco (2008), advierte también la desaparición de las articulaciones históricas habituales, presentando un doble concepto de tiempo concebido como una yuxtaposición de “memorias”.**[I.9]**

Warburg define dos tipos de memoria, la memoria individual artístico-metafórica, cuya conexión con el pasado es la de su “propia relación frente al pasado”, es decir la memoria subjetiva, selectiva o “metafórica” del artista y en segundo lugar la memoria colectiva o cultural que como sugería Matthew Rampley (2012) esta íntimamente conectada con la primera. El concepto de memoria colectiva habilita el tratamiento de fuentes históricas dentro de los parámetros sociales y culturales de cada época en conexión con la producción anacrónica del artista, es decir en conexión con la memoria individual.**[IX]**

De esta manera los tiempos no “copian” o “utilizan” el pasado, sino que se lo reapropian, convirtiendo esta apropiación en algo nuevo. La cita Nietzscheana que retoma Didi-Huberman para referirse al carácter pasado-presente de la obra warburguiana, resulta aquí fundamental para entender la dimensión política de esta concepción de tiempo-memoria:

*(...) cuando el sentido histórico no conserva ya la vida sino que la momifica, entonces el árbol se debilita progresivamente, en sentido inverso al proceso natural, desde la copa hasta las raíces, y éstas últimas terminan generalmente por morir. La propia historia tradicional degenera en el instante en que no se ve ya animada y atizada por el aliento vivo del presente (...) No sabe, en efecto, más que conservar la historia, no engendrarla; esa es la razón de que subestime siempre lo que esta en gestación, porque no posee para ello instinto adivinatorio alguno (Didi-Huberman, 2012: 149).*

Justamente este planteo anti-progresivo presenta características indeterminables en tanto a la dimensión futura del devenir histórico. El respeto por lo que se está “gestando” y por su entidad particular construye una articulación social y una preocupación real por el estado de la cultura. Respecto al estatuto de la producción visual, la memoria se define como uno de los contenidos que las imágenes guardan, evidenciando los jirones del tiempo. Un montaje anacrónico del tiempo permite presentar y determinar la relación del pasado y la actualidad y, en este caso, de los fenómenos visuales actuales con el pasado (Didi-Huberman, 2012: 202). En este sentido el proyecto *Mnemosyne* no “prescribe” nunca, respeta las continuidades y las diferencias, no borra los hiatos temporales (entre diferentes imágenes y tiempos), pero sí los presenta dentro de una estructura móvil capaz de contenerlos y relacionarlos.

## **5. Interpolación: dos Líneas de Tiempo apócrifas para la Historia del Arte Universal [panel 5]**

Las estudios acerca de la pedagogía y la didáctica de la Historia del Arte como disciplina científica y como carrera universitaria son escasos. Como señala Cristófol Trepát esta disciplina es relativamente joven y si bien en los últimos años ha alcanzado una amplia renovación epistemológica y metodológica, los campos de la educación todavía esperan renovaciones profundas (Trepát, 2003). Renovaciones que respondan a un espacio contemporáneo para la educación, muy distinto al que las universidades presentaban en el pasado. En consonancia a ese espacio anterior, Lucien Febvre observa acertadamente la condición de “inventario” que tuvo a lo largo del siglo XIX y principios del XX la Historia del Arte como una de sus principales tareas de enseñanza: “Ya tenemos también a Courbet tratado de la misma manera que la máquina de vapor. Títulos, telas y fechas, fechas, telas y títulos (...) los futuros historiadores, leerán, releerán, repetirán en voz alta, con furioso celo, esos estudios y esas ocho fechas” (Febvre, 1970: 154). Educación e inevitable mnemotecnia, esta cita también nos remite a una determinada noción de “desarrollo” histórico-artístico, recogida en el “Pequeño léxico del progreso artístico” que elaboró Olga Hazan (2010) a propósito de las grandes sistematizaciones de las Historias del Arte Universal. A saber “**Desarrollo**” equivale a:

“línea a través de la cual el artista pasa la bandera a su digno sucesor (un único artista, proveniente de un único país por época, puede formar parte de la historia)” (Hazan, 2010: 193). Este tipo de lectura simple que los manuales de Historia del Arte han enseñado a lo largo del tiempo, produce un efecto tranquilizador y de seguridad al lector, tanto como al profesor que apoyado en estos principios funda su conocimiento y autoridad en el dominio de ese espacio epistémico específico (esos artistas, esas obras, esos países). Existe en esta simple noción de desarrollo un mandato histórico profundo, una construcción en apariencia inofensiva pero absolutamente determinante que domina muchas de las decisiones de la enseñanza. Podemos traer a este punto, cinco definiciones breves más del léxico de Hazan:

**Época:** franja de tiempo que comienza con el cambio de siglo y termina en el cambio de siglo siguiente. Este término excluye en todo caso los períodos de transición.

**Transición:** franjas de tiempo que anuncian, separan y suceden a las épocas de la Antigüedad y del Renacimiento

**Precursores:** como los profetas, están en condiciones de adivinar las tendencias futuras para adoptarlas antes que los demás.

**Copias:** Lo que permite distinguir los buenos artistas de los malos

**Salvajes:** aquellos que dibujan un poco menos bien que los niños de nuestra época

**Non-western**(no-occidental): arcaico, no-clásico, temprano, “aun no”, “todavía no” (Hazan, 2010: 194-195).

Las primeras dos definiciones refieren a categorías restrictivas de tiempo para situar los estudios artísticos. Un artista se enseña como sujeto de una determinada época, las épocas con nombre (Renacimiento, Antigüedad etc.) son las más relevantes, las épocas sin una denominación específica o de transición las menos. (Edad Media, Tardo imperio etc.) Las obras producidas serán más o menos relevantes mientras se encuentren en los parámetros de una determinada época, país y escuela. Antes de iniciar el recorrido por los “ismos” modernos, así se define la línea de tiempo tradicional de la Historia del Arte, de la Historia de los estilos. Esta línea sugiere un recorrido por los tipos de sujeto definidos en los últimos tres conceptos: precursores, copias y “salvajes”. Los primeros se definen en tanto pertenecientes a una época determinada pero prefigurando en sus obras el futuro de las artes, los segundos se enseñan como los artistas “menores” (los copistas, los seguidores, los artesanos) y los terceros se conciben bajo el juicio de no tener ninguna aptitud relevante. Estos últimos, los salvajes, podrían considerarse los sujetos que definen la última categoría: lo “non-western”, los “otros” artísticos que para la Historia del Arte occidental han sido siempre los países orientales, pero también los propios fenómenos visuales occidentales entendidos a la luz de esta concepción, los definidos como períodos de transición (La Edad Media), como períodos

de decadencia (El Rococó) o como pertinentes a categorías étnicas (el arte de los buenos “salvajes”). Capítulo aparte en este relato tendrán la aparición de las mujeres, cuya intromisión en la Historia del Arte reclama todavía desde los estudios de género su legítima consideración<sup>14</sup>.

Esta línea tradicional puesta en duda durante las últimas décadas del pasado siglo en tanto explicación simplista de procesos más complejos en todos sus aspectos relevantes, ha llevado a disputas muy importantes acerca de nuevas formas de periodizar. Por otro lado en tanto forma de concebir la enseñanza de las artes en el devenir histórico no han sido motivo de tanta preocupación.

Nuestra línea de tiempo se completa con la enseñanza de los estilos modernos, donde el Renacimiento es el gran precursor y sus artistas los “profetas”, según las categorías del léxico de Hazan, del modernismo. Después vendrán la época de los “ismos”: Clasicismo, Romanticismo, Impresionismo, Expresionismo, Simbolismo etc. La época de las vanguardias históricas y el punto y aparte del Expresionismo Abstracto, que para muchos autores de su época, fue el gran precursor de las vanguardias del siglo XX, continúan esta historia. La aparente libertad e individualismo que pregonaban los seguidores de Jackson Pollock, como ideales de un tipo de arte despojado de la mimesis y del ilusionismo de la pintura realista, abogaban por la pintura “pura” indicando el rumbo estético que las nuevas generaciones debían seguir. El cambio de centro geográfico que significó la aparición de Jackson Pollock en la escena artística logrando desbancar a París como centro artístico mundial para posicionar a Nueva York en su lugar, es un hecho histórico muy citado en los manuales de Historia del Arte General. Los críticos y directores de museos norteamericanos pregonaban un arte despojado de todo contenido político-partidista, hablaban de una *médium specificity*, de la pureza de los materiales y del giro anti-naturalista que debía seguir la pintura y el resto de las artes.

Es mérito de Eva Cockcroft (1974) haber revelado los objetivos políticos de esta grande y exitosa estrategia estética tramada por la familia Rockefeller (Aldrich Rockefeller era director del MOMA en ese entonces) y por el gobierno norteamericano. Para Cockcroft, Jackson Pollock era la punta de lanza con la que los norteamericanos

---

<sup>14</sup> El problema del “canon masculino” que la historia del Arte a defendido desde sus inicios ha sido criticado por su exclusión de las artistas mujeres en la historia de los “grandes pintores”. Esta cuestión supone aspectos de complejidad que no serán abordados aquí pero quedan mencionados como otro aspectos fundamental para repensar la Historia del Arte. Ver: **Pollock, G.** (1992) *Vision and Difference. Femininity, feminism and histories of art*. London y New York: Routledge.

combatirían durante la guerra fría al realismo soviético: ante un arte estatal, controlado y figurativo, presentarían un arte abstracto, individual y despojado de cualquier finalidad excepto la búsqueda estética del propio medio. El resultado fue óptimo: Europa toda viró su atención hacia Estados Unidos y Jackson Pollock se convirtió para muchos en un nuevo “profeta” del arte por venir, cuyos nuevos héroes recibían la bandera de este ilustre predecesor (como relata concienzudamente Allan Kaprow uno de los herederos y constructores del legado de Pollock).

Este breve relato que se presenta en el texto de Cockcroft extraordinariamente documentado, nos sirvió aquí para trazar una breve genealogía de la Historia del Arte Universal y generalizada. El proyecto que el director del MOMA tenía en su escritorio para 1941 prefiguraba una construcción histórica para el devenir de las artes tan conocida que se nos aparece hoy como una imagen profética de lo que entendemos y aprendemos como Arte Moderno. Su esquema visual se conoce como: *The Ideal permanent collection of the Museum of Modern Art*, también llamado “Torpedo”. [I.12] Este esquema concebido con la forma de una ojiva nuclear, comienza entre 1875-1905 con Gauguin, Van Gogh, Cezanne, Seurat y Lousseau. Se divide a principios de siglo en dos grandes secciones que van de 1905 a 1925: La escuela de Paris por un lado y el resto de Europa, por el otro. La última división (1925-1945) contenida en el extremo detonador de la ojiva, reúne al arte de Estados Unidos y México.

Como sugiere Cockcroft y comprueba este esquema, los nombres y regiones de relevancia estética no solo influyeron en el curso estético del arte europeo, sino que también fueron perfectamente acomodados, seccionados y modificados para efectuar el giro geográfico antes mencionado. Por otro lado la escuela francesa y sus precursores más relevantes, además de Jackson Pollock, suelen ser los últimos números de todas las enciclopedias y colecciones generales de Arte que han aparecido como obras de difusión en los últimos años. Después de los maestros italianos y franceses, Jackson Pollock es la figura inevitable en aparecer. Por supuesto que la crítica de Cockcroft no resta relevancia a los artistas ni a la importancia histórica de sus obras, sino más bien pone de manifiesto el gran montaje que producen los intereses políticos y la modificación y recorte tendencioso del pasado. Esta línea de tiempo “nuclear” ilustra esquemáticamente como un determinado objetivo en el presente inmediato puede modificar y organizar una nueva configuración histórica del pasado.

Nuestra segunda imagen-línea sería la caricatura de Ad Reinhardt publicada en 1946 y titulada *How to look at modern Art in América*. [I.13] Esta segunda “línea

temporal esquemática” toma la forma de un árbol: en la tierra desde donde crece, figuran las fuentes de los expresionistas: dibujos de niños, estampas japonesas, primitivismo, miniaturas persas, arte griego, Ingres, Poussin, Manet, Daumier etc. Las cuatro raíces son casi idénticas a la hélice del esquema del MOMA: Seurat, Gauguin, Van Gogh y Cezanne. El tronco está formado por tres nombres de gran tamaño: Braque, Picasso y Matisse. El principio de la copa se construye con los pintores surrealistas y los abstractos (donde figuran Ernst, de Chirico y también Duchamp). Luego comienza el interminable follaje lleno de nombres conocidos y desconocidos en las hojas y algunos dubitativos pájaros. Una de las ramas más gruesas esta por quebrarse como consecuencia del peso de las cadenas, sogas y grilletes donde pueden leerse inscripciones tales como: “Influencia Mexicana”, premios, desnudos y otros sugerentes “pesas”. Debajo del árbol están las hojas “caídas” (artistas olvidados, vanguardias fracasadas y desertores institucionalizados). La imagen es más compleja y presenta varias lecturas y sugerentes relaciones más. Hacia la izquierda-abajo un pez con la inscripción de *Bussines* (negocios) intenta devorar a otro con la inscripción de *Art*. Por otro lado debajo de esta aparentemente irrefrenable proceso de decadencia aparecen fuera del marco de la imagen dos citas: *Art is long and space (time) is fleeting* (El arte es largo y el espacio (tiempo) es fugaz) de Longfellow y una frase de Hamlet: *The time is out of joint* (el tiempo esta más allá de las articulaciones).

Si bien ambas imágenes ameritarían un desarrollo mayor quedan aquí simplemente presentadas para exponer una dialéctica que continúa pesando en nuestra disciplina de forma poderosa. La línea de tiempo tipo “torpedo” se inscribe dentro de ese sentimiento de inevitabilidad que la Historia del Arte le otorgó a la aparición de los artistas de vanguardia que, pudiendo o no conducir el camino estético de una época, no son de ninguna manera inevitables y en el caso de Jackson Pollock su éxito comercial responde en buena medida a un extraordinario plan político. La línea de tiempo tipo “árbol” por otra parte nos remite al problema de la decadencia y el fracaso de las vanguardias y a un sentido de progreso aparentemente condenado al desmoronamiento, además de señalar la aparentemente derivación “natural” del Arte moderno en América y el “fuera de la historia” de las hojas caídas. La inevitabilidad de la caída de los proyectos modernos extiende aquí humorísticamente el esquema biológico tripartito que mencionábamos anteriormente (ver p. 19) que repercutió en la historia del Arte como explicación fundante del desarrollo artístico.

Estos dos breves comentarios, acerca de algunos conceptos que suelen aprehenderse con inocencia como la sucesión histórica del devenir de las artes, a riesgo de ser una simplificación de un tema que no desarrollaremos aquí, nos sirven para presentar a continuación a la luz del desarrollo de las ideas de Warburg, la propuesta final que este trabajo plantea.

## **6. *Mnemosyne*: Espacio para pensar / espacio para enseñar**

Hasta aquí hemos intentado presentar desde una perspectiva personal una consideración acerca del proyecto *Mnemosyne* atendiendo a su potencialidad pedagógica. Queda en este último apartado el espacio para pensar nuestras consideraciones a la luz de algunas ideas acerca de la educación y la Historia del Arte.

En este sentido el concepto de “innovaciones didácticas” de Marta Libendinsky (2001) puede servirnos para operativizar nuestro recorrido precedente. Según esta autora, estas innovaciones educativas se caracterizan por al ruptura y la reestructuración de prácticas vigentes consolidadas y ensambladas al contenido curricular disciplinar. Esta ruptura se debería efectuar por medio de la operatividad de otras configuraciones que atiendan a los intereses culturales de los docentes que las diseñan y de los estudiantes que las aprehenden. Por otro lado, las nuevas estrategias de acuerdo con Edgar Morín (1999) deberían suponer suficiente apertura disciplinaria para dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, complejidades y conjuntos, oponiéndose a la fragmentación habitual de las disciplinas científicas. “Enseñar no solo certezas sino incertidumbres” (Morín, 1999: 39) es la máxima que estos autores propusieron para resolver el problema de la estructura monológica de la ciencia y de la tecnología modernas, incapaces de establecer vínculos dialógicos entre docentes y alumnos (Aguilar, 2004). Por otra parte, la irrupción de las nuevas tecnologías entre otras transformaciones del mundo contemporáneo, han transformado el modo de acceso a la información y el procesamiento de datos de manera tal, que el modelo disciplinario tradicional basado en el “manual bitácora”, ha quedado obsoleto. Las nuevas estrategias pedagógicas insisten en “enseñar a pensar” (Lagrecia, Sánchez, 2014). En este sentido, los planteamientos pioneros de Robert Ennis (1960) son un importante antecedente a tener en cuenta. Los términos “disposiciones del pensamiento” y “pensamiento crítico” como estrategias para construir nuevas relaciones

entre profesor/alumno, remarcan el trabajo interactivo entre ambos actores, presentando al docente como motivador y guía, partiendo de la relación real entre ambos y no desde concepciones abstractas del saber y el conocimiento (Ennis, 1965).

De acuerdo con los análisis de Rodolfo Trostíné (1950) e Imanol Aguirre Arriaga (2008) la historia de la enseñanza en Arte en nuestro país ha atravesado diversas etapas y seguido diversas teorías entre las que podemos mencionar los usos y abusos del modelo psicológico de Herbert Read (1960) y del perceptivista de Rudolf Arnheim (1993), entre muchos otros. Por otro lado Fernando Hernández (2001) ha propuesto recientemente una reestructuración de la enseñanza artística basada en los estudios acerca de la cultura visual. Hernández defiende que cambiando el término “Arte” por el de “Cultura Visual”, los educadores contribuirían al campo de la cultura reconfigurando su propio campo de acción. Esta teoría también contempla la presentación de un objeto de estudio donde no existan receptores ni lectores, sino constructores e intérpretes, que se apropien del objeto de manera interactiva y experiencial (Hernández, 2001).

A la luz de estas consideraciones generales los planteos de nuestro historiador cobran especial interés ya que uno de los problemas que señalan estas teorías es el modo en el que el conocimiento se presenta en la dialéctica profesor/alumno, que términos aparecen y como se usa el conocimiento. El espacio “para pensar” las imágenes que Warburg presentó en sus exposiciones primero y en su Atlas después, sostenemos aquí puede ser concebido también como un “espacio para enseñar”, ya que en principio dentro del campo de la Historia del Arte se constituye en su materialidad a través de imágenes. Las imágenes aparecen en este intento de innovación didáctica como sugería Warburg, aún en el taller y no consolidadas en el museo (ver p. 8). El tipo de presentación de las imágenes hoy en impresiones fotográficas y generalmente a través de una pantalla debería acercar las imágenes, como sugería Malraux, a los espectadores advirtiendo su estado relacional en re-definición constante. El método de Wölfflin aun con sus categorías ya fuera del corpus teórico de la Historia del Arte, sigue apareciendo en tanto forma de enseñar: el doble proyector antiguamente y hoy el enfrentamiento comparativo de imágenes son quizás las formas más comunes de enseñar Historia del Arte. Este método de indiscutible valor de uso, podría también aquí a través de la multiplicidad del montaje warburguiano verse ampliamente enriquecido. La analogía horizontal entre dos imágenes que promovió Wölfflin tiene el impacto del discurso cerrado y preciso aunque no resiste las preguntas y contradicciones que otras imágenes

pueden poner en juego a la hora de explicar un tema. Por otro lado el montaje warburgiano si atendería a este tipo de contradicciones que como vimos eran de especial interés para nuestro historiador.

Este tipo de presentación puede guiar entonces a una forma de explicación que muestre las conexiones por sobre los lineamientos de una u otra perspectiva histórica, dando cuenta del contenido subyacente a esas imágenes, como en el hormiguero vidriado que Manguel comparaba con el Atlas de Warburg (ver p. 9) Por otra parte, en este sentido radica la no “prescripción” del Atlas (ver p. 24) y su carácter liberado al uso de sus operantes. La insistencia en “enseñar a pensar” a través de las imágenes puede entenderse en un primer nivel como el intento de mostrar y alentar nuevos montajes. Estos montajes se verán enriquecidos y cuestionados por la naturaleza asociativa que permite el Atlas (ver p. 14) y, orientados hacia nuevas relaciones posibles en la dialéctica profesor/alumno, asegurando la comprensión y construcción intelectual de nuevos conocimientos y enfoques. Esta perspectiva sugiere justamente eso: una innovación didáctica que presentando un espacio para pensar y aprender el objeto de estudio, no se convierta este un mero canal teórico de ideas, sino que conforme un espacio pedagógico que de cuenta de la naturaleza de la operación sobre la imagen y de la potencialidad de la misma. La idea esbozada en el apartado 3, acerca del centro/sin centro, responde a este tipo de visión: una disposición crítica capaz de presentar las imágenes, las palabras y las perspectivas que las aúnan en pie de igualdad, generando un pensamiento crítico y reflexivo. La naturaleza asociativa del proyecto alude hoy explícitamente a la eliminación del “dato duro” como tal, alentando a la relación y manipulación de los datos dados. Los conceptos warburgianos de *Pathosformel* y *Nachleben* pudiendo o no continuar operando, si muestran la naturaleza procesual, que Agamben definía como un paradigma (ver p. 22), que este espacio para enseñar otorgaría a la teoría. Es decir que el contenido teórico no se constituiría como una consideración a priori sino que estaría en constante reformulación y tensión respecto a la particularidad de las imágenes propuestas. Como sugiere Daniel Sánchez (2005) a propósito de la enseñanza artística secundaria: “Se presenta al arte como un indicador privilegiado del carácter constructivo del conocimiento y de los múltiples caminos que nos conducen a las “cosas” u “objetos”. Este camino múltiple, continua más adelante: “(...) no desdice una aspiración de verdad, sino que por el contrario pretende ser un modo más adecuado de abordar una realidad compleja y cambiante, que ha dejado de ser dominada por reglas reduccionistas del conocimiento” (Sánchez, 2005: 36). El punto

entre la enunciación de los saberes y el uso activo de los mismos es uno de los puntos más problemáticos de las propuestas pedagógicas actuales. En el caso del historiador formado en el campo de las imágenes, sus conocimientos se desarrollan en campos múltiples: un área de experticia en estudios de la imagen, la semiótica, la historia cultural, la estética, la teoría del Arte, la literatura, el cine, la filosofía etc. entre muchos otros. Cada uno de estos campos fundantes para el estudio de la imagen plantean en la actualidad límites muy permeables. Enseñar a pensar las imágenes alrededor de estos campos es una estrategia pedagógica en tanto se advierte la disposición del objeto a ser analizado sin buscar necesariamente una aspiración de verdad unívoca. Las dos maneras en las que se ordenan los paneles (ver p. 16) dan con una idea acertada de las posibilidades analíticas de la imagen dentro y fuera de su tiempo de ejecución. Tanto ordenadas y buscando una apertura lógica como construidas atendiendo a su contenido de individualidad anacrónica pero histórica, el espacio *Mnemosyne* sugiere un criterio de sinceridad ideológica respecto a que es exactamente lo que se presenta y se quiere comunicar, que ideas y con que ideologías relacionaremos las imágenes presentadas. Pese a la especificidad del proyecto de Warburg, como señalamos en la Introducción y repasamos en los apartados precedentes, la naturaleza de *Mnemosyne* es total y abierta, se constituye de esta manera como una forma de entender la Historia del Arte en sí misma. Esta característica como sugerimos, no responde solamente a lo que Warburg entendía como lo esencial a la obra de arte, sino a la idea de anti-progreso que se desprendía de esas consideraciones (ver p. 14). Idea por otro parte absolutamente innovadora en el campo histórico de principios de siglo y que ya había sido advertida por otros pensadores (Nietzsche sobre todo). La espectacularidad exponencial del proyecto, acaba por destruir la noción tradicional del tiempo en tanto forma general de concebir la Historia del Arte que todos llevamos interiorizada y que es preciso poner en cuestión. No se trata aquí de desarticular las épocas históricas establecidas, sino de no “momificarlas” y de concederles la animación de una nueva “gestación” (ver p. 23). Salvatore Settis, reconocido warburguiano italiano, remarca este sentido “anti-monumentalizador” de la historia: “cuanto más hablamos de los griegos, menos sabemos de ellos” (Settis, 2006: 17), misma ecuación podría pensarse en el caso de Jackson Pollock y la Historia del Arte “nuclear” que inocentemente continua haciéndose fuerte. Esta estructura a priori se ve entonces inmediatamente desarticulada, no como podría pensarse ante la idea de que un orden no es posible, sino que como la organización en *Mnemosyne*, el ordenamiento de las imágenes debe considerar los

recortes y la amplitud de los problemas para no presentar una visión distorsionada de las conexiones. En cierto sentido se ha pensado a Warburg y a sus métodos desde el punto de vista de la erudición, aspecto que por otra parte tiene una fundamentación fuerte. Sin embargo visto desde la óptica del Atlas, el proyecto se resiste al sentido de “experticia” que moldea las formaciones académicas actuales. La super-especialización de los profesionales universitarios, producto entre otras cuestiones del acceso que existe hoy a las fuentes de información, parecen suprimir o atenuar concepciones acerca de cualquier contenido que escape a ese campo específico. El Atlas presenta una ecuación contraria: siendo consciente de su inestabilidad, recorte y subjetividad, el montaje debe pretender ser total y volver a construirse una y otra vez sumando o restando imágenes y abriendo nuevas relaciones entre las mismas. Este montaje en permanente construcción eliminaría la idea de “dominio” sobre los temas abordados, presentando una lectura crítica animada y alentando a construir nuevos canales de información.

# CONCLUSIONES

## Objetivos alcanzados

Concluido el desarrollo de los apartados precedentes, presentamos aquí los resultados alcanzados por esta investigación respecto a los puntos expuestos en la Introducción.

Respecto al punto 1:

**“La presentación visual/exponencial del proyecto *Mnemosyne* contiene en si misma una potencia pedagógica-explicativa original”**

En el apartado 1 presentamos las características físicas del proyecto *Mnemosyne*, aludiendo a la forma que Warburg concebía la Historia del Arte desde el “taller” del historiador, como una construcción más o menos apuntalada sobre un tema siempre abierto, como un saber que invita a volver a ser pensado. Contenida en esta formulación, nos referimos a la disposición física que los paneles tenían para poder presentar esta dimensión teórica compleja construida por imágenes móviles, relacionadas a través de asociaciones no horizontales (opuestas a la de Wöllflin). Por otra parte, acercando el proyecto a las formulaciones de André Malraux, logramos señalar otros aspectos (el fragmento y el recorte) que comenzaban a vislumbrar un tipo de montaje presente en la obra de Warburg y originado como una necesidad expositiva para presentar los avances de sus investigaciones.

En segundo lugar:

**“La naturaleza del proyecto *Mnemosyne* pretende ser total, por lo tanto puede ser presentada como una “Historia del Arte” en si misma”**

En el apartado 2 definimos las características de este montaje, que si bien comenzó como una presentación de ciertos problemas visuales en el Renacimiento Italiano, se replanteó hacia el final del proyecto *Mnemosyne* como una forma de entender la cultura visual toda. Esta forma no respondía a la lógica de las “Historias del Arte universales” sino que, atendiendo a una naturaleza “horadada”, siempre fragmentaria pero todavía total, construía un andamiaje “sin centro”, es decir sin un punto o un eje regulador de toda la historia, presentando los “agujeros” y desvíos como partes fundantes de su devenir.

En tercer lugar:

**“El Atlas “Mnemosyne” tal como lo concibió Warburg reúne y explica las ambiciones de las demás formulaciones warburguianas, presentando una forma de articular metodología y pedagogía en un espacio abierto y procesual”**

En el apartado 3, presentamos brevemente una caracterización de los conceptos warburguianos de *Nachleben*, *Denkraum*, *Pathosformeln* y *Grisalla*, como operaciones dentro del Atlas definidas en su uso operativo, en tanto formas entrelazadas de apuntalar el montaje de las imágenes. Esta consideración del Atlas como contenedor de otras formulaciones warburguianas nos sirvió para explicar también su naturaleza de “carcaza” atravesada por formas mutables de ordenamiento diacrónico y sincrónico.

En cuarto lugar:

**“El modelo propuesto por el Atlas defiende una lectura global anti-experticia con potencialidad exponencial para una definición continua y móvil de la Historia del Arte”**

La visión total como vimos en el punto 2, no se oponía necesariamente a una visión fragmentaria, por otra parte si se diferenciaba de una visión “de experticia”. Esta oposición, desprendida de las conclusiones de nuestro apartado 4, donde presentamos al “antiprogreso” en tanto forma de concebir el recorrido histórico-artístico, refiere a la adquisición de un conocimiento total de un campo (la historia del arte), aún siendo este un montaje agujereado. Esta afirmación explicada en el apartado 6 y apuntalada con los ejemplos del apartado 5, no acompañó como señalamos a las consideraciones generales de la Historia del Arte y a las formaciones actuales de especialización.

Por otra parte y enlazando todos estos puntos específicos, sobre todo en los mencionados apartados finales (5 y 6), los aspectos presentados más arriba se enfrentaron con algunas teorías acerca de la educación y la pedagogía, descubriendo la potencialidad del sistema warburguiano en tanto explicación, desarrollo y concepción de la Historia del Arte. [X]

Regresando al punto 1 y habiendo recorrido el resto de los puntos en los apartados, podemos afirmar que la potencia pedagógica del proyecto warburguiano ha quedado demostrada provisoriamente en su dimensión teórica: como forma de presentación física y también como forma de “conexión”, como una caja de herramientas de utilidad para el docente que se aventure en la enseñanza de los procesos artísticos.

# BIBLIOGRAFÍA

## Bibliografía primaria

- **Warburg, A.** (2010). *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal
- **Warburg, A.** (2012). *El renacimiento del paganismo, aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo*. Madrid: Alianza
- **Warburg, A.** (2008). *El ritual de la serpiente*. Madrid: Sexto Piso
- **Warburg, A. Yates, F.** (1993) *Historia del Arte e historia de las imágenes: la escuela de Aby Warburg*. Buenos Aires: Centro editor de américa latina
- **Warburg, A.** (2014). *La supervivencia de las imágenes*. Buenos Aires: Miluno

## Bibliografía secundaria

### 1. Lecturas warburguanas historiográficas y biográficas:

- **Burucúa, E.** (2007). *Historia, arte, cultura: de Aby Warburg a Carlo Guinzburg*.
- **Burucúa, E.** (1992). “Introducción”. En: *Historia de las imágenes e historia de las ideas: la escuela de Warburg*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina
- **Checa, F.** (2010) “La idea de imagen artística en Aby Warburg: el Atlas Mnemosyne (1924-1929)”. En: *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal
- **Centanni, M.** (2002). *Introduzione ad Aby Warburg e all’Atlante della Memoria*. Milán: Bruno Mondadori
- **Didi-Huberman, G. y otros.** (2010) *Atlas: llevar el mundo a cuestas*
- **Frankfort, H.** (1993) “El arquetipo en psicología analítica y Historia de la religión”. En: *Historia del Arte e historia de las imágenes: la escuela de Aby Warburg*. Buenos Aires: Centro editor de américa latina
- **Gombrich, E.** (2002). *Aby Warburg: una biografía intelectual*. Madrid: Alianza
- **Jhonson, C.** (2014). *Memory, Metaphor, and Aby Warburg’s Atlas of images*. Nueva York: Cornell University Press
-

## BIBLIOGRAFÍA

- **Tanaka, J.** (2004). *Historische Analyse der Bilder oder Bildanalyse der Geschichte: Morphologie der Bilder in Aby Warburgs Mnemosyne*. En: XXXI Congreso Internacional de Historia del Arte. Disponible online en: <http://www.academia.edu/382634>
- **Werkmeister, O.** (2006). "The turn from Marx to Warburg in West German Art History. 1968-90) En: *Marxism and the History of Art*. Londres: British Library catalogue
- **Wind, E.** (1993). "El concepto de Kulturwissenschaft en Warburg y su importancia para la estética". En: *La elocuencia de los símbolos*. Madrid:Alianza

### 2. Lecturas warburguanas ensayísticas y operativas:

- **Agamben, G.** (2005). *El hombre sin contenido*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- **Agamben, G.** (2008). "¿Qué es un paradigma?". En: *Signatura rerum*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- **Belting, H.** (2007) *Antropología del arte*. Buenos Aires: Katz
- **Burucúa, E.** (2006). *Historia y ambivalencia*. Buenos Aires: Biblos
- **Didi-Huberman, G.** (2002). *Ante el tiempo: Historia del Arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- **Didi-Huberman, G.** (2010). *Ante la imagen: preguntas formadas a los fines de una Historia del Arte*. Buenos Aires: Cendeac
- **Didi-Huberman, G.** (2012). *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Buenos Aires: Manantial
- **Forster, K.** (2005). "Images as Memory Banks: Warburg, Wölfflin, Shwitters, and Sebald". En: *Rivista Engramma N°100*, Septiembre-Octubre 2012. Disponible online en: [http://www.gramma.it/eOS2/index.php?id\\_articolo=924](http://www.gramma.it/eOS2/index.php?id_articolo=924)
- **Ginzburg, C.** (2002). *Mitos, emblemas e indicios*. Buenos Aires: Gedisa
- **Manguel, A.**(2005). "La Biblioteca Mnemosina". En: *Pisceanálisis APdeBA Vol. XXVII, n°3*. Buenos Aires: Asociación psicológica

## BIBLIOGRAFÍA

- **Mazzuco, K. Forster, W. Centanni, M.** (2003). “Intorno a Mnemosyne: Incontro con Kurt W. Forster al Seminario di tradizione classica”. Ca' Badoer. Disponibile online en: [http://www.egramma.it/egramma\\_v4/homepage/35/conferenze/tappa\\_seminario\\_forster.html](http://www.egramma.it/egramma_v4/homepage/35/conferenze/tappa_seminario_forster.html)
- **Mazzuco, K.** (2007). “I seminari della KBW. Un laboratorio di método. En: *Rivista Engramma Online N° 56*, Abril 2007. Disponibile online en: [http://www.egramma.it/egrammarevolution/56/056war\\_seminario.html](http://www.egramma.it/egrammarevolution/56/056war_seminario.html)
- **Rampley, M.** (2012). “From symbol to Allegory: Aby Warburg’s Theory of Art. En: *The Art Bulletin*, Vol. 79, No. 1, Marzo de 1997 pp. 41-55. Disponibile online en: <http://www.jstor.org/stable/3046229>
- **Scaffi, A.** (2008). “L’Atlante della memoria: sinfonia di immagini per un teatro di frammenti”. En: *Rivista Engramma N° 100*, Septiembre – Octubre 2012. Disponibile online en: [http://www.egramma.it/eOS2/index.php?id\\_articolo=10](http://www.egramma.it/eOS2/index.php?id_articolo=10)

### **Bibliografía de referencia para el Apartado 6: “Mnemosyne: Espacio para pensar / espacio para enseñar”:**

- **Aguilar, L.** (2001) “Conversar para aprender. Gadamer y la educación”. En *Sinéctica 23*. Disponibile online en: [http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros\\_anteriores\\_05/023](http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores_05/023)
- **Ennis, H.** (2005). “Pensamiento crítico: un punto de vista racional”. En: *Revista de Psicología y educación*, Vol. 1, Núm. 1, 47-64

## BIBLIOGRAFÍA

- **Hernández, F.** (2001), “La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual”. En: *Ponencia en el Congreso Ibérico de Arte-Educación*. Portugal
- **Libedinsky, M.** (2001). *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- **Lagrecá, L. Ruvituso, F. Sánchez, J.** (2014). “Arte, Historia e Historia del Arte: una experiencia de construcción curricular”. En: *Revista digital XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia de APEHUN*. Santa Fe: Universidad del Litoral
- **Morín, E.** (1999) *Los siete saberes de la educación del futuro*. UNESCO.
- **Ortiz, C. Catalano, N.** (2005). *Aprender desde el arte: una experiencia transformadora*. Buenos Aires: Educación Papers
- **Sanchez, D.** (2005). “La importancia del Arte como propuesta pedagógica”. En: *Aprender desde el Arte*. Ortiz, C. (2005). Buenos Aires: Educación Papers
- **Trepát, C.** (2003). “Didácticas de la Historia del Arte: criterios para una fundamentación teórica”. En: *Íber: didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*. Madrid: UCM

### Otras bibliografías de referencia

- **Aristoteles.** (1993). *Física*. Madrid: Gredos
- **Barja, J.** (2011). “Nudos de Tiempo”. En: *Revista Carta* N° 2,. Madrid: Museo Nacional Reina Sofía
- **Cockcroft E.** (1974). “Abstract Expressionism, weapon of the Cold War”. En: *Artforum*, año 15, n° 10. Disponible online en: [www.msu.edu/course/ha/240](http://www.msu.edu/course/ha/240)
- **Fischer, A.** (2013). “Hacia una interpretación del museo imaginario: fotografía y materialidad de la obra de arte” En: *Boletín de estética*, año VIII, N° 24. Buenos Aires: Cif
- **González Martínez, J.** (1989). *Iconografía e iconología como métodos de la Historia del Arte*. Cuadernos de Arte e iconografía. N°3, Tomo II. Disponible online en: [http://www.fuesp.com/pdfs\\_revistas/cai/3/cai-3-3.pdf](http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cai/3/cai-3-3.pdf)

## BIBLIOGRAFÍA

- **Guasch, A.** (2010). *Arte y Archivo*. Barcelona: Akal
- **Hazan, O.** (2010). El mito del progreso artístico. Madrid: Akal
- **Kulturmann, U.** (2013). La Historia de la Historia del Arte. Madrid: Akal
- **Mahiques García, R.** (2002). Iconografía e Iconología I. Madrid: Encuentro
- **Malraux, E.** (1956). “El museo imaginario”. En: *Las voces del silencio*. Buenos Aires: Emecé
- **Nisbet, R.** (1980). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa
- **Settis, S.** (2006). *El futuro de lo clásico*. Madrid: Abada



**Universidad Nacional de La Plata**  
**facultad de bellas artes**

**Tesis de Licenciatura en Historia del arte con orientación  
en artes visuales**

**Un espacio para enseñar: la potencia pedagógica  
del Atlas Mnemosyne**

**Aparato de ampliación: anexos y fragmentos**

**Tesista:** Federico Luis Ruvituso  
**DNI:** 34.954.294  
**N° de legajo:** 59603/7

**Directora:** Lic. Lía Inés Lagreca  
**Co-Director:** Prof. Lic. Daniel Sánchez

**2015**

## “Un espacio para enseñar: la potencia pedagógica del *Atlas Mnemosyne*”

### Aparato de ampliación: Anexos y fragmentos

[I]- **Aclaración acerca de la idea de Progreso Histórico-artístico por cambio estético:** Es preciso aclarar aquí que si bien los estudios críticos acerca de la idea de progreso artístico abundan en la actualidad (el caso de Hazan (2010) y Cockoft (1994) son sendos ejemplos críticos desde diferentes perspectivas), no están volcados a la construcción de programas de enseñanza en Historia del Arte. La idea de progresividad y quebramiento continúa siendo en apariencia la explicación más potente para dilucidar los cambios estético-artísticos a lo largo de la historia sobre la máxima de pensar que es “lo que cambia” y que estatuto tiene. No es aquí como veremos la propuesta desarticular el tiempo histórico y volverlo simplemente a-cronológico, o negar categóricamente el constante cambio estético de por sí evidente, sino relativizar las ideas que han nutrido a una **determinada** concepción de quebramiento y a una determinada idea de inevitabilidad del cambio plástico.

*(...) la diversidad de puntos de vista en el estudio de la Historia del Arte, la variedad de métodos utilizados, la proliferación de escuelas antagónicas, constituyen una realidad bien conocida por el especialista, perceptible incluso al nivel del estudiante, con frecuencia desorientado al encontrarse con manuales de tendencias opuestas. Este estado de cosas, más o menos normal en todas las ciencias, es seguramente un síntoma de vitalidad: pero ofrece, por otra parte, sus peligros al historiador del arte, como por ejemplo, el de dejarse **llevar insensiblemente por una de estas corrientes hacia una visión unilateral.** (Miret, 1962: 11).*

Es esta visión simple la que se pretende repensar desde su uso en apariencia más inocente, es decir el que concierne a la forma de aprender la Historia del Arte. A partir de este planteo se proveerían herramientas para pensar una relación entre el pasado y el presente artístico en su dimensión política:

*Desde la perspectiva weiliana, podemos afirmar que los totalitarismos –en el sentido más amplio del término– utilizan modelos de interpretación de la historia deterministas –y con frecuencia unilineales– para garantizar su dominación política. En el pensamiento weiliano, el final del proceso histórico que permite interpretar los hechos es un producto ideológico y, por tanto, se desarrolla en el plano de la imaginación (...) refiere a «una especie de idolatría de la historia y de un futuro soñado» que se ha difundido por medio de los diversos procedimientos propagandísticos y aporta **una hermenéutica del pasado que sirve para justificar el régimen político del presente**, ya que esta historia teleológica responde a una intencionalidad política. La interpretación de los hechos del pasado se realiza a partir de un guión previo, elaborado*

*desde un régimen político concreto que pretende legitimar su actuación. (Otón-Catalán, 2008: 122).*

La cita acerca de Weili remarca aquí la importancia de repensar el pasado en tanto construcción de un presente ideológico. Estas cuestiones no serán abordadas en el corpus del trabajo, pero queda asentada aquí como forma lateral de pensar nuestra propuesta general, orientada a desarticular a través de su proceder algunas construcciones ideológicas totalizantes sobre el pasado construidas por la Historia del Arte.

**[II]- Oposiciones biográficas, elecciones epistemológicas:** La categórica oposición entre ambas biografías no deja de ser un punto a destacar. La crítica a la biografía que Gombrich dedicó Warburg radica fundamentalmente en un aparente recorte de los aspectos más conflictivos que el historiador presentaba, desviándose éste último de los estatutos de la posterior **escuela iconológica**. La visión historiográfica de Gombrich construye un personaje imbuido en las ideas de su propio tiempo: **evolucionista, darwinista y positivista**, descartando algunas otras ideas originales del autor. Por otra parte Didi-Huberman sugerirá la asimilación de Benjamín con Warburg, atendiendo al rechazo de ambos de las máximas de su tiempo:

*Incluso Benjamin, errante y pobre, pudo sentir la distancia social que lo separaba del viejo erudito riquísimo, probablemente se reconoció en el investigador judío aislado, sin cátedra-habiendo sufrido ambos el rechazo de la habilitación universitaria-, perfectamente anacrónico en su interés no positivista por los “despojos de la historia”, en su búsqueda no evolucionista de los “tiempos perdidos” que sacuden la memoria humana y su larga duración cultural. (Didi-Huberman, 2010: 142).*

Por otra lado la figura de Nietzsche aparece muy poco en la biografía de Gombrich, según éste: Warburg se oponía a la lectura del Renacimiento de un “Turista de Pascua con Zaratustra en el Bolsillo”(Gombrich, 2002: 102), siendo esta casi la única oportunidad donde se refiere al filósofo alemán. Por otra parte en “La imagen superviviente” (2013), Didi-Huberman dedicará más de la mitad de su trabajo a explicar la progresiva asimilación de Warburg con **el pensamiento Nietzscheano**, remarcando especialmente aquellos puntos conflictivos y personales que Gombrich tendió a apaciguar (Didi-Huberman, 2013: 74).

Esta ambivalencia ha llevado a los historiadores a una fuerte dicotomía ubicándose en una u otra perspectiva para utilizar el método de Warburg e incluso para

pensarlo en su totalidad. Esta dicotomía se encuentra sobre todo asentada en el carácter universal/particular en el que ronda con dificultosa definición las ideas de tiempo histórico de Warburg:

*Entiendo que los últimos abordajes de Michael Steinberg alrededor de la memoria de Aby sobre el ritual de la serpiente entre los hopi de Arizona, o bien las páginas que George Didi-Huberman dedicó a la presencia fantasmal y perenne de la diada apolíneo-dionisiaco en los proyectos histórico-artísticos de Warburg, más que nada en el célebre proyecto Mnemosyne, constituyen precisamente acercamientos acerca de nuestro personaje que tienden a asimilar la Pathosformel con una forma atemporal de representación de experiencias genéricas de la humanidad (Burucúa, 2006: 12).*

Sobre el camino que tomaremos respecto a estas perspectivas, lejos de una posición polar, avanzaremos en otro apartado.

**[III]- Principios analíticos, principios educativos:** El éxito de la obra de Wölfflin tiene un horizonte más prolongado del que estaríamos dispuestos a reconocer. El **principio de analogía**, sistema central de casi todas las propuesta analíticas de las humanidades y las ciencias, se construyó en el proceder del historiador como una máxima irrefutable. Siguiendo a Michaud, es interesante preguntarse por qué el sistema de Warburg adquiere en contraposición al de Wölfflin especial relevancia:

*¿Qué, usted podría preguntarse, tiene esto que ver con Warburg? Como mucho, o más, como el uso de fotografías (y otras técnicas de reproducción) por Heinrich Wölfflin tiene que ver con los argumentos expuestos en sus libros desde el siglo 19. Publicaciones como Renaissance und Barock (1888) y sus conferencias se basaron en comparaciones binarias. En el momento en Wölfflin hizo un intento de construir un "sistema" de análisis formal, como lo hizo con su Kunstgeschichtliche Grundbegriffe (1915), la estructura binaria no era sólo una forma efectiva de ilustrar obras de arte en la página del libro, sino un "principio" para ver todas las imágenes en un intento de agruparlos por el criterio que Wölfflin había explicado en su tratado. Ya sea que empleó proyectores paralelos en la sala de conferencias con el fin de articular las comparaciones visuales - una práctica que influyó en la enseñanza de la historia del arte a través de todo un siglo - o basando sus argumentos en las propiedades supuestamente innatas de la percepción humana, Wölfflin siempre trató de integrar sus resultados en la historia cultural del arte. (Michaud, 2002: 140)*

El diseño editorial que los libros de Wölfflin tuvieron en sus diversas ediciones estuvo absolutamente determinado por el autor, quien dispuso **el enfrentamiento de imágenes** en doble página como una clausula inapelable para que sus ideas fueran comprendidas y entendidas por el lector. El impacto de esta disposición dual, se traducía en las clases de Wölfflin en el uso de un “doble cañón”, asentando una relación especialmente calibrada por la voz del historiador, asegurando su éxito epistemológico,

siendo también reflejo de sus decisiones editoriales. Cabe aquí una cita de un asistente, Vernon de Minor que recuerda las clases de Wölfflin:

*La tarea de interpretar para sus alumnos fue un desafío hacia formulaciones siempre más concisas. Fue el más excitante espectáculo intelectual que yo haya jamás experimentado. En la habitación oscurecida, la alta figura del profesor aparecía como una silueta negra. Se paraba cerca de la máquina de transparencias de su auditorio, muy calmo, su inolvidable cabeza- el hijo de uno de mis amigos lo llamaba cabeza de león – ligeramente levantada. Altas y claras las palabras salían de su boca, estimuladas por la imagen que aparecía en la pantalla y elucidando su significación con **una misteriosa precisión**; Cuan lúcidamente estaba seleccionados los ejemplos! La mayoría de ellos **eran tipos contrastantes**. Del modo en que el los comparaba era una revelación para todos nosotros. Cada clase era una nueva aventura de la visión. [La traducción es nuestra] (Werner, 1957: 73).*

El carácter del Atlas *Mnemosyne* como “Presentación Visual”, que se expone en el primer apartado de nuestro trabajo, responde a una **primera formulación móvil** de el tipo de comparaciones que se presentan aquí, como una forma argumentativa y como observamos más arriba, como **una forma de enseñanza y de publicación**.

[IV]- **Apunte sobre la idea de *Denkraum***: La primera idea que Warburg concibió respecto al *Denkraum* se relaciona con el carácter antropológico y psicológico al que tendieron sus ideas. Gombrich relaciona este aspecto con la influencia de Usener y Lamprecht respecto a sus formulaciones acerca de la antropología cultural y la psicología aplicada a la historia (Gombrich, 2002). Por otra parte, siguiendo a Burucúa (2006), el contacto con la obra de Tito Vignoli parece fundante en el pensamiento de Warburg respecto al lugar central del miedo como piedra angular de las relaciones del hombre/animal. Vignoli consideraba que el único ser vivo que podía conjugar ideas respecto a lo desconocido, habilitando una reacción retrasada, era el hombre. El animal generaba simplemente un reflejo instintivo ante lo desconocido. Esta idea habilitaba una explicación de evolucionismo lógico: el hombre nombraba y personificaba a lo largo del tiempo lo que por la experiencia no podía comprender, lo que le producía **temor**. El espacio para reflexionar, el *Denkraum*, en esta primera definición se construía en estos términos: las **imágenes eran un medio de apertura**, de definición del universo circundante, de defensa antes las fobias. La destrucción de este espacio conquistado durante siglos mostraba su resquebrajamiento con las invenciones tecnológicas de la época de Warburg: El teléfono, el telégrafo y el dirigible eran los fatídicos anunciantes de la destrucción del *Dekraum*. La fugacidad de la electricidad y la instantaneidad de las

comunicaciones aplastaban para Warburg, las ideas de orden conocidas, cerrando este espacio en principio mental, para pensar la relación del hombre con su entorno. Los extensos párrafos finales de “El ritual de la serpiente” (1922) ilustran perfectamente esta sensibilidad trágica:

*La serpiente de cascabel ya no causa temor al americano contemporáneo, lejos de adorarla, trata de extinguirla. Lo único que hoy se le ofrece a la serpiente es su exterminio. El rayo apresado dentro del cable y la electricidad prisionera han creado una cultura que aniquila al paganismo. Pero ¿Qué es lo que se ofrece a cambio? Las potencias naturales ya no son vistas como elementos antropomorfos o biomorfos, sino como una red de ondas infinitas que obedecen dócilmente a los mandatos del hombre. De esta manera, la cultura de la máquina destruye aquello que el conocimiento de la naturaleza, derivado del mito, había conquistado con grandes esfuerzos: **el espacio de contemplación, que deviene ahora en espacio de pensamiento.***

*Como un Prometeo o un Ícaro moderno, Franklin y los hermanos Wright, que han inventado la aeronave dirigible, son los fatídicos destructores de **la noción de distancia** que amenaza con reconducir este mundo al caos.*

*El telégrafo y el teléfono destruyen el cosmos. El pensamiento mítico y simbólico, en su esfuerzo por espiritualizar la conexión entre el ser humano y el mundo circundante, hace del espacio una zona de contemplación o de pensamiento que la electricidad hace desaparecer mediante una conexión fugaz (Warburg, 2008: 64).*

Como primera definición de este “espacio para pensar”, señalamos aquí algunas ideas solo para dejar sentada la profundidad léxica de las nociones warburgianas. Recordemos que Warburg fue un hombre de la “Paz armada” antes de 1914. Respecto al carácter trágico de sus últimos pensamientos, debemos pensarlos en su contexto histórico: la crisis entre 1918-1924 que preparó el terreno para la Segunda Guerra Mundial, remarcó en sus últimos años de vida, esta **desconfianza trágica** hacia aquel exponencial avance tecnológico.

[V]- **Anacronismo, ensayo y proyección:** Es preciso aclarar aquí que si bien el segundo planteo obedece a una visión a-histórica, no significa necesariamente que las conexiones presentadas dentro del Atlas no obedezcan a **una lógica y a un horizonte cultural perfectamente determinado**. Este punto fundamental ha provocado la incompreensión o desviamiento del sistema warburgiano y su uso indiscriminado para la reflexión acerca de las imágenes, acercando caprichosamente imágenes entre sí en un interés más poético que histórico. Esta habilitación de por sí muy atractiva y quizás permitida por la indefinición epistemológica del Atlas, no es un aspecto que aquí consideremos utilizar. Por otra parte si puede suponer **un punto de partida válido y fructífero**. En el panel [79] se observan diferentes imágenes descontextualizadas: imágenes artísticas, fotografías de diarios, postales etc. Todas ellas pretenden exponer

síntomas de los cambios y las supervivencias de aspectos de larga duración histórica. Si bien si existiría aquí una “proyección” temporal del propio tiempo en el pasado, como señala Didi-Huberman a propósito de los temores históricos respecto a las imágenes:

*Esta es la regla de oro: sobre todo “no proyectar” como suele decirse, nuestras propias realidades – nuestros conceptos, nuestros gustos, nuestros valores – sobre las realidades del pasado, objeto de nuestra investigación histórica. ¿No es evidente que la “clave” para comprender un objeto del pasado se encuentra en el pasado mismo, y más aún, en el mismo pasado que el del objeto? Regla de buen sentido: para comprender los muros coloreados de Fra Angélico, será necesario buscar una fuente de época capaz de hacerlos acceder a esa “herramienta mental”- técnica, estética, religiosa- que hizo posible este tipo de lección pictórica. Definamos esta actitud canónica del historiador: no es otra cosa que una búsqueda de la concordancia de tiempos, una búsqueda de **la concordancia eucrónica** (Didi-Huberman, 2010: 36).*

Esta visión filológica no estaría eliminada por el método warburguiano, sino muy por el contrario absolutamente defendida y magistralmente presentada en sus trabajos, siempre considerando no sólo el contexto de ejecución de la obra, sino también su inscripción en un contexto más amplio:

*También al investigar La primavera tiene que mantenerse ante todo el punto de vista de buscar en la representación en los detalles en **movimiento el “influjo” de los modelos antiguos**; del mismo modo que en **las cuestiones acerca del inspirador del concetto** y de los comitentes se deberá pensar en primer lugar en Poliziano y en los Medici (Warburg, 2015: 66).*

Sin embargo en el carácter de Atlas se abre también la posibilidad de definir una **inestabilidad epistémica** que, contenida en las imágenes supera el tiempo cronológico tanto hacia el pasado de la imagen como a su vida póstuma en el futuro.

Por último, adelantamos aquí: el proceder del Atlas es más un punto de partida que de llegada para nuestra hipótesis acerca de la investigación y la enseñanza.

[VI]- **Apunte sobre la idea de *Nachleben***: El concepto de *Nachleben*, junto con el de *Dekraum* y el de *Pathosformel* carecen de una definición programática por parte de Warburg. El concepto ha recibido numerosas traducciones: “vida ulterior”, “post-vida”, “pervivencia” y “supervivencia” entre otras. La noción que recorre casi todos los textos warburguianos se relaciona especialmente con la forma en la que los artistas y poetas del Renacimiento consideraron la vida póstuma o la supervivencia de la Antigüedad (*Nachleben der Antike*) en su propia época:

*Aun habría que traer a colación un dibujo para relacionar con El nacimiento de Venus; de él surge finalmente, aunque de manera parcial, que no es incorrecto concluir que el tratamiento de los detalles en movimiento fue tomado como criterio del “influjo de la antigüedad” (Warburg, 2015: 57).*

La influencia de algunos aspectos de la Antigüedad, indicios de su “supervivencia”, no son en el caso de Warburg meras citas o referencias, sino más bien productos de una **“memoria selectiva”**:

*Si se comparan los últimos cinco versos en italiano con sus modelos latinos, se está ante el hecho raramente comprobable en la historia del arte de un eclecticismo cuidado unido a una habilidad para utilizar las cosas propuestas con una fuerza artística propia (Warburg, 2015: 49).*

Como señala Didi-Huberman, se ha llevado a este concepto a una “exorcización” en la cual el lado más positivista de la noción a cobrado especial interés: influencia, tradición iconográfica, permanencia de género e incluso “gusto por lo antiguo” son algunas de estas tendencias. (Didi-Huberman, 2002:85). Sin embargo éste no es el sentido que el autor le daba, no se trata aquí **de identificar las formas visuales** que retoman o que sobreviven de una época pasada a otra, sino que se trata de pensar **por qué esas formas sobrevivieron y otras se olvidaron.**

*La principal categoría creada por Warburg, la supervivencia (Nachleben), a la que Didi-Huberman consagró en “L’image survivante” (2002) una reflexión insoslayable, concentra el intento de dar cuenta de la compleja personalidad de las imágenes, de “sus largas duraciones, latencias y síntomas, memorias enterradas y resurgidas, anacronismos y umbrales críticos. (Oviedo, 2010: 17).*

El concepto, sobre todo en el camino trazado por el Atlas *Mnemosyne* y como sugiere aquí Oviedo a la luz de las consideraciones didi-hubermanianas, adquiere una forma trans-histórica en tanto concepto que se define en la reflexión acerca de las supervivencias en cualquier tipo de imágenes por dentro y por fuera de la tradición del Renacimiento.

**[VII]- Apunte sobre la idea de *Pathosformel*:** La primera aparición en el corpus warburguiano del concepto de *Pathosformel* es muy temprana, en una breve conferencia titulada “Dürero y la Antigüedad clásica” (1905) Warburg enuncia:

*Para ilustrar esta corriente patética en el influjo de la antigüedad que se vuelve a despertar, “La muerte de Orfeo” nos ofrece un sólido punto de partida hacia diversas direcciones. (...) esta genuinamente arqueológica Pathosformel, que se remonta a una representación de Orfeo (...) (Warburg, 2015: 2016-2017).*

La noción nunca fue sistematizada por el autor pero si utilizada en gran parte de sus textos como una directriz para encontrar en las imágenes las “Supervivencias” del pasado. Burucúa define *Pathosformel* como:

*Una Pathosformel es un conglomerado de formas representativas y significantes, históricamente determinado en el momento de su primera síntesis, que refuerza la comprensión del sentido de lo representado mediante la inducción de un campo afectivo donde se desenvuelven las emociones precisas y bipolares que una cultura subraya como experiencia básica de la vida social. Cada Pathosformel se trasmite a lo largo de las generaciones que construyen progresivamente un horizonte de civilización, atraviesa etapas de latencia, de recuperación, de apropiaciones entusiastas y de metamorfosis (Burucúa, 2006: 12).*

Esta definición remarca especialmente los aspectos culturales, históricos y sociales de la noción y su concepción de construcción a través de las generaciones históricas y los horizontes culturales. La definición histórica de las *Pathosformel* es uno de los objetivos de la Historia del Arte Warburguiana, identificarlas y ver sus variaciones, es otro. No se trata como se anota aquí, de cualquier influencia del pasado en el presente, de cualquier cita, referencia o en una imagen, de cualquier iconografía, sino de esas “emociones precisas” que subraya Burucúa. La *Pathosformel* de la Ninfa por ejemplo hace hincapié en la idea de “vida joven” que se tenía en la Antigüedad, fundida con la imagen de una muchacha con los cabellos al viento, la que Warburg identificó en las pinturas de Botticelli, los frescos de Pompeya y los anuncios periodísticos de su propia época. La noción es extraordinariamente operativa en tanto que probadas sus conexiones históricas y su horizonte cultural ordena e identifica migraciones de imágenes. En la tesis sobre Botticelli (Warburg, 2014), Warburg identifica la *Pathosformel* de la ninfa y los redescubrimientos arqueológicos de frisos y tumbas durante el Renacimiento. En el Atlas aparecen otras ideas, el Pathos del triunfo, del vencido, de la Victoria y un largo etcétera. En el Trabajo sobre los frescos del Palazzo Schifanoia en Ferrara (Warburg, 1993), Warburg reconoce a varios personajes de los frescos, señalando la conexión y variación iconográfica que se produjo entre las potencias astrales griegas y las ideas orientales, mostrando así como las imágenes regresan a Occidente “re-investidas” y habiendo mutado sus significados y formas.

Por otro lado Didi-Huberman define *Pathosformel* como:

*Pathosformel* o *Dynamogramm* nos dicen, en efecto, que la imagen fue pensada por Warburg según un doble régimen, o incluso según **la energía dialéctica de un montaje** de cosas que el pensamiento considera por lo general contradictorias: el pathos con la fórmula, la potencia con el gráfico, o, en suma, la fuerza con la forma, la temporalidad de un sujeto con la espacialidad de un objeto. La estética warburguiana del dinamograma habrá encontrado, por tanto en el gesto patético all'antica un lugar por excelencia- **un topos formal pero también un vector fenomenológico de intensidad**- para esta “energía de confrontación” que hacía de toda historia del arte, a ojos de Warburg una verdadera psicomatema, **una sintomatología cultural**. La *Pathosformel* sería, así, un rasgo significativo, un trazado en acto de las imágenes antropomorfas del Occidente antiguo y moderno: es por lo que la imagen late se mueve, se debate en la polaridad de las cosas (Didi-Huberman, 2013: 179).

Resulta otra vez paradójico mencionar que aspectos de la obra de Warburg fueron retomadas selectivamente para avanzar en una u otra concepción acerca de las *Pathosformeln*: mientras que la **rigurosidad filológica** de la definición de Burucúa aparece históricamente determinada y anclada en los trabajos más específicos de Warburg, la **densidad filosófica** en Didi-Huberman parece atravesar una “sintomatología cultural” global, una definición general del concepto de imagen más cercana a las notas, el Atlas y a su último trabajo: “El ritual de la serpiente” (1929).

Los historiadores se han inclinado por esta construcción de estudio “convencional” de las *Pathosformeln*: es decir estudios que se han constituido sobre la base de considerar a la imagen como un lenguaje construido a partir de convenciones iconográficas, formales y sociales históricamente determinadas (Los trabajos de Baxandall, Guinzburg, Panofsky, Gombrich). Por otra parte filósofos y ensayistas han retomado las ideas “naturalistas” en las que esta “fórmula de Pathos” se activa en tanto las imágenes son capaces de atrapar y transmitir la memoria de emociones comunes a todos los hombres (es el caso de Didi-Huberman, Debray, o la antropología de Belting). Ambas perspectivas presentan en nuestro análisis aspectos positivos y negativos, sin embargo a **los efectos de construir la potencia pedagógica** del Atlas *Mnemosyne*, consideramos estas perspectivas como “**textos móviles**”, como concepciones que giran y aparecen entre los “intervalos” de las imágenes, en los espacios oscuros del Atlas (ver p. 11 en el cuerpo del trabajo). La elección metodológica que presenta cada una de estas concepciones queda presentada aquí, pero no será discutida en este trabajo.

[VIII]-**Grisaille o grisalla**: El término *Grisaille* es quizás uno de las más sutiles y enigmáticas concepciones con las que Warburg define las operaciones que acontecen en el Atlas. En cierto sentido completando la idea de montaje vanguardista de Forster y Michaud, la idea de *Grisaille* podría especificar aún más una operación que el Atlas

toma y hace propia respecto al proceder artístico no solo del Renacimiento, sino de toda producción cultural que se inscribe en una tradición:

*La lucha del artista por mantener a raya a dichas fuerzas sin perder su influjo vivificador queda simbolizada en el medio artístico de la grisaille, a través del cual el artista hace uso de los símbolos del frenesí pagano sin permitir que perturben su paz mental. Los mantiene a una distancia prudencial al **no permitir que dichas figuras lleguen a cobrar vida totalmente**. Las pinta como esculturas, con lo cual las aprisiona en la esfera de la “distancia psíquica”, ese extraño mundo intermedio donde habitan las sombras (Gombrich, 2002: 274).*

Gombrich señala aquí como Warburg entendía esta técnica que en el Renacimiento se relacionaba directamente con las “sombras” de la Antigüedad, sombras por otra parte, aisladas en esos “espacios” grises y marmóreos para que no perturbasen las escenas religiosas cristianas. Johnson va más allá con la idea, retomando los diarios warburguianos y explicando este proceder como una **forma de equilibrio psíquico y de hermandad visual en el Atlas**, como forma de acercar las temporalidades y de relacionar las imágenes:

*La pausa de la prudencia no sólo existe entre el yo y el mundo, entre el cuerpo y la abstracción, sino también entre el pasado y el presente. Como Odiseo en el Hades mantuvo a las sombras de la muerte a distancia, pero aun lo suficientemente cerca como **para oír sus instructivos cuentos**, equilibrando lo cercano y lo lejano (Johnson, 2010: 170).*

*Just as Odysseus in Hades keeps the shades of the dead at a distance, but still close enough to hear their instructive tales, Sophrosyne balances the near and the far (Johnson, 2012: 170).*

Warburg intenta de esta manera darle a su método “algo” de la propia práctica artística y como veremos este intento no se queda allí.

**[IX]- Anacronismo y montaje:** Respecto a este nuevo espacio de pensamiento Didi-Huberman escribe en dos de sus libros dedicados a temas de Historia del Arte: “Ante el tiempo” (2002) y “Ante la imagen” (2010), su experiencia frente a la Anunciación (1440-42) de Fra Angélico en la Capilla de San Marcos en Florencia. En esta experiencia donde se adivina la influencia fundamental de Warburg, el autor ensaya una defensa del pintor florentino ante su aparente “anacronía” respecto a las ideas que en su época y a posteriori, se consideraban propias del Renacimiento toscano. Defiende aquí que todas las imágenes son anacrónicas ya que conservan la memoria visual de épocas anteriores, bibliotecas personales, contextos individuales y rechazos estéticos a

ideas de su tiempo de ejecución. También considera que la mirada de estas imágenes varía y se reinventa una y otra vez, comenzando su apreciación partiendo de la pintura de Jackson Pollock, cuya contemplación le permitió advertir un nuevo aspecto de la visualidad de Fra Angélico. Un punto de partida exponencial de lo que representan los estudios warburgianos en tanto des-montaje y re-montaje de las visiones tradicionales progresivas de la Historia del Arte, que consideran al “Beato” Angelico un pintor menor y atrasado.

### **[X]- *Equilibrista, monociclista, forzado y malabarista***

#### **Como punto final del aparato de ampliación, destinamos este espacio para una reflexión acerca de la enseñanza:**

La enseñanza es un camino sinuoso. Mientras que una estrategia teórica parece conformarnos desde el punto de vista conceptual, rápidamente se vuelve inoperante en la práctica cotidiana. Las realidades socio-culturales actuales cambian de forma vertiginosa, volviendo la tarea del pedagogo un dificultoso camino lleno de re-ajustes y re-planteos constantes. Ciertamente, estos reajustes hablan de las inmensas falencias del sistema actual tanto como del agotamiento metodológico de los sistemas del pasado. Podemos pensar por otra parte que las estrategias educativas no se eliminan, que puede servirnos en una clase la lección de Aristóteles bien comprendía, tanto como la de Pablo Freire sin ser estas antitéticas. Puede construirse una clase magistral, en verdad “magistral” o ser un acto de autoritarismo y de violencia académica. Pueden también considerarse diversos aspectos programáticos y llevarlos concienzudamente a la práctica o construirlos en y para una práctica educativa específica, donde se advierta la propia inestabilidad de los sistemas.

Por otra parte la indeterminación que la Historia del Arte ha tenido en los últimos años nos señala la juventud de nuestra disciplina y la inevitabilidad de sus préstamos epistemológicos: hacemos Historia del Arte como una sub-disciplina de la Historia *tout court*, hacemos Historia del Arte como historia de la recepción y de las instituciones artísticas, hacemos Historia del Arte como una disciplina humanística, como Iconología circular, hacemos Historia del arte como sociología, como historia de los medios de producción visual, como historia técnica, como semiótica, como formalismo o visibilismo, hacemos Historia del Arte incluso como Antropología, como crítica y como ensayo estético. A fin de cuentas ¿Qué es lo específico de la Historia del

Arte, sino su objeto? objeto impuro y multifacético, además de objeto utilizado hasta el hartazgo por todas las ramas del saber. A menudo se le exige a las disciplinas jóvenes, un grado de exactitud, una cierta esencia que las atraviese y las defina, una cierta “pureza” que las diferencie de las demás disciplinas ya consolidadas. Me pregunto si se le podría pedir tal cosa a una obra de arte sin caer en un recorte fatal de sus posibilidades discursivas o reduciendo un poco el campo, pedirle esa especificidad a cualquier otra rama de las Ciencias Sociales sin caer en un reduccionismo y un recorte conveniente. Podríamos decir sin embargo, que la “esencia” de la Historia del Arte es el estudio de los fenómenos artísticos o más generalmente de los fenómenos visuales en la Historia y que la perspectiva es lo que varía. En ese sentido tendríamos un objeto de lo más escurridizo para construir la anhelada especificidad, un objeto que cambia y que es percibido de distinta manera y con distinto valor, que es artístico unas veces y ético otras, sagrado en algunos casos y profano en otros, que se lee y relee de distintas maneras, se le hacen decir distintas cosas que están contenidas en su silencio y en su voz, en su recepción y en su presentación.

Resulta entonces paradójico preguntarse ¿Cómo enseñar Historia del Arte? Sin preguntarse ¿Por qué enseñar Historia del Arte? O mejor aún ¿Qué enseñamos como Historia del Arte?.

Sin alejarnos demasiado hacia temas de dificultad máxima para nuestra disciplina, podemos decir que siempre que se habla de Historia del Arte desde la academia por más microscópica que sea la incidencia del objeto en ese gran relato que escribimos con mayúsculas ampulosas, se construye una Historia. Esa Historia está construida de relámpagos y de truenos, esta leída a través de sus huellas en la tierra escarpada, en indicios y en memorias. Quizás sea tan personal esa mediación que existe entre el sujeto, el objeto y el medio que solo pueden existir “Historias del Arte” caprichosas, montajes personales que influyen sobre otros, que se construyen como localismos, como universales: los hay políticos, sentimentales, poéticos, históricos, cronológicos, a-cronológicos y literarios. Resulta evidente que el montaje mental que las obras producen es personal, está basado en decisiones, por más criteriosas, objetivas o pedagógicas que fuesen, como ya señalaba Goethe: “el espíritu de la Historia es más bien el espíritu del historiador que la escribe”. Las decisiones son construidas sobre nuestras ideologías, sobre nuestras formas de mirar y de pensar. Es preciso entonces señalar que si algo debe ser enseñado es la consciencia del montaje, como la consciencia del equilibrista en la cuerda floja, que elige dar un paso hacia adelante, que

elige cierta imagen para continuar y así, dibuja el vacío que lo rodea. Aunque por otro lado un equilibrista camina siempre y por necesidad en línea recta... distinto a un monociclista, que recorre un punto fijo y toca todos sus bordes, todos sus ángulos y todos sus aspectos pero girando siempre sobre una sola rueda, sobre un solo punto y con su vista hacia delante no hacia el centro, para que su frágil andar no lo desequilibre. Ambas posturas son posibles y corrientes para enseñar, quizás la que nos atreveríamos a condenar es una tercer postura: la postura del hombre forzado, aquel que se presenta y deslumbra a la multitud con su fuerza, levantando un peso tal que los espectadores admiran su despreocupación, su aparente dominio y su sentido de la completitud: baja la pesa y la sube y no vemos la pesa, el objeto no es de interés, al que vemos es al forzado, vemos nuestra propia imposibilidad física y nos hace sentir pequeños. Hay profesores que construyen vacíos y avanzan en su discurso, en su línea recta segura, otros que como monociclistas dan vueltas rodeando un punto fijo y sobre un eje fijo, andando un recorrido y pasando una y otra vez por el mismo punto. Los terceros son los forzados, exhibicionistas de su talento, levantan un tema y lo dominan, pero el efecto es la demostración de ese dominio, el interés esta en su superioridad y no en el tema en si mismo.

Podríamos delimitar un cuarto profesor: el malabarista, el que juega con todos los aspectos, que dibuja un círculo en el aire pero lo puede alterar, cambiar de figura, lo recorre, muestra otra acrobacia, combina sus movimientos, de sus manos pueden caerse los objetos y continuar sin embargo su juego, detenerse y levantarlo. El malabarista exhibe una destreza pero lo que observamos son sus manos y los objetos en el aire, sus movimientos, nos preguntamos ¿cómo lo hace?, pero entendemos el esfuerzo por que nos sorprende la lógica y el atrevimiento de los pases y como aún en un aparente juego desordenado el malabarista construye un orden. El profesor malabarista cambia sus objetos, unas veces utiliza el fuego, otra las espadas, unas veces se quema y otras no, pero continúa siempre proponiéndose retos. Del equilibrista esperamos que llegue a destino, del monociclista que su andar no caiga, del forzado admirados su fuerza, del malabarista esperamos la sorpresa de un objeto nuevo, el cambio y la variación, si éste falla no cae el vacío, ni se destruye los músculos, no hay tragedia en la caída, sino quizás humor. Si la educación fuera un circo habría que formar malabaristas.



Universidad Nacional de La Plata  
**facultad de bellas artes**

**Tesis de Licenciatura en Historia del arte con orientación  
en artes visuales**

**Un espacio para enseñar: la potencia pedagógica  
del Atlas Mnemosyne**

**PANELES**

**Tesista:** Federico Luis Ruvituso  
**DNI:** 34.954.294  
**N° de legajo:** 59603/7

**Directora:** Lic. Lía Inés Lagreca  
**Co-Director:** Prof. Lic. Daniel Sánchez

**2015**