

TRES POSIBLES SENTIDOS DEL ARTE EN LA ESCUELA

Graciela Fernández Troiano *

Creo que el único ideal que el discurso presupone es el de que seamos capaces de justificar nuestras creencias ante una audiencia competente.

Richard Rorty

SÍNTESIS: A partir de lo observado en algunas instituciones educativas de la ciudad de La Plata¹, se intenta reflexionar sobre tres posibles sentidos con los que se construyen las nociones de arte y de educación artística en la escuela y analizar su relación con lo que ocurre en las clases de la asignatura Plástica. Las representaciones que en este artículo se eligen analizar son, en primer lugar, el arte como expresión de un mundo interior oculto que espera la oportunidad de emerger, como una capacidad innata: el alumno talentoso es el que puede producir una imagen naturalista; el arte no es motivo de enseñanza-aprendizaje. La segunda representación elegida es la que considera al arte como aplicación de clasificaciones teóricas sobre la forma, el color y la composición como conceptos universales, verdaderos, incuestionables; al docente, como contenedor de la información, que da clases generalmente expositivas, y a los alumnos como productores de imágenes que den respuesta a lo explicado. La tercera y última es la concepción del arte como lenguaje, es decir, como construcción de imágenes y como parte de un proceso de producción que incluye etapas investigativas, productivas y reflexivas. El marco teórico es el producido en la posmodernidad, con aportes de la semiosis social, dando entrada a las nociones de *lenguaje, texto e intertexto*, elección que deja afuera muchas otras posibles. La educación artística toma en cuenta los saberes previos del alumno, sus zonas de interés, y a partir de allí amplía hacia otros textos artísticos. Además se preocupa por enseñar operaciones de artísticidad

23

* Profesora adscripta a la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

¹ Situada a 56 kilómetros al sudeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Plata es la capital de la Provincia de Buenos Aires, siendo esta última la de mayor población de la Argentina. Con una actividad cultural intensa, cuenta con prestigiosas instituciones educativas, públicas y privadas, de todos los niveles.

que forman parte de las preocupaciones del arte actual, y se toman en cuenta producciones pasadas y presentes y de distintas sociedades.

Palabras clave: arte como proposición con sentido; construcción de sentido; construcción de conocimiento artístico; lenguaje; producción de imágenes; semiosis social.

TRÊS POSSÍVEIS SENTIDOS DA ARTE NA ESCOLA

SÍNTESE: *A partir do que se observou em algumas instituições educativas da cidade de La Plata¹, tenta-se refletir sobre os três possíveis sentidos com os quais se constroem as noções de arte e de educação artística na escola e analisar sua relação com o que ocorre nas aulas de Plástica. São duas as concepções que aqui se pretende analisar. A primeira considera a arte como expressão de um mundo interior oculto que espera a oportunidade de emergir, como uma capacidade inata: o aluno com talento é quem pode produzir uma imagem naturalista – a arte não é motivo de ensino-aprendizagem. A segunda vê a arte como aplicação de classificações teóricas sobre a forma, a cor e a composição como conceitos universais, verdadeiros, inquestionáveis; o docente como possuidor da informação, que dá aulas geralmente expositivas; e os alunos como produtores de imagens que dão respostas ao que foi explicado. A terceira e última, consiste na concepção da arte como linguagem, isto é, como construção de imagens e como parte de um processo de produção que inclui etapas de pesquisa, produtivas e reflexivas. O âmbito teórico é o produzido na pós-modernidade, com contribuições da semiótica social, dando entrada às noções de linguagem, texto e intertexto, escolha que deixa fora muitas outras possíveis. A educação artística leva em consideração os saberes prévios do aluno, suas zonas de interesse e a partir daí se amplia a outros textos artísticos. Ademais, preocupa-se pelo ensino de operações de artisticidade que fazem parte das preocupações da arte atual, ao mesmo tempo em que considera produções passadas e presentes e de diferentes sociedades.*

Palavras-chave: arte como proposição com sentido; construção de sentido; construção de conhecimento artístico; linguagem; produção de imagens; semiótica social.

THREE POSSIBLE MEANINGS FOR ART AT SCHOOL

ABSTRACT: *Based on the observation of several educative institutions in the city of La Plata³, we will reflect on three different possible meanings which are used to construct the idea of art and of artistic education at school, and we will analyze their relationship to what happens in an art class.*

² Situada a 56 quilômetros ao sudeste da Cidade Autônoma de Buenos Aires, La Plata é a capital da Província de Buenos Aires, sendo esta última a de maior população da Argentina. Com uma atividade intensa, conta com prestigiosas instituições educativas, públicas e privadas de todos os níveis.

³ Located 56 kilometers south east of the City of Buenos Aires, La Plata it is the capitol city of the Province of Buenos Aires. This province has the largest population in Argentina. With intense cultural life, the city counts with prestigious educative institutions, both private and public, in all educative levels.

The representations that were analyzed are, firstly, art as an expression of hidden inner world that is waiting to come out, as an innate skill: the talented student is the one that can produce a naturalistic image; art is not an object of the learning teaching process.

The second representation to be analyzed considers art as practical use of theoretical classifications on form, color and composition as universal, true and unquestionable concepts; the teacher as a container of information that usually gives a lecture; and students as image producers that can respond to what has been explained.

The third and last conception is art as a language, i.e. as construction of images and as a part of a production process that includes research, production and reflection stages.

The theoretical work frame is a product of postmodern conceptions, with contributions of social semiosis, accepting the concepts of language, text and intertext, a choice that excludes many other possible choices.

Artistic education considers the student's previous knowledge, his or her interests, and from that point, broadens to other artistic texts. Moreover, it is concerned with teaching artistic operations that take part in the concerns of current art and that consider past and present productions from different societies.

Keywords: art as a proposition with meaning; meaning construction; construction of artistic knowledge; language; image production; social semiosis.

1 INTRODUCCIÓN

Las ideas sobre el arte que circulan en las escuelas tienen orígenes remotos y son reafirmadas en las prácticas docentes. En este sentido, aquí se intenta la reflexión sobre tres posibles direcciones con las que se construyen las nociones de arte y de educación artística, analizando lo que ocurre en algunas clases de Plástica, en la educación formal de la ciudad de La Plata. Las representaciones que se eligen estudiar son:

- El arte como expresión de un mundo interior, lo que se vincula con la idea del arte como capacidad innata.
- El arte como aplicación de clasificaciones teóricas sobre la forma, el color y la composición.
- El arte como lenguaje, como enunciados o proposiciones con sentido.

El interés está puesto tanto en el trabajo que se realiza en la escuela como en las opiniones de directivos, docentes, padres y alumnos. Se pretende indagar en algunos aspectos ideológicos que justifican ciertas nociones sobre el posible origen de las ideas, así como esbozar preguntas acerca de la relación entre ellas, y proponer espacios en los que podamos dudar y repensar tanto los propósitos y contenidos de enseñanza y de aprendizaje como los recursos didácticos y la concepción de arte que determina las decisiones.

2 MARCOTEÓRICO

Las prácticas docentes en educación artística, en particular en la asignatura Plástica, se entienden, en este texto, configuradas por múltiples factores en tensión que arman un entramado complejo formado por diversas ideas enlazadas, algunas conservadoras, otras innovadoras. El sentido del concepto «arte», del que se desagrega el de «educación artística», encamina las apropiaciones que se realizan respecto al currículo prescripto cuando este se pone en acción. Si aceptamos que los conceptos son procesos en constante construcción –es decir, revisión–, que tienen una historia y que alientan espacios de posibilidades y de obstáculos, es lógico que analizar Plástica en la educación no albergue ninguna pretensión de alcanzar criterios únicos o estables, sino intentar nuevas preguntas para seguir pensando.

26

El marco teórico que se elige en este trabajo tiene tres enfoques:

- Desde la teoría del currículo: el crítico propositivo.
- Desde la pedagogía: el modelo constructivista.
- Desde la didáctica especial: el constitutivo, o arte como experiencia cognitiva.

2.1 ARTE ASOCIADO A LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

La educación artística arrastra, desde hace tiempo, ciertas ideas fundantes que siguen circulando en la escuela. Al analizar las actividades y las características de la enseñanza se puede inferir que las materias artísticas no tienen el mismo reconocimiento que las científicas. Esta diferenciación se fue construyendo desde el nacimiento de la

escuela y sigue vigente dentro y fuera de ella, favoreciendo cierto criterio valorativo que otorga mayor importancia a las materias científicas. Si bien no es fácil escuchar decir en voz alta que estudiar ciencia es imprescindible mientras que estudiar arte es accesorio, imaginemos las reacciones ante una situación hipotética: un año los alumnos no tienen matemática. La suspensión de la enseñanza de una materia científica puede desatar conflictos diversos, que se fundamentan en la importancia de un aprendizaje considerado valioso que debe tener una continuidad secuenciada e indispensable para acceder al próximo año o nivel educativo. Sin embargo, recorriendo escuelas puede verificarse que los alumnos durante uno, dos o tres años no reciben formación en ninguna disciplina de educación artística como música, plástica visual, danza o teatro. A partir de estas situaciones aceptadas podemos hacernos una serie de preguntas, como por ejemplo: ¿dónde puede ubicarse el origen de esta división entre ciencia y arte?; ¿cuál es la responsabilidad de los directivos y docentes de Plástica en la reiteración o revisión de estos conceptos?; ¿cuáles son los aspectos a repensar para desestabilizar estas representaciones?, y ¿cuáles son algunos de los fundamentos que nos permiten dudar de este criterio valorativo?

2.1.1 Origen de las ideas valorativas sobre arte y ciencia y su repercusión en el ámbito escolar

La escuela va enseñándonos las diferencias entre ciencia y arte, así como la jerarquía que se le asigna dentro y fuera de la institución. Una vez aprendido el criterio valorativo se cuenta con la aceptación tácita de todos sus integrantes. Podemos agregar que la importancia de la educación artística está asociada, en gran parte de la educación argentina, a la idea de actividades que no construyen conocimiento. Remarquemos una vez más que somos los sujetos los que instituímos un estado de cosas y naturalizamos en forma acrítica, o no, cierta concepción del mundo. Las categorizaciones tienen un origen y su aceptación y pervivencia esconden objetivos que, en cierto sentido, se vinculan con campos de poder alcanzados por determinadas disciplinas. Reconocer y analizar las características de algunas prácticas actuales es quizá una instancia necesaria para poder cambiarlas, lo que no solo es posible sino, en un sujeto crítico, inevitable.

Las diferenciaciones entre arte y ciencia, posiblemente con origen en la modernidad (Ilustración, cientificismo, neoclasicismo, romanticismo), que a pesar de los esfuerzos de algunos filósofos,

científicos y artistas no se han diluido totalmente, establecen que la ciencia se basa en la razón: es mental puesto que se requiere de la inteligencia para su desarrollo; produce saberes objetivos; origina conocimiento; se dirige al mundo para aplicar una metodología que le permite revelar verdades; sustenta la idea de progreso indefinido; es cosa seria; no es metafórica, trabaja desde la teoría y la abstracción y, a la vez, permite descubrir exactitudes sobre la realidad; da pie a la tecnología; es muy necesaria en el mundo para entender y solucionar problemas. La ciencia es un saber único y universal, sus verdades pueden aplicarse a cualquier cultura. El científico tiene gran poder de concentración, es metódico y mental, sin grandes emociones.

En cambio, el arte, según esta concepción, se basa en lo emocional; lo que presenta es subjetivo; no necesita de la investigación; requiere de «capacidad», para el arte se tienen o no se tienen condiciones; permite que el sujeto exprese su interior o que refleje en forma transparente el exterior; no es cosa seria porque su misión es entretener, conmover, adornar; usa la metáfora. La técnica virtuosa sumada al talento da por resultado una obra de arte. El arte se divide en géneros altos y bajos. Entre los primeros ubicamos la música clásica, la ópera, la pintura, los clásicos de la literatura. Y entre los segundos, la fotografía, el dibujo, los géneros musicales «menores», el circo, la televisión, la historieta, el grafiti, etc. El artista es un bohemio que vive en su mundo sin preocuparse por la sociedad y que crea según su imaginación, sus condiciones innatas y algo de estudio; incluso, algunos son autodidactas.

28

Los conceptos naturalizados, de los cuales se desconoce su origen y quiénes los construyeron, a qué intereses responden, qué ideología sustentan, qué antecedentes tienen, parecen de difícil modificación, pero si nos permitimos indagar en su proceso es posible entenderlos y cambiarlos.

Al preguntarnos cómo se fue generando la asociación entre ciencia y razón quizás podamos remitirnos a los filósofos de la Ilustración del siglo XVIII. El pensamiento racionalista, a su vez, puede vincularse a los filósofos René Descartes (siglo XVII) e Immanuel Kant (siglo XVIII). Este último propone la idea de que en el sujeto universal se encuentran las condiciones de posibilidad del conocimiento, de la ciencia, la moral y del juicio estético, o contemplación desinteresada. Las ideas racionalistas cuestionan el mundo místico o sobrenatural e instalan a la razón por sobre el dogma, de manera que permiten pensar que el hombre por sí mismo puede llegar a la verdad a través del razonamiento y la experiencia,

desplazando así explicaciones «milagrosas». Se va configurando al hombre como ser pensante ya no se concibe a partir de un mundo mágico dado e inalcanzable, lo que puede vincularse con ciertos pares de opuestos: razón-emoción, objetivo-subjetivo. Otro aporte es el realizado por el cientificismo del siglo XIX, que se relaciona con el positivismo de Augusto Comte, según el cual la ciencia es el único saber confiable. Los sistemas políticos apoyan el criterio positivista de las academias. Si saber es poder, para lograrlo se debe recurrir a los científicos. Se ubica a la ciencia como la legitimación de la verdad. La escuela moderna nace influenciada, entre otras muchas ideas, por la preeminencia de la ciencia positivista, paradigma según el cual se enseñó ciencia y se enseñó arte. La cuestión sobre la cual reflexionar es si estas ideas fundadoras deben seguir reproduciéndose en la enseñanza actual.

Al preguntarnos cómo se fue generando la asociación entre arte y sentimiento predominante en la escuela, quizás podamos remitirnos a Jean Jacques Rousseau y a Johann Wolfgang von Goethe, entre muchos otros escritores considerados románticos. El romanticismo, que tiene su apogeo entre fines del siglo XVIII y mediados del XIX, propone otra vía de acceso a la realidad, que no es la de la razón sino la del sentimiento. Se exalta la individualidad del sujeto en el plano del sentir y no en el del conocimiento racional. El sujeto se constituye como ser sensible y libre: libertad entendida como transgresión a la norma clásica. La diferencia entre razón y emoción, ya establecida en el neoclasicismo, privilegia en este caso el componente irracional (más próximo a la naturaleza) frente a lo humano. La esencia del hombre estará en aquellos menos contaminados por la cultura. Son Rousseau y Friedrich Schlegel quienes desarrollan, entre otros, la concepción de niño como ideal antropológico. Si el neoclasicismo se piensa ligado a la razón, el romanticismo se vincula al genio creador, libre para expresar lo que siente.

29

Entonces, desde esta perspectiva, las personas pueden dividirse en racionales o emotivas, clasificación que repercute en las asignaturas que se enseñan, ya que algunas se instalan como tendientes al desarrollo del razonamiento «objetivo» y otras al desarrollo de lo sensible, «subjetivo». Tal vez podamos preguntarnos cuántas de estas concepciones perviven en la sociedad y en la escuela.

La división entre ciencia y arte tiene puntos de contacto remotos con la división entre teoría y práctica, de larga historia y de afianzamiento en el positivismo. Subsiste la idea de que la práctica es solo el hacer manual o corporal y la teoría un espacio mental proveniente

de la historia, la filosofía, la sociología, la psicología, y que en algunos casos se conecta con la práctica al tratar de explicarla. Hoy podemos preguntarnos: un historiador, un físico, un filósofo, un profesor ¿no necesitan para producir conocimiento «hacer algo práctico»?; ¿el lenguaje no es acaso materialidad?; ¿no necesitan leer, escribir, procesar el saber y materializarlo mediante algún mecanismo técnico?; ¿qué sería de la ciencia si no se apelara a algún lenguaje oral o escrito que la haga perdurable? Por otro lado, el artista, o el que estudia arte, ¿no establece relaciones, asociaciones de ideas, piensa otras nuevas, apela a la abstracción, a la generalización, reflexiona sobre lo que hizo, proyecta, explica con palabras habladas o escritas? ¿Podemos imaginar una persona produciendo arte o ciencia que no esté pensando?

30

Al observar la actual práctica docente en Plástica se reconocen las principales ideas desarrolladas en el romanticismo. Algunos piensan, por un lado, que el arte depende de capacidades innatas, y por eso se escucha a docentes decir: «este chico es talentoso para el arte, lo heredó»; «yo no puedo dibujar y nunca podré»; «el arte no es lo mío, no nací con esa capacidad»; y, por otro, que es la expresión de sentimientos contenidos en el interior del sujeto: «todos tienen emociones, por lo tanto es bueno para el alumno hacer arte así puede expresarse». Se desdibuja la posibilidad de enseñar y aprender arte por privilegiar otra, la de brindar las condiciones para la exteriorización de emociones y talento. Además, en algunas clases confluyen nociones románticas con neoclásicas, pues mientras se explicita el propósito de dar libertad para que cada uno se exprese sin influencias, en simultáneo se valora la imagen mimética. Estas ideas, que pueden tener puntos de contacto con las del *Emilio* de Rousseau, se distancian del pensamiento según el cual todo niño «no contaminado por la cultura» tiene arte en su interior que espera las condiciones para salir. Entonces, si el sentido del arte se construye como expresión de emociones y, a la vez, como capacidad especial para representaciones naturalistas ¿cómo se conforman las prácticas docentes?

En la educación formal las asociaciones razón-ciencia, arte-emoción están naturalizadas no solo en padres, directivos y alumnos sino también en algunos miembros del profesorado. Si seguimos el desarrollo de estas ideas podemos inferir que, respecto a la ciencia, la escuela tiene un contenido a enseñar que los alumnos pueden aprender. En cambio, respecto al arte, todavía muy asociado exclusivamente a lo sensible y sentimental, no hay contenidos a enseñar, ni investigación, no se apela

a un campo cognitivo sino que se apunta a dejar que aflore algo que está latente en los alumnos para que «se expresen».

Las prácticas docentes, constituidas a partir de este sentido de arte, tienen algunas características en común: la planificación no se entiende como una instancia anticipatoria de la enseñanza (en muchos casos no se planifica o, si se lo hace, adquiere el carácter de requerimiento formal para ser presentado a un directivo); no se establecen secuencias didácticas; predominan la individualidad de las actividades y un orden aleatorio; las clases se imparten tomando en cuenta disposiciones eventuales del docente y de los alumnos para definir actividades; los contenidos se diluyen; las consignas pueden ser: «tema libre» o «dibujamos con lápiz», «pintamos con témpera», «collage», entre otras. Si bien algunos contenidos son recortados de los diseños curriculares (punto, línea, figura, etc.), su implementación responde a concepciones híbridas; por ejemplo, se les pide a los alumnos que utilicen puntos o líneas en una imagen libre. Las clases no privilegian la observación y análisis de obras artísticas (si se eligen algunas quedan excluidas las del arte actual) ya que para algunos docentes esto es «condicionar al alumno». Algunas nociones propias de esta concepción podrían ser: expresión, condiciones naturales para el arte, efecto terapéutico, talento, liberación de emociones.

22 EL ARTE COMO APLICACIÓN DE NORMAS CLASIFICATORIAS SOBRE LA FORMA, EL COLOR Y LA COMPOSICIÓN: LA CONCEPCIÓN FORMALISTA

Otro marco es el construido por teóricos que se interesaron por sistematizar y determinar los elementos constitutivos del arte, las unidades formales mínimas de una pintura, dibujo o escultura, sus características y articulaciones. Estas unidades se piensan, en principio, como piezas que mediante cierta disección se extraen de las obras y sirven de base para enseñar arte. El repertorio de términos (clasificación de palabras técnicas y definiciones) está incluido en las clases de Plástica. De lo anterior resulta un objeto de estudio ordenado, sistematizado, universal, limitado, simple e ideal, pero distante de las concepciones actuales del arte en las que se piensa en una realidad compleja, caótica, difícil de sistematizar, construida por múltiples clasificaciones, analizable desde variadas teorías, situada, preocupada, desde la semiosis social, por la materialidad del texto y la construcción social de sentido.

Podemos preguntarnos sobre la determinación misma de los llamados «elementos del lenguaje plástico»: ¿es el punto una categoría posible de construir para analizar y producir arte hoy?; ¿son el equilibrio o la distribución cuantitativa del color problemáticas artísticas actuales? ¿Cuál es la concepción de educación que está implícita cuando se enseñan clasificaciones pensadas como indiscutibles y que no pueden observarse en obras concretas, salvo en las producidas para dar cumplimiento al ejercicio?

Las prácticas que están próximas a esta concepción, que llamaremos formalista porque tratan de analizar la forma aislada de su posible construcción de sentido, se desarrollan a partir de definiciones dadas por el docente, quien en general imparte clases expositivas que comienzan con lo considerado simple y van a lo complejo. Quizás podría intentarse una comparación entre los elementos que se establecen como mínimos y el alfabeto como aprendizaje inicial en la lectura y la escritura: primero se aprende el punto (las letras); luego, las líneas o unión de dos puntos (las sílabas); después, las formas: figuras o cuerpos (las palabras); se continúa con los contactos formales o relación entre partes (las oraciones), finalizando con los diferentes tipos de composiciones plásticas (las frases). La educación no se concibe como aprendizaje significativo o como diálogo que aliente la construcción del saber ni la participación e investigación de docentes y alumnos sino, principalmente, como la memorización de definiciones.

32

Algunos de los teóricos que escribieron sobre definiciones y clasificaciones de la forma, el color y la composición son, entre otros, Vassily Kandinsky y Paul Klee. El primero publica en 1911 *De lo espiritual en el arte* y en 1926, *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*, este último dentro de la Bauhaus de Dessau, mientras que Klee daba a conocer en 1925 las *Bases para la estructuración del arte* como parte de un trabajo pedagógico, también para la Bauhaus, todavía en Weimar. Por su parte, hacen lo propio Rudolf Arnheim con *Arte y percepción visual* (1957); Rodrigo Bonome con *Concepto y técnica del dibujo y de la composición* (1963); Irene Crespi y Jorge Ferrario en 1971 con *Léxico técnico de las artes plásticas*; y Donis Dondis publica en 1978 *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*.

En los libros mencionados, que tal vez dieron origen a algunas de las ideas que circulan hoy en la escuela, se reconocen distintos aportes que proponen un mayor desarrollo conceptual comparado con la simpli-

ficación que se escucha en las aulas. Es posible arriesgar que se llegó a esta reducción al desestimar el contacto directo con la palabra de los autores. Si se estudian los fundamentos de la teoría formalista, estos se pueden llegar a entender como un conjunto de ideas construidas por alguien en un momento histórico, lo que permite relativizarlos, para dar entrada luego a otros textos –valorando los aportes de cada uno– y posibilitar así la superación de esta concepción.

¿Cómo repercute en la escuela la presencia del marco teórico que privilegia la enseñanza de elementos visuales de la imagen para lograr, en algunos casos, una alfabetización visual? Si el aprendizaje de la plástica se piensa a partir del reconocimiento de preceptos universales se están dejando de lado, como mínimo, la posibilidad de aprender plástica a partir de relaciones intertextuales, la enseñanza para la construcción de imágenes propias, y la reflexión sobre ellas a partir de categorías como género, estilo y operaciones de artísticidad, algunas de las cuales, según señala Omar Calabrese en *La era neobarroca*, pueden ser: ritmo y repetición, límite y exceso, detalle y fragmento, inestabilidad y metamorfosis, desorden y caos, nudo y laberinto, complejidad y disipación.

Insistimos en que en las escuelas pueden, por una parte, encontrarse explicaciones sobre el punto, la línea, las figuras, los cuerpos, la teoría del color a partir del círculo cromático, la teoría de los acromáticos, claves, la teoría de la composición, simetría, disimetría, asimetría y equilibrio oculto, entre muchos otros términos que se fueron asentando en el ámbito de la enseñanza. Por otra parte, con el propósito de dar cuenta del aprendizaje clasificatorio también pueden encontrarse carpetas repletas de ejercitaciones con colores cálidos o fríos; con saturados o desaturados; con imágenes figurativas o abstractas, abiertas o cerradas, blandas o duras, simples o complejas. En algunos casos, se propone reproducir una imagen, calcarla o elegir otra cualquiera y luego rellenarla con puntos, con colores primarios o con alguna otra alternativa cromática o acromática. Plástica, aparentemente, se atiborró de contenidos a enseñar, pero ¿desde qué marco teórico?; ¿qué se pretende que los alumnos aprendan?; ¿qué sentido aportan a la imagen los colores fríos o cálidos? Las clases se dedican a desarrollar información enciclopédica que no se analiza en textos visuales concretos, es decir, en casos situados (lo cual podría implicar darle entrada a la complejidad); se presenta como una verdad incuestionable que da pie a la clase expositiva y alienta el reconocimiento y aplicación de clasificaciones distantes de la problemática del arte actual. Es difícil –¿o imposible?– establecer puentes

entre la teoría de la forma, el color y la composición nacida en la Bauhaus y alentada por Arnheim y preguntas que los artistas se hacen hoy. ¿Por qué la escuela desconoce esta problemática? Las prácticas docentes se planifican secuenciando los contenidos de estudio comenzando por las partes para llegar a la totalidad, mientras que la teoría de la semiosis social recupera hoy la totalidad del texto –concepto que abordaremos en el próximo apartado– como objeto de análisis. En la concepción formalista se suspende la pregunta que permita construir una idea propia y dar cuenta de cierta apropiación de contenidos. El proceso de construcción de la imagen no se registra, se valora la producción final en función de la correspondencia con lo prescripto en la teoría. Algunas nociones relacionadas con esta idea de arte pueden ser elementos formales mínimos del lenguaje artístico: código; secuenciación de lo simple a lo complejo; aprendizaje de clasificaciones; palabras específicas y nociones universales; del concepto a la ejercitación sin estudiar textos artísticos.

23 ARTE ESTRUCTURADO COMO LENGUAJE

34

Alrededor de 1970, con el comienzo de la llamada posmodernidad, teniendo en cuenta la semiótica anglosajona de Charles Sanders Peirce, la teoría del lenguaje de Ludwig Wittgenstein, la semiología estructuralista y posestructuralista de Roland Barthes, el pragmatismo de Richard Rorty, la construcción de mundos de Nelson Goodman, la teoría de la discursividad y la semiosis social de Eliseo Verón, entre las aportaciones de muchos otros autores, el arte se va formulando con otro sentido. La posmodernidad se constituye diluyendo la figura del adversario, ahora es posible una mirada de aceptación hacia el pasado –se permiten operaciones de apropiación, citas, parodias, plagios– y hacia distintas culturas, todas en igualdad de valores a admirar, imitar, reconstruir. El arte comienza a entenderse no por supuestas características esenciales sino desde una perspectiva relacional, de vinculación con muchos otros textos –artísticos, científicos, filosóficos– que producidos en la cultura conforman una red de reconocimiento.

Comienza a adquirir relevancia una entidad nueva: la de lenguaje, a hablarse de juegos del lenguaje (Wittgenstein), a circular la idea de que no hay lenguaje legitimador de la verdad (Donald Davidson, Richard Rorty), a ponerse en conflicto la noción misma de verdad. No se pretende sugerir que se elimina la división arte / ciencia / filosofía, sino que se la concibe diferente. Ahora puede decirse que tanto el arte como la ciencia se construyen; que los lenguajes metaforizan; que en los dos se requiere

de la emoción, es decir, de la razón; que en ellos no hay pretensión de objetividad; que proponen verdades momentáneas; que en ninguno la producción que ofrecen es reflejo de una realidad exterior o interior; que los dos requieren del estudio de otras producciones, de la reflexión que permita intuir condicionamientos, límites y espacios de posibilidades; que están constituidos desde cierta definición ideológica. La división entre razón y sentimientos se considera diluida. Hoy nos pensamos como sujetos culturales, constructores tanto de estas divisiones antagónicas como de su suspensión y de la elección de otras más complejas, donde se supera el orden moderno. Dice Raúl Barreiros: «el hombre es un ser racional, es decir, totalmente sensible». Desde el aporte que hace la semiótica a esta concepción podemos estudiar a Oscar Steimberg (2005).

El contexto de estas recuperaciones es el de los procesos de cambio que caracterizaron el decurso de los estudios semióticos, especialmente a partir del momento en que empezaron a privilegiarse grandes objetos discursivos, en lugar de los códigos y unidades mínimas de la primera época. En este desarrollo influyó la expansión de semióticas específicas, como la del cine, y la de las teorías de la enunciación y del discurso, tanto en el campo de la lingüística, que seguía constituyendo una disciplina orientativa, como en el de los medios, en trabajos como los de Christian Metz y Eliseo Verón. La noción de semiosis infinita de Peirce acabaría, como se verá, por imponerse, incluso en los espacios de desarrollo de la semiología de raíz saussureana y devolviendo complejidad y movilidad a las relaciones entre «semiótica y sociedad» (Steimberg, 2005).

35

La actual concepción de arte se va construyendo con categorías, de las que para este trabajo se eligen algunas:

- La noción de lenguaje.
- La noción de texto.
- La noción de transtextualidad.

2.3.1 Aproximación a la noción de lenguaje

Para Roland Barthes el lenguaje es un sistema articulado, construido socialmente, que tiene sentido para otros:

La imagen deviene escritura a partir del momento en que es significativa: como escritura se supone *lexis*. Por lo tanto, en adelante entenderemos por lenguaje, discurso, habla, etc., toda unidad o toda síntesis significativa, sea verbal o visual; para nosotros, una fotografía será un habla de la misma manera que un artículo de periódico. Hasta los objetos podrán transformarse en habla siempre que signifiquen algo (Barthes, 2005).

Si se nos permite clasificar los lenguajes en grandes grupos podríamos decir que en nuestra sociedad hemos establecido la idea de lenguaje científico, religioso, artístico y filosófico. Esta división tentativa solo pretende lograr asociaciones entre disciplinas que sabemos son muy dispares. Los lenguajes están pensados como oportunidades para construir sentido –siempre social– de opinar, de formular preguntas, de pensar, es decir, de constituir mundos. A partir de Nietzsche sabemos que el lenguaje es metafórico. Además, al ser una construcción social cambiante, históricamente situada, que requiere de cierto consenso, se diluye la idea de transparencia y de reflejo de la realidad. Entre los lenguajes podemos pensar en préstamos, cruces y en relaciones transtextuales (categoría desarrollada por Gerard Genette) mediante las cuales producimos cierta materialidad en textos, y vamos interviniendo con nuestras opiniones en la transformación o en la perpetuación de conceptos. Si bien hoy sabemos que estos préstamos siempre existieron, es en la posmodernidad cuando la operación se reconoce como indisoluble e inevitable.

36

2.3.2 Aproximación a la noción de texto

La palabra *texto* proviene de la lingüística donde se entiende como unidad de comunicación oral o escrita y se reconoce compuesta por oraciones que guardan coherencia y cohesión entre sí formando la frase. Dado que las palabras no tienen significado fijo, la teoría de la discursividad adjudica a esta palabra otro sentido. «Texto» alude ahora a producciones humanas de cualquier materia significativa (imagen, palabra, sonido, gesto) al que pueda adjudicársele una unidad (Eliseo Verón). Para este autor la semiosis social al usar la palabra «texto» amplía su concepción y remite al texto escrito, al texto cinematográfico, al texto fotográfico, al texto pictórico, al texto teatral, al texto televisivo, al texto gráfico-publicitario, al texto musical, entre otros. La teoría de la semiosis social recupera para la concepción del objeto la materialidad del sentido –entendiendo por tal la asignación de un lugar social así como la acumulación de ideas en un texto– y la construcción de lo real en la red

semiótica construida en sociedad. El producto, el texto, es ahora un concepto diferente al del lingüista. Para Verón se trata de un «paquete de sentido» ubicado en la semiosis social. En cambio, lo que analiza el lingüista es una frase construida en el laboratorio, desvinculada de su funcionamiento en la práctica social. Dice Verón (2004):

Lo que usa la gente es distinto de lo que el lingüista estudia, más allá de la frase del lingüista no hay nada, porque la frase no es un objeto de la realidad, es un constructo.

Los discursos, continúa diciendo, son textos puestos en función de análisis, son paquetes de materia sensible con sentido, son productos, son configuraciones de sentido, son fragmentos de semiosis. El texto no se define como representación ni comunicación sino como productividad, construye –materializándolas– ideas. A los textos le damos diferentes clasificaciones, según tipo, género, estilo; a veces ellos circulan como unidades (límites construidos en sociedad); admiten múltiples análisis (semióticos, psicológicos, históricos, etcétera); se definen por su reconocimiento social, por los rasgos enunciativos, por las características de la situación comunicativa que presentan. Diferenciamos como textos de distintos lenguajes un estudio sobre la física del color y una pintura mural, o un análisis sobre la imagen en movimiento y un film. El reconocimiento no se debe al motivo, porque un biólogo y un pintor pueden interesarse por ciertos ejemplares del mundo animal; un matemático y un músico por ciertas estructuras formales; tampoco, a aspectos técnicos: un químico y un ceramista pueden estudiar composiciones de óxidos y pigmentos; un físico y un artista la proyección de la luz.

37

2.3.3 Aproximación a la noción de intertexto

Desde esta concepción de arte cobra importancia la noción de intertexto, ya que es, en una de sus dimensiones, la posibilidad de explicar cómo se construye sentido en operaciones de producción y de reconocimiento de un texto (conceptos desarrollados por Eliseo Verón). Como vimos, para cierto marco teórico una obra de arte nace por intermediación de la inspiración; para otro, porque se pone en juego el talento, el genio creador; para otro se da origen al arte cuando se permite que el interior se exprese. En cambio, desde el constructivismo, en el mundo posmoderno, la obra de arte pertenece a un lenguaje, llamado artístico, y se constituye a partir de la investigación, del estudio, es decir, de relaciones, ineludibles, con otros textos. Gerard Genette define estas

relaciones desde la literatura a partir de la categoría de transtextualidad: «todo lo que pone al texto en relación manifiesta o secreta con otros textos». Por otro lado, Ducrot y Todorov en el *Diccionario de las ciencias del lenguaje* dicen: «todo texto es absorción y transformación de una multiplicidad de otros textos». Otros autores que desarrollan la noción de intertextualidad son Roland Barthes, Julia Kristeva y Omar Calabrese. A su modo, Eliseo Verón hace otra aproximación al tema, ya que hablar de condiciones de producción y de reconocimiento y de las operaciones de construcción de sentido, entre ellas las huellas y marcas, va justificando que el sentido se construye en sociedad de texto a texto: «las condiciones de producción o de reconocimiento contienen siempre otros discursos» (texto en situación de análisis). Omar Calabrese (1994) dice:

La cita es un modo tradicional de construir un texto, que existe en cada época y estilo y la cantidad de citas no es un buen criterio discriminatorio.

Todo texto «es» porque remite a otros. Para aprender algo sobre música, cine, danza, fotografía, pintura, escultura, entre otros, y así poder producir propuestas propias, hoy es ineludible estudiar operaciones de artísticidad que se van configurando en los textos.

38

2.3.4 Aproximación a la noción de lenguaje artístico

El arte se entiende como construcción, como lenguaje artístico «mediante el cual, perpetuamos y transportamos el sentido del mundo» (Barreiros, 2008). ¿Cuál es el aporte del concepto lenguaje en la educación artística? Esta noción permite revisar las ideas de subjetividad, objetividad, verdad, transparencia. Si se comparte que, como todos, el lenguaje artístico permite construir ideas a partir del aprendizaje –apropiación, reformulación– de dispositivos (en sentido amplio), en el caso de la plástica, puede decirse que desde la teoría constructivista el proceso implica trabajar con textos artísticos a partir de ciertas categorías, producir imágenes relacionadas con alguna problemática de interés e ir conceptualizando. Plantear el arte como construcción es entenderlo como un lenguaje en pie de igualdad con muchos otros, que edifica sentido en sociedad y que, por lo tanto, va estatuyendo qué es la realidad y qué es la verdad. El criterio de verdad, según esta manera de concebir el arte, está dentro de las «proposiciones artísticas». El arte entonces no es un hecho objetivo que está afuera del sujeto, quien lo puede analizar, producir, recepcionar; no hay un «mundo objetivo». Tampoco es un

hecho subjetivo; el arte no es un atributo latente dentro del hombre que espera los medios para salir, para expresarse. Toma relevancia la idea que el artista quiere poner a discusión las operaciones posibles, los relatos y sus alternativas, los vínculos con la filosofía, con la literatura, con la ciencia, con la tecnología, entre otros. El arte deja de entenderse como una «obra maestra única» a admirar. Walter Benjamín en *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica* plantea que la reproducción mecánica al difuminar la noción de aura produce un distanciamiento de la obra singular e irrepetible. El lenguaje artístico, quizás, es un proceso de construcción de saberes, de investigación y producción de ideas en relación con otros textos artísticos y con otros lenguajes y es, desde la educación, una invitación a repensar, reescribir y constituir mundos.

3 ENSEÑAR EL LENGUAJE ARTÍSTICO

La enseñanza del lenguaje científico y el artístico tienen aspectos en común: ambos forman parte de un proceso cognitivo. Aprender algo sobre la plástica incluye etapas de investigación; estudio de textos (escritos o visuales); distintas acciones que permitan apropiarse de conceptos; etapas de producción (la que no deja de tener un componente investigativo pero que está más próxima a la materialidad de nuevos textos artísticos, a la imagen propia), y de conceptualización o de reflexión sobre lo hecho y recuperación de conceptos aprendidos. Por lo tanto, desde esta concepción de arte la plástica puede enseñarse y aprenderse. En la escuela se presenta la oportunidad de abrir un debate constante sobre cuáles son los posibles relatos, los alcances y las limitaciones de este lenguaje. Los docentes que compartan la pedagogía crítica tendrán cierta concepción de educación, líneas teóricas, modelos pedagógicos, lo que implica concepción de sujeto, de enseñanza y de aprendizaje. Por otra parte, tendrán conceptos específicos de su asignatura, los que se podrán poner en crisis para poder reflexionar en forma crítica sobre sus prácticas. La educación y, en particular, la educación artística pueden pensarse como procesos de transformación que interpelan y modifican a los sujetos que construyen su conocimiento.

Desde esta concepción de arte y de educación se deja espacio a la duda, se revisan ideas, el profesor no es poseedor de la verdad, se permiten y alientan las preguntas como mecanismo para construir nuevas y no para encontrar respuestas fijas. Además, la invitación al

alumno a aprender contempla saberes previos, áreas de afinidad y estudio de imágenes propias, las que podrán ampliarse hacia otras producciones artísticas. Se trata de diluir ciertos límites que entienden a la escuela como «un mundo aparte» desvinculado de las experiencias cotidianas de los alumnos.

Conceptos vinculados al arte estructurado como un lenguaje

Construcción de conocimiento artístico	
Enseñanza y aprendizaje del arte desde la construcción de sentido	
Proceso de producción de la imagen propia del alumno	<ul style="list-style-type: none">- Investigación- Producción- Reflexión
Aportes de la semiosis social	<ul style="list-style-type: none">- Noción de lenguaje: lenguaje artístico, texto, intertexto, género, estilo- Operaciones de artísticidad- Circulación social

40

Los contenidos que se estudian en la escuela están prescriptos, pero los recursos didácticos pueden trabajarse desde el interés más que desde la imposición, ya que según la mirada de algunos niños y jóvenes las propuestas de clase están, la mayor parte de las veces, alejadas de lo que a ellos los conmueve. En educación artística, y no solo en esta área, podrían repensarse redes que en la práctica docente tejan vínculos con propuestas artísticas diversas y actualizadas y con el mundo del alumno. Esta postura, superadora de la concepción del arte como expresión y como análisis formal, posiblemente, no implica circunscribirse al repertorio artístico ya conocido sino tomarlo como desencadenante de nuevas situaciones heterogéneas. La relación entre lo que el gobierno ha determinado, los contenidos y propósitos de la enseñanza en arte y la práctica docente situada pone en tensión la lectura del diseño, su consecuente apropiación institucional (y por parte del profesor), pero además despliega lugares de acción que permiten nuevas construcciones sustentadas en el compromiso docente por actualizarse, en los vínculos con otros colegas para abrir reflexiones sobre la propia práctica, en las posibilidades de investigación y en la propia exigencia de lectura y escritura. Ya sabemos que en los diseños curriculares no está todo dicho, ni podría estarlo. Es por ello que estimamos que a partir del documento se abre un espacio de alternativas sobre el que seguir trabajando.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO, Sonia (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- BARREIROS, Raúl (2007). «Imagen: aquello de lo que estoy excluido», en *Revista Electrónica del Área de Crítica de Arte del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA)*, n.º 3. Disponible en: <<http://www.iuna.edu.ar/institucional/publicaciones/pdf/20071201-critica-nro-3.pdf>>.
- (2008). «De las escrituras y las antigrafas», en *Revista Electrónica del Área de Crítica de Arte del IUNA*, n.º 4. Disponible en: <<http://www.iuna.edu.ar/institucional/publicaciones/pdf/20080401-critica-nro-4.pdf>>.
- BARTHES, Roland (2005). «El mito, hoy», en *Mitologías*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BENJAMÍN, Walter (1989). «La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica», en Walter BENJAMÍN, *Discursos Interrumpidos I*, Buenos Aires: Taurus, Disponible en: <<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Benjamin1.pdf>>.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1992). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. Tesis de maestría DIE 12. México: Departamento de Investigaciones Educativas – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV).
- CALABRESE, Omar (1994). *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- DUCROT, Oswald y TODOROV, Tzvetan (2003). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GOODMAN, Nelson (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- NICASTRO, Sandra (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- RORTY, Richard (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *El pragmatismo, una versión. Antiautoritarismo en epistemología y ética*. Barcelona: Ariel.
- STEIMBERG, Oscar (2005). *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires: Atuel.
- VERÓN, Eliseo (2004). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.