

Colección Breviarios

Director *Daniel Belinche*

5 arte y educación

Entrevista a **Maríel Ciafardo**



facultad de
bellas artes



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Belinche, Daniel

Arte y educación: el lenguaje visual en el aula: entrevista a Mariel Ciafardo / Daniel Belinche; dirigido por Daniel Belinche - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2015.

32 p. ; 20x14 cm.

ISBN 978-950-34-1219-0

1. Arte. 2. Educación. I. Belinche, Daniel, dir. II. Título
CDD 701

La Colección Breviarios es propiedad de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. Diagonal 78 n° 680, La Plata, Argentina.

CUIT 30-548666670-7

dae@fba.unlp.edu.ar

ISBN 978-950-34-1219-0

Abril 2016

Corrección

Prof. Nora Minuchin

Diseño y Diagramación

DCV María Ramos

Primera edición: agosto de 2011

Ejemplares 300

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que marca la ley 11723

Una versión reducida de esta entrevista fue publicada en Arte, Poética y Educación, de Daniel Belinche, julio 2011.



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

Presidente

Lic. Raúl Anibal Perdomo

Vicepresidente Área Institucional

Dr. Fernando A. Tauber

Vicepresidente Área Académica

Prof. Ana María Barletta

Secretario de Arte y Cultura

Dr. Daniel Horacio Belinche

**facultad de
bellas artes**



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

Decana

Prof. Mariel Ciafardo

Vicedecana

Lic. Cristina Terzaghi

Secretaria de Decanato

Prof. Paula Sigismondo

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Santiago Romé

**Secretario de Planificación,
Infraestructura y Finanzas**

DCV Juan Pablo Fernández

Secretaria de Ciencia y Técnica

Lic. Silvia García

**Secretaria de
Publicaciones y Posgrado**

Prof. María Elena Larrègle

Secretaria de Extensión

Prof. María Victoria Mc Coubrey

**Secretario de Relaciones
Institucionales**

DI Eduardo Pascal

Secretario de Cultura

Lic. Carlos Coppa

**Secretario de Producción
y Comunicación**

Prof. Martín Barrios

Secretario de Asuntos Estudiantiles

Prof. Esteban Conde Ferreira

Secretario de Programas Externos

DCV Fermín González Laría



Entrevista a **Mariel Ciafardo**

Por **Daniel Belinche**

Con esta entrevista a la Decana de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, damos comienzo a una serie de diálogos con distintos profesionales y especialistas en el campo del arte y la educación, con la expectativa de contribuir a la ampliación de los debates en torno a la dimensión epistemológica del arte en el mundo contemporáneo y al modo en que los docentes llevan adelante su tarea en el aula.

Mariel Ciafardo es Profesora en Historia de las Artes Visuales, investigadora y Titular de la asignatura Lenguaje Visual I B, Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dirige la revista internacional de arte *La Puerta*. Dicta cursos y conferencias de su especialidad. Actualmente, es Decana de la FBA de la UNLP.



El lenguaje visual en el aula

Daniel Belinche: La materia a tu cargo en la Universidad tiene en su misma denominación fuertes connotaciones de los estudios sobre el lenguaje. ¿Cómo se llega al concepto de lenguaje visual?

Mariel Ciafardo: Lenguaje Visual es una asignatura que se incorpora a los planes de estudio de los niveles terciario y universitario en la formación de las carreras en Artes Plásticas, Diseño en Comunicación Visual e Historia del Arte, en la década del 80, posdictadura. Vino a reemplazar, por lo menos en la denominación y no tanto en los contenidos, a aquello que se llamaba Visión y Morfología. Normalmente, tiene más de un nivel. A lo largo de la historia, evidencia líneas de continuidad y otras de cambio. Podríamos decir que en los últimos treinta años se consolidó un modo de dar clases de Lenguaje Visual que está extendido y que presenta características comunes que pueden verificarse en cualquier universidad y en cualquier terciario. Allí se advierte la influencia de la lingüística, cuyos principios se transponen con cierta inconsistencia, sobre



todo en una especie de obsesión por las clasificaciones y en la confianza en que el lenguaje visual constituye un sistema de signos codificables como el de la lengua natural. Pese a los abundantes trabajos teóricos que se han propuesto con relación a la construcción de una gramática de los significantes, los resultados han sido exigüos. La influencia de la lingüística se revela también en la organización de contenidos, que consiste en una secuenciación que parte de la unidad mínima del lenguaje visual, el punto, y que sigue en un orden que se supone va creciendo en grado de complejidad: del punto a la línea, de la línea al plano, del plano al valor, al color. Se presume que el alumno va a reunir estos saberes que adquirió por separado.

Al llegar a fin de año, cuando se ejecutaron esos pasos que detallé, lo que ocurre es que, por varios motivos, el alumno no aprendió aquello que se le estaba enseñando: hay problemas de contenidos, hay problemas metodológicos y hay problemas didácticos que hacen a la actividad del alumno en el aula. El modelo lingüístico se resquebraja cuando es puesto a prueba frente a obras de arte concretas, ya sea para producirlas o para interpretarlas.

Todos hemos dado clases de esa manera. Así nos formamos y empezamos nuestra práctica docente. En esta cátedra tratamos de diseñar una propuesta alternativa.

Hay una confusión que excede los contenidos. Lo que a mi entender no está claro es en

qué debe formar Lenguaje Visual. Y aunque no lo enuncien los programas, en la práctica se evalúa al alumno técnicamente, que es algo que el lenguaje no enseña. Es decir, la formación en las técnicas no está en los objetivos, no está en los contenidos, pero está en la evaluación. Normalmente, la práctica es la ejercitación. El estudiante, al comenzar la cursada, elige una imagen que lo acompañará todo el año. Lo primero que tiene que hacer es seleccionar una imagen que puede recoger de un libro, una revista u otra fuente, y dibujarla de modo realista. Es una dificultad inicial: el alumno no tuvo clases de dibujo y muy pocos tienen formación artística previa. Hay una limitación muy importante que es que el modo de representación realista requiere de una técnica que el alumno no trae y que lenguaje visual no le enseña.

Se evalúa algo que no se enseña

No sólo que no se enseña, sino que es el punto de partida que el alumno arrastra el resto del año. Una mala elección de imágenes es casi una condena segura para el tránsito de ese alumno hasta el final de la cursada. Porque esa misma imagen la va a tener que sintetizar para poder comenzar con el programa, cuyo primer contenido es la línea; es una tarea que requiere gran capacidad de concisión. La consigna es lograr la síntesis de esa imagen en distintos tipos de líneas. Léase con todos los tipos de línea. Luego, la misma imagen se

trabaja en valor, con cada una de las claves tonales; también en una operación de síntesis, pero de acuerdo a los valores. Previamente, como dijimos, hizo una traslación de la imagen –que pudo haber tenido color– y que en su versión realista a lápiz ya había sido tratada con valores. Cuando se trabaja estrictamente el tema de valor, el material es la témpera, que el alumno tampoco sabe utilizar porque todavía no sabe pintar. Sobre la misma imagen después se trabaja color, con otro material que se agrega que es el acrílico.

Son propuestas en las que, en teoría, se abordan contenidos específicos del lenguaje –color, valor y línea–, pero exigiendo el empleo de una técnica determinada que el alumno no tiene y que la asignatura no le enseña. Entonces, se da mucho la situación de jóvenes que desaprueban Lenguaje Visual por no tener experiencia específica en dibujo y en pintura. Es un error frecuente: evaluar lo que no se enseña.

Es como en las clases que se dedican a la "audición", palabra sinuosa. A los estudiantes se les exige reconocer funciones armónicas o intervalos melódicos y ellos tienen que hacerlo de la siguiente manera: cantan una melodía y deben armonizar con la guitarra. Pero no son guitarristas. Desaprueban porque lo que no saben es tocar la guitarra.

Acá pasa lo mismo. El alumno pudo haber aprendido el concepto de plano y ser desaprobada su entrega porque el plano no le quedó plano. No

le quedó un plano pleno por una dificultad técnica que le impone la témpera, que es un material engañoso. Uno cree que es muy sencillo dado que lo usamos desde el jardín de infantes. Lo primero que hace la maestra en la escuela es ofrecer a los chicos unos pomos de témpera. Lograr un plano pleno, en particular con algunos colores y con los pigmentos actuales, no es sencillo.

Por eso a mí los trabajos de Educación Visual me los hacía mi mamá.

Te quedaban veteados. El concepto del plano el alumno lo tiene, lo que no tiene es destreza técnica que le permita que el plano le quede pleno. Ese es un punto que tendrá que resolver en Pintura, no en Lenguaje Visual, que es una asignatura eminentemente conceptual que no enseña técnicas. En Lenguaje Visual tendrían que trabajarse los principios básicos de cualquier disciplina de las artes visuales, y la técnica tendría que integrar las decisiones que toma en este caso el alumno, *a posteriori*. Si el contenido es el plano,   se puede trabajar con telas, cerámicos, papeles? Por supuesto. La témpera es sólo un material más, ni siquiera es el más interesante y, probablemente, no vuelva a usarlo en el futuro. Lenguaje Visual debería enseñarle al alumno estrategias para seleccionar adecuadamente el material de acuerdo a su plan operativo de producción de obras.

 Qu  otras dificultades conlleva esta metodología que calific s como tradicional?

Una de las carencias que tiene este enfoque es que no incluye el estudio del espacio tridimensional. La tridimensión está ausente en todos los niveles de Lenguaje Visual. Parecería que el espacio real, el espacio tridimensional, no es un contenido enseñable, pese a que cerca de la mitad de los alumnos eligen escenografía, escultura, cerámica. Realizan básicamente en el espacio. Sin embargo, en Lenguaje Visual están todo el año produciendo en la bidimensión. Es una ausencia grave. En su profesión van a trabajar en el espacio, pero ensayan las cuestiones compositivas en el plano.

Otro aspecto es que la imagen es, además de bidimensional, fija. Y la imagen se mueve. Se mueve más que nunca en el mundo contemporáneo. No sólo deja fuera el espacio, también excluye el cuerpo y los rasgos de la cultura contemporánea, que exceden en mucho el plano, el cuadro colgado de una pared. Lo performático, las instalaciones, incluso las instalaciones sonoras, muchas veces están producidas por artistas visuales que echan mano de otros lenguajes. Los alumnos traen, porque viven en un universo que es audiovisual, propuestas que incorporan la música, el sonido –que no necesariamente es música–, lo que percibimos a través del olfato; aparece el cuerpo. La limitación la tenemos los docentes, no los alumnos. Los docentes no tenemos elementos suficientes del lenguaje corporal o del musical. Las fronteras entre las disciplinas del arte son cada vez más porosas, por lo cual deberíamos al menos preguntarnos si

es posible enseñar y aprender artes visuales en el contexto actual sin tener un mínimo recorrido por el resto de las artes.

Un tema de orden estético que tiene manifestaciones didácticas.

Ciertos ámbitos académicos no sólo son impenetrables a la cultura visual o audiovisual del alumno ingresante. Ese alumno que tiene una cámara digital o un celular con el que filma. En definitiva, es una asignatura que educa para un universo visual que ya no es, que atrasa por lo menos un siglo. El abismo que se ha abierto entre las currículas y el actual mundo de las imágenes es una de las principales causas de los altos índices de deserción que se registran en la universidad. Se repele lo que está ocurriendo no hace tres o cuatro años, sino más de cien años en la producción artística.

Justamente el momento en el que se da la mayor ruptura en el arte a partir de los formidables cambios políticos y demográficos y también la explosión del arte urbano que coincide con el punto en el que éste traspasa la belleza y se excluye de las academias lo que está emergiendo.

Se excluye lo que no encaja en la teoría tradicional. Uno sigue en Lenguaje Visual enseñando color con la antigua teoría, los tres colores primarios, el círculo cromático, etc., cosa que es útil conocer, pero que omite un universo del color, el universo del color del mundo contemporáneo que



es tan real como el anterior. Porque los pigmentos son otros, porque la tecnología es otra y el color es alterado por esas innovaciones. Y no hay teoría que lo fundamente o, en todo caso, la teoría del color que entra a la universidad no explica las posibilidades del color con las actuales tecnologías.

Este no es un dato inocente. Para la enseñanza del Lenguaje Visual tradicional los materiales son accesorios. Hay un solo soporte: la famosa hoja Conqueror con la que todos estudiamos hace décadas. Y hay tres materiales: tinta para línea, témpera para valor y acrílico para color. Es decir, contradiciendo a Adorno, los materiales pareciera que no comunicaran. No importa cuál empleo, ni sobre qué soporte. Es, además, absolutamente secundaria la escala. Si todo el año se trabaja con la misma escala, una hoja de 35 por 50, y eso va a una carpeta de igual tamaño, se puede inferir que en este enfoque la escala no es relevante. No es una decisión del productor, no hace al lenguaje la escala. Es increíble, porque es obvio que no es lo mismo hacer una estampilla que una obra de arte público monumental. La escala es esencial. A la hora de concretar una obra, una de las decisiones fundamentales que asume el autor es la escala, que va a dimensionar su trabajo de acuerdo al lugar en el que esa obra va a ser emplazada. Escala, emplazamiento, materiales y soportes no son contenidos de la currícula tradicional de lenguaje.

El conductivismo, el tecnicismo y la empiria tradicional se remontan a una estandariza-

ción de clasificaciones que establece pautas universales que inciden en lo que se enseña y en cómo se enseña. Al menos lo es en la educación musical. ¿Es igual en las artes visuales?

Sí, particularmente en Lenguaje Visual y en este nivel, el universitario. No hay en Lenguaje Visual libre expresión, como en la escuela primaria o en otro tipo de asignaturas. En Lenguaje Visual reina el tecnicismo, centrado en el refuerzo de los hábitos perceptuales y en una especie de clasificación universalista de los elementos. Se trata de reconocer las fórmulas compositivas y de adiestrar el ojo. No es casualidad que se haya llamado *Visión* en algún momento. Esta concepción soslaya la enorme distancia entre estas dos acciones: ver y mirar. Ver, salvo que exista otro tipo de impedimentos, es un acto para el cual el hombre está preparado naturalmente. En cambio, mirar es una construcción cultural e implica un aprendizaje. Educar la mirada. Con todo, los ejercicios que llevan a cabo los alumnos durante el año consisten en un adiestramiento de la vista. De ahí la costumbre de hacer tablas de valores y de isovalencias, círculos cromáticos, identificar el gris cinco –que dicho sea de paso, no existe–, lo que vos aludís en tu pregunta, que son actividades de tipo clasificatorio y que pretenden, además, comprender el comportamiento del campo plástico mediante una serie de recetas que Arnhem se ocupó de describir minuciosamente. Uniendo estas dos cosas, habiendo adiestrado el

ojo y conociendo el comportamiento del campo plástico es que se puede hacer una obra válida. Son normas que conoce el docente y que el alumno ignora. Aprenderlas le posibilitará crear una obra válida, es decir, que respete las reglas compositivas que están establecidas *a priori*. Hay una excesiva confianza en el método, tal vez por la necesidad que han tenido históricamente las artes de alcanzar una validación social al modo de las esferas del conocimiento ya legitimadas. Pero esas normas no son universales; tienen un anclaje histórico muy preciso: el arte de la Modernidad centroeuropea. ¿Para qué sirve el mapa estructural a la hora de analizar los textiles peruanos? Para nada. Son obras que reclaman otras claves interpretativas. Por otro lado, esto no sucede en la producción. Nadie dice: «yo voy a hacer una obra en clave menor intermedia». Este no es un planteo compositivo, o es muy raro e infrecuente. En todo caso será un clima resultante de múltiples operaciones.

Este posicionamiento crítico frente a la tradición, ¿se articula en una propuesta pedagógica reconocible?

La propuesta pedagógica alternativa se encuentra todavía en construcción. No es un modelo ni pretende serlo, y su debate se da en las clases, en el campo teórico, en la definición de contenidos, en los diseños curriculares. Pero es posible alcanzar ciertos acuerdos básicos. Por ejemplo, prescindir de las ejercitaciones. La ejercitación es

repetir hasta el hartazgo; es la estandarización sin sentido. El objetivo es mecanizar los procedimientos, y su consecuencia, la consolidación de los estereotipos, tanto formales como conceptuales. Otro acuerdo debería ser no separar el concepto del dispositivo, la idea de su materialidad. El momento de la producción es un proceso en el cual la idea y el material se vinculan dialécticamente. De ahí que, en el enfoque que intentamos plasmar en las clases, la poética de los materiales es un aspecto central que recorre todos los otros temas. Un color no es un color en abstracto; no es un color en tanto no está materializado. Sobre las limitaciones de la sustitución por generalización ha reflexionado mucho la Escuela de Frankfurt. Por supuesto que dar clases de esta manera coloca al docente en un lugar de gran inseguridad. No hay fórmulas. No es posible atribuir significaciones fijas a algún componente de la imagen (línea curva/femineidad, rojo/pasión, por ejemplo). Al abrir las alternativas respecto del universo de los materiales se abre también el de las técnicas. El docente no maneja todas las técnicas, y tendrá entonces que hacer interconsultas con otros miembros de la cátedra. En fin, tal vez se trate de que seamos capaces de revisar nuestra propia práctica.

El azul no es frío por definición.

Bueno, la clasificación entre colores cálidos y fríos puede ayudar a alcanzar el clima general que uno pretende de su obra. Pero, el principio que afirma que los cálidos avanzan y los fríos retroce-



den no se cumple en todos los casos. Frente a las llamadas leyes de la percepción, podemos decidir tanto cumplirlas como violentarlas. Pongamos el ejemplo del valor: la tabla tiene nueve valores, lo cual de por sí es arbitrario ya que el ojo humano es capaz de reconocer una cantidad de grises mucho mayor. De allí se desprenden seis claves, que son seis armonías posibles entre valores, que es otra arbitrariedad porque la posibilidad de combinaciones es infinita. En la práctica docente, se traduce en una cuestión matemática: dividir el plano de la obra en tres zonas. Supongamos que estoy en una clave mayor alta: ésta va a tener un 70% de un gris alto, un 5% de negro y un 25% de blanco. No se compone así una obra. Uno no está frente a un plano o a un volumen y lo divide matemáticamente en zonas. El resultado en la percepción de una obra y de sus valores es un clima que no se mide con la regla. Es un clima que se percibe, no es el resultado de una operación matemática. La intransigencia de estas recetas obtura la posibilidad de reflexionar acerca de las tensiones, las contradicciones, la opacidad, la ambigüedad; es decir, repele justamente los rasgos más significativos del discurso poético, en el cual resulta imposible –además de ser inútil– reducir lo complejo y circunstancial a lo simple y universal. Incluso en las llamadas ciencias duras los matemáticos y los físicos cuestionan ya esta tendencia a la estandarización. La ciencia no tiene ningún problema en afirmar que Plutón ya no es un planeta. Desde Einstein hasta Prigogine se han asumido matrices

de pensamiento que provienen de maneras más complejas de entender el mundo.

¿Qué pasa con los alumnos que vienen de la escuela secundaria y que no aprendieron estas recetas o no las aprendieron con una práctica que las sustente?

Es una suerte. Para nosotros, los docentes, ha sido mayor el esfuerzo por desaprender, por sacarnos de encima un corsé que no te deja ni producir ni pensar lo que producís. La mayoría de los alumnos no trae esto consigo, más bien lo que trae es una enorme experiencia visual y audiovisual; todavía no lo *agarró* la academia, recién ingresó y carece de los temores y prejuicios con los que nos formamos las generaciones anteriores. Esto es una gran ventaja a la hora de dar clases, porque los estudiantes están llenos de ideas, de imágenes, viven entre imágenes, componen intuitivamente imágenes; todos sacan fotos, filman, usan las computadoras, navegan por Internet. La experiencia la tienen. Lo que no tienen es vocabulario específico, criterios compositivos o analíticos, y eso es lo que les tenemos que enseñar a lo largo de la carrera en todas las materias. Es una ventaja que no vengan con esos esquemas tan rígidos que son muy difíciles de superar.

Hablamos más del enfoque tecnicista o estandarizado que universaliza una serie de verdades. La otra gran influencia es la expresión libre. La clase de arte en las escuelas.

La libre expresión o la educación por el arte trajo cierta apertura, pero su impacto en la enseñanza fue devastador. Cualquier ámbito que establezca un programa en el que no está claro lo que se enseña ni cuáles son los contenidos deválúa la tarea del docente. Aquellos que asumieron esa corriente, tal vez en la búsqueda de respuestas que la escuela tradicional no les proporcionaba, se encuentran con el problema de la enseñanza. Se trata de que el alumno exteriorice y no que aprenda. La clase típica es aquella en la cual, ante un estímulo musical o literario, el alumno dibuja "lo que siente". Una cosa muy difícil de evaluar. ¿Cómo se evalúa el modo en que se expresa un niño? ¿Si es muy expresivo tiene un 10 y si es poco expresivo tiene un 1? ¿Qué quiere decir "ser muy expresivo"? Es la pura subjetividad del docente. No se sabe qué es lo que se está enseñando ni lo que se debería aprender. Por lo tanto, no se puede evaluar. Esto se da en el jardín y en la escuela primaria. Es lo contrario de la enseñanza tradicional del lenguaje. Es pura exploración de los materiales completamente por fuera del sentido. Pegar la figurita, amasar la plastilina, colorear con témpera sin saber por qué ni para qué o para enseñar qué. Este enfoque tiene otro costado que habría que poner en discusión: el supuesto de que se aprende sólo desde el placer. Sigue vigente esta postura hedonista, que es un arma de doble filo. Por supuesto que como docentes preferimos que los alumnos disfruten nuestras clases. Pero el aprendizaje no

está siempre ligado al goce o a la diversión. Para aprender cualquier contenido se requiere esfuerzo, disciplina, concentración.

En los jardines se da la particularidad de que hay docentes de música y no de plástica.

Esto ocurre por otro prejuicio. Es más sencillo encontrar una maestra jardinera que te diga: «yo desafino» o «no sé tocar un instrumento» a que te diga: «yo no puedo manejar una clase en la que los chicos tengan que dibujar», porque se supone que eso lo puede hacer cualquiera. Si desafinás es obvio, si no tocás la guitarra o el piano no podés dar una clase de música. En cambio, poner un frasco de ceritas en el medio de una mesa, eso lo hace cualquiera. Pero no es enseñar artes visuales, es otra cosa. En la primaria también pasa cuando la maestra le hace ilustrar a los alumnos los contenidos de otras asignaturas. Si se habla de una casa y de un árbol, dibujamos la casa y el árbol. Llegó la primavera, dibujamos la primavera. Eso no tiene que ver con el arte, con la enseñanza del arte. Son otras cosas que hacen también daño, son fábricas de estereotipos.

Vos hacés fotografía. La fotografía es marginada de las artes visuales. De hecho no hay carreras universitarias en la Argentina. Mi pregunta va hacia otro carril. El dibujo. Muchos alumnos desaprueban Lenguaje visual porque no pueden dibujar.

Es un tema abierto. Hay quienes dicen que el dibujo es la madre de todas las artes y quienes

sostienen que la pintura es la madre de todas las artes. Entre coloristas y dibujantes hay siglos de debates. Yo creo que no es un requisito indispensable hoy, dada la explosión de materiales que existen en el universo visual, que justifique la absoluta necesidad de ser un excelso dibujante. Me preguntaría si Cartier Bresson, que es uno de los mejores fotógrafos de la historia, sabe dibujar y la respuesta es que no, que no sabe dibujar. No va esto en detrimento del dibujo. Si vas a ser dibujante tendrás que saber dibujar, si vas a ser pintor de caballete vas a necesitar el dibujo como una herramienta en ocasiones decisiva. Ahora, si tu práctica artística va a recorrer otros caminos como la multimedia, la fotografía, la performance, las instalaciones, el dibujo es necesario en un nivel mucho más introductorio. No define a un artista como en otras épocas donde las grandes artes eran el dibujo y la pintura. Hay incluso muchos estudiantes de Diseño que no avanzan en su carrera por no aprobar Dibujo, cuando un diseñador lo que hace normalmente es contratar un dibujante, lo mismo que un arquitecto, o lo reemplaza por la máquina. Esto es lo que yo veo. La mayoría de la gente, muchos amigos entrañables, no coinciden. En fin. Tengo amigos que están convencidos de que se piensa con el lápiz. Bueno, se piensa con el lápiz en nuestra generación. Yo no estoy en condiciones de afirmar que los jóvenes actuales no piensan con la computadora. El lápiz es un instrumento. Y antes del lápiz alguien especuló con una

pluma o algo parecido. Cuando el lápiz no existía, ¿la gente no pensaba? Pensaba con la tecnología que tenía a su disposición y ahora hay otras. Insisto, es una convicción que no me hace muy popular entre mis amigos dibujantes.

Vuelvo a la fotografía. ¿Qué es lo que explica su ausencia o su marginalidad académica?

No sé si no es aceptada. Ya nadie se anima a decir que la fotografía no es arte. En nuestra Facultad había Fotografía. Imagino que también hay restricciones económicas y de infraestructura. Para Fotografía se necesitan laboratorios, copiadoras. Es difícil de implementar sin esos recursos. Es una deuda pendiente. Yo creo que tendría muchísima matrícula. De hecho proliferan los talleres privados que están llenos de gente que paga por ir a estudiar fotografía.

¿No hay prejuicios con relación al realismo fotográfico desde su origen, de la fotografía como réplica, en ese temor que despiertan los saltos tecnológicos, como hoy con Internet? Por algo, decíamos, no hay carreras de grado en el país y existen otras muchísimo más caras.

No creo que pase por ahí. Hay carreras de cine en varias universidades y su modo de representación es mucho más realista: la fotografía es fija y el cine se mueve como el mundo. Puede ser que todavía persista algo de aquello de la hija menor de la pintura o el dibujo. No sé, pero

habría que pensarlo con seriedad. A raíz de esta carencia proliferan otras perversiones teóricas. Gente que da cursos de lenguaje fotográfico o esas cosas que no se sabe qué son, que no tienen entidad epistemológica.

La conversación giró en torno a la tensión de lo contemporáneo con la tradición y también sobre las consecuencias pedagógicas de determinados modelos. ¿Por dónde se le entra a la inespecificidad de la educación artística, su devaluación, su crisis? En los 90 fuimos también invadidos por la semiótica tardía que lo explica como una categoría más del lenguaje. Los maestros de música enseñan emisor/receptor.

Me parece que las causas de la crisis de la educación artística son diversas. A grandes rasgos, podríamos reconocer causas de tipo institucionales: planes de estudio envejecidos, insuficiente cobertura en algunas provincias de los módulos específicos en los niveles obligatorios, escasas ofertas de carreras de posgrado, entre otras. Los docentes de arte tenemos cierta propensión a regodearnos con estas cuestiones, a hacer catarsis. Pero nos quedamos en el diagnóstico. Hay otras causas más intrínsecas y que por eso mismo resolverlas depende de nosotros. El verdadero inconveniente es que nuestra agenda atrasa. Es cierto que hay escuelas en las que no es sencillo contar con agua y piletones. Lo que no es cierto es que sin agua no pueden darse clases de artes visuales. Tengo

la sospecha de que detrás de estos argumentos se esconde algo verdaderamente grave: no siempre sabemos expresar con claridad qué enseña el arte, por qué es fundamental la educación artística en la escuela.

El arte revela aspectos cruciales de la vida que asumen diferentes vocabularios técnicos de acuerdo a cada disciplina específica y que deberíamos rediscutir. En Lenguaje Visual, además de los contenidos de los que hablamos, debería enseñarse encuadre, punto de vista, iluminación, estereotipos. Son contenidos centrales de Lenguaje Visual. Nosotros los incluimos en el programa. Es cierto que el arte coincide en algunos contenidos con otras disciplinas. El arte enseña conceptos, y lo hace sin resignar su impronta. El espacio es tanto un contenido de lenguaje visual como de geografía, como el tiempo lo es del cine y de la historia. Son dimensiones de la subjetividad. Y no se trata del mismo espacio ni del mismo tiempo. Cualquiera que frecuente la docencia o la producción artística sabe de su riqueza simbólica, de cómo alguien que está en contacto con el arte amplía su mirada, de cómo la internalización de aspectos poéticos clave se canaliza a través de una educación continua y perseverante del arte. Tal vez sea necesario un replanteo de estas cuestiones con una perspectiva contemporánea. La Ley de Servicios Audiovisuales es un buen ejemplo para analizar. Se habló hasta el cansancio, por suerte, del derecho a la información y el derecho a la palabra. Del de-

recho a la diversidad de las interpretaciones y, por lo tanto, a la diversidad de los relatos sobre lo real. ¿Y el derecho a la mirada? ¿Y el derecho a volver visible aquello invisibilizado por los medios? ¿Y el derecho a la multiplicidad de relatos audiovisuales? Increíblemente, pese a la enorme cantidad de puestos de trabajo que la implementación de la Ley significaría para nuestras profesiones, no nos involucramos suficientemente en el debate.

El arte ofrece herramientas indispensables, incluso para la vida cotidiana. Quienes manejan el concepto de encuadre tendrán mejores posibilidades de interpretar el discurso televisivo.

¿Cómo pensás hoy, desde lo contemporáneo, el proceso de producción de una obra?

El momento de producción de una obra es, como decíamos antes, un proceso dialéctico entre una idea y su materialización. Quien nunca ha producido una obra tiende a pensar que primero está la idea y luego su formalización, en ese estricto orden. Rara vez se da de esa manera. Cuando se materializa comienzan las dificultades, surge lo que no previmos, aparecen las resistencias de los materiales a ser formalizados tal como lo habíamos imaginado, no encontramos la técnica adecuada... Es un desafío para el docente que no se deja seducir por las recetas. Porque, en algún sentido, es enseñar lo que todavía no existe, lo que aún no encontró su forma. De todos modos, hay cuestiones bien precisas que orientan la intervención del docente. Advertir que el proyecto

de producción esté al alcance del alumno, que sea posible de ser realizado en los tiempos pautados, el grado de coherencia entre la idea y la obra finalizada, la adecuación a la consigna, los criterios del emplazamiento, las decisiones sobre la escala. La obra de arte es bastante inasible, pero esto no quiere decir que no existen criterios interpretativos objetivables. Por ejemplo: si el alumno realiza una obra en pequeño formato y decide emplazarla en la plaza Moreno, hay allí un problema en la elección de la escala muy concreto.

El contexto contemporáneo agrega otro dato, muy importante: hoy, la "caja de herramientas" disponible para el productor de imágenes es infinita. Y, al mismo tiempo, se han multiplicado los canales de circulación. Ambas novedades –la explosión de materiales y de las vías de difusión– impactan sustancialmente en los procesos de producción.

Vos hablás desde una posición pedagógica contemporánea, ¿cómo podés definir lo contemporáneo?

El término contemporáneo se utiliza de manera confusa. ¿Qué es lo contemporáneo? ¿Lo que ocurre en la época actual o lo que pertenece a la Edad Contemporánea? Lo mismo ocurre con el término *moderno*. Incluso, ambas palabras son empleadas, con relación al arte, indistintamente. Supongamos que estamos de acuerdo en definir lo contemporáneo como aquello que ocurre en la actualidad. Tampoco aclararíamos demasiado, porque equivale



a decir que todos los que estamos hoy vivos somos contemporáneos, al igual que todo lo que estamos produciendo. Y esto no es literalmente así; somos contemporáneos pero no vivimos estrictamente en el mismo tiempo. El tiempo no es homogéneo.

Por otro lado, es habitual en el arte oponer lo contemporáneo a lo popular, como si fueran irreconciliables, como si fueran conceptos que nunca se interceptan. Los festejos del Bicentenario vienen a demostrar lo contrario.

El pueblo no encontró ningún escollo para vincularse ni emocionalmente, ni intelectualmente, con el desfile de carrozas diseñadas por Fuerza Bruta. Con lo cual podríamos decir que esta propuesta estética derriba varios mitos. Se habló mucho en esos días del derribamiento de algunos mitos, de orden político-ideológico: «la gente tiene miedo de estar en la calle», «a la gente le importa tres rábanos el Bicentenario», «en el Centenario estábamos mejor». Pero no se habló de los mitos de orden estético. Por ejemplo: el mito de ligar lo popular a lo simple, a lo directo y a lo literal. El mito de que la estética popular consiste en la repetición de lo idéntico: la negra vendiendo mazamorra, el gaucho con las boleadoras, etcétera. El mito de que lo contemporáneo es para una elite sofisticada.

La estética del Bicentenario da por tierra con todos estos mitos. Arte de excelencia, sofisticación técnica, altamente poético, profundamente profesional. Y, esto es lo más contundente, con un lenguaje contemporáneo y latinoamericano.

La estética del Bicentenario recuperó aspectos negados por el arte de la modernidad europea –lo vital, el cuerpo, lo abstracto–, pero que estaban presentes en el arte americano desde sus orígenes. Es decir, no vinieron desde la nada, no fueron absolutamente inventados, sino recuperados y re-significados en clave contemporánea latinoamericana. El formato carroza, para poner un ejemplo, encuentra múltiples antecedentes en el arte popular de la región.

¿Cómo analizás la cuestión de las nuevas tecnologías? Hay una línea que editorializa casi siempre vinculándolas al progreso, al futuro. Sin embargo, ahí tenemos Avatar, que es una película extraordinaria desde el punto de vista de su factura técnica, en 3D, pero con argumento del siglo XVIII, música del siglo XIX y lugares comunes que circulan también a gran escala como estereotipos a través de esas mismas tecnologías.

Está instalado otro prejuicio en este tema, aquel que asimila la estética contemporánea al desarrollo tecnológico.

Los festejos del Bicentenario vuelven a ser un buen ejemplo. Por un lado, la propuesta del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el Colón. Por el otro, la del gobierno nacional en la 9 de Julio. La misma tecnología de avanzada y, no obstante, dos propuestas completamente diferentes desde el punto de vista estético e ideológico. Técnica y tecnología hubo siempre, y habrá más en

el futuro. Son un tipo de recursos, de herramientas, entre muchos otros, que de ningún modo resulta suficiente para caracterizar una obra como contemporánea. De lo contrario y bajo esa hipótesis, no podría haber pintura contemporánea o danza contemporánea. Sin embargo, las hay y abundantemente. Se puede hacer una obra con técnicas tradicionales y resultar una propuesta contemporánea, como también se puede hacer una obra utilizando las nuevas tecnologías y obtener un resultado completamente conservador. *Avatar* es un ejemplo de esto último. La obra de arte excede en mucho a la tecnología utilizada para su producción.

La Presidenta anunció este año la distribución de computadoras portátiles entre los alumnos secundarios de colegios estatales y la intención de extender el proyecto a la escuela primaria. La democratización en el acceso al mundo digital es claramente una conquista de orden social y un derecho que se alinea con otras políticas de Estado inclusivas e igualitarias. Qué hacer con ellas es otro asunto.

Considerando la tensión entre el concepto de arte y el de comunicación, ¿sigue siendo válido el término de lenguaje visual para referirse a estas disciplinas?

No me gusta la denominación Lenguaje Visual. Me parece que ya no da cuenta de lo que ocurre en su interior. Hace unos cuantos años que

se ha instalado una serie de definiciones del arte que podríamos sintetizar así: el arte es comunicación, el arte sirve para comunicar o el arte es una forma de la comunicación. A mi juicio, estas definiciones tienen ventajas y desventajas. Empecemos por las ventajas. En algún sentido, aparecieron como superadoras de otra definición muy extendida y no menos instalada: el arte es expresión. ¿Expresión de qué? De la subjetividad del artista. Todavía nuestros alumnos durante el primer año sostienen sus proyectos de producción diciendo: «yo lo siento así», «en esta obra yo estoy expresando mis sentimientos». No voy a abundar en detalles, conocemos bien este estereotipo de artista y de obra de arte como reflejo de su interioridad. Entonces, decir que el arte es comunicación pareció en su momento una elegante salida del estereotipo de artista romántico. Fundamentalmente, porque decir que el artista comunica, de algún modo supone la existencia de un otro. Lo cual no es poco. Hay alguien, el artista, que dice algo mediante una obra a otros sujetos. En verdad fue un avance. Pero la dificultad principal que le encuentro a esa definición, así literalmente y sin agregados, es que no pareciera estar caracterizando lo propio del arte, su diferencia específica con otro tipo de producciones humanas. Lo mismo sucede con otras definiciones, por ejemplo: el arte es una forma de conocimiento, el arte es una técnica. Sí, es todo eso, pero ninguna de esas definiciones agota el concepto de arte en toda su dimensión.



Producir una obra de arte consiste en organizar un mundo ficcional proponiendo un nuevo orden de naturaleza poética, esencialmente ambiguo. La obra de arte no transmite información, no narra del modo en que lo hace el lenguaje natural.

Volviendo a tu pregunta. Hace unos años propuse para el curso de ingreso otro nombre para la asignatura: "Introducción al análisis y a la producción de imágenes". Claro, queda muy largo el enunciado. Pero no se me ocurrió uno mejor.