

ENTREVISTA 1

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*?¹

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 ochenta, 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

¹ Esta entrevista fue realizada en 2015 y fue publicada en el volumen 5 de la Colección Breviarios, editada por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

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 solo que no se enseña, sino que es el punto de partida que el estudiante 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 acromáticos, 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—, que en su versión realista a lápiz ya había sido tratada con acromáticos. Cuando se trabaja estrictamente este tema, 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, acromáticos 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 desaprovechan 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 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 pleno. No le quedó un plano pleno por una dificultad técnica que le impone la ténpera, 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 ténpera. 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 de *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 ténpera es solo un material más, ni siquiera es el más interesante y, probablemente, no vuelva a usarlo en el futuro. Lenguaje Visual debería enseñar estrategias para seleccionar adecuadamente el material de acuerdo a su plan operativo de producción de obras.

¿Qué otras dificultades conlleva esta metodología que calificás 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. Pareciera 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 solo deja fuera el espacio tridimensional, 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.

En ciertos ámbitos académicos no penetra 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, es 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, etcétera, 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 acromáticos 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 x 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 estandarización 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?

S , 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 ser humano 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 alud s 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 Arnheim 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 retroceden no se cumple en todos los

casos. Frente a las llamadas leyes de la percepción, podemos decidir tanto cumplirlas como violentarlas. Pongamos el ejemplo de la tabla de acromáticos: 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 lo 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 Prigoyine 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 los 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 devalúa 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 diez y si es poco expresivo tiene un uno? ¿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 de 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 que por suerte está cambiando. 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 también hacen 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 hoy no es un requisito indispensable, 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, uno de los mejores fotógrafos de la historia, dibujaba y la respuesta es que no, no dibujaba. 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 noventa 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 se pueden dar 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 derecho 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 pequeña escala y decide emplazarla en la plaza Moreno, hay allí un problema muy concreto en la elección de la escala.

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 resignificados 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 vinculando las TIC 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 *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.

ENTREVISTA 2

DANIEL BELINCHE, MARIEL CIAFARDO, PAULA SIGISMONDO,
BRENDA RENISON, GRACIANA PÉREZ LUS

Daniel Belinche: ¿En la entrevista anterior decís que el nombre Lenguaje Visual te trae problemas?

Mariel Ciafardo: Sí. En el nivel terciario y universitario aún subsisten antiguos nombres, como Visión o Morfología. En la educación obligatoria conviven otros, como Artes Plásticas, Educación Plástica, Plástica-visual, etcétera. Sin embargo, tanto en la enunciación de los programas como en las clases, es evidente la ausencia de acuerdos básicos con respecto a qué se entiende por *lenguaje visual*. Por un lado, persisten enfoques expresivistas y tecnicistas que replican esquemas clásicos de la enseñanza de las artes, en el interior de instituciones que paradójicamente han actualizado sus perfiles. Por otro, metodologías innovadoras, incluso surgidas como resultado de estudios profundos, continúan amparadas bajo títulos que no dan cuenta de esas innovaciones.

La política educativa de los gobiernos de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández le dio al arte un lugar más relevante. ¿Esto llegó a los contenidos?

Mariel Ciafardo: Claro, en esos años, a partir de 2006, tanto el Ministerio de Educación de la Nación —mediante la definición de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y de los Marcos de Referencia— como los ministerios provinciales —algunas provincias todavía estaban en proceso de redacción de los Diseños Curriculares— actualizaron los contenidos y las metodologías de la enseñanza de las artes en los niveles obligatorios. Estos lineamientos, en términos generales, renovaron los marcos teóricos. Esa actualización no tuvo el suficiente correlato en la formación docente terciaria y universitaria. De modo que mientras los NAP, los marcos de referencia y los diseños curriculares de primaria, secundaria y, en algunos casos, los profesorado de nivel superior se han actualizado, en la educación de grado universitario no pasó lo mismo.

Es común la crítica, no sé si es justa, a las investigaciones que no impactan en el modo de dar clases. Sin embargo, ustedes investigaron en los últimos años este asunto.

Mariel Ciafardo: Desarrollamos un proyecto de investigación llamado *La enseñanza del Lenguaje Visual en los distintos niveles del sistema educativo nacional. Aportes teóricos, metodológicos y pedagógicos*. En el proyecto se analizaron los contenidos estipulados por los NAP para el área Artes Visuales y aquellos previstos por los diseños curriculares jurisdiccionales para la educación obligatoria, principalmente, los de la provincia de Buenos Aires. Se compararon los planes de estudio vigentes de Artes Visuales en los institutos terciarios; se detectaron aquellos contenidos presentes en los lineamientos curriculares sobre los que no se registra su inclusión en la formación superior docente y se determinó su grado de correspondencia.

Una de las conclusiones es que lo que tienen que enseñar los docentes no lo estudiaron en sus carreras de grado. Esta situación fue corroborada por medio del contacto directo con, aproximadamente, mil doscientos docentes de artes plásticas de todo el país, quienes en estos últimos años han cursado tanto la Especialización en Lenguajes Artísticos, dictada en la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), como los seminarios de capacitación virtual o presencial del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP). En el dictado de estos cursos y seminarios participaron como docentes, tutores y contenidistas varios de los integrantes de la cátedra. Ahí se vio con claridad que hay otros problemas.

¿Cuáles son esos problemas?

Mariel Ciafardo: El principal, la escisión entre la teoría y la práctica. Además, la dominancia del modelo pedagógico expresivista en los niveles inicial y primario, y del modelo tecnicista en los niveles terciario y universitario; la convivencia de ambos modelos en la secundaria. En un caso, se intenta enseñar a ser sensible, lo cual es imposible, y en el otro a clasificar los componentes. La enseñanza del lenguaje visual se limita a la imagen fija bidimensional; se excluyen las formas de la producción visual contemporánea y, por lo tanto, la incidencia de otros lenguajes (audiovisual, corporal, musical), de los materiales, de los soportes, de las escalas y del emplazamiento como contenidos de la enseñanza.

Y estamos nombrando solo los problemas fundamentales. Hay otros, por ejemplo, la distancia que existe entre la complejidad creciente de la producción visual contemporánea y la academia, o la escasez de bibliografía específica sobre lenguaje visual. Otras disciplinas artísticas, como el cine o

la multimedia, han profundizado sus propios marcos teóricos, en ocasiones pese a la juventud de sus objetos de estudio. En cambio, las publicaciones sobre el lenguaje de las antiguamente denominadas «Artes Plásticas» son limitadas y dispersas. La bibliografía tradicional es valiosa —no es que no importe estudiar las armonías—, pero habría que revisarla y ampliarla a la luz de la explosión de la imagen en la actualidad. Tampoco hay un vocabulario técnico común, incluso en el caso de aquellos contenidos considerados «tradicionales» y que están presentes en todos los programas.

Yo tengo el mismo problema. Cuando te escucho, me parece que estás hablando de mi materia.¹ ¿Hay que revisar todo?

Maríel Ciafardo: No sé si todo, pero por lo menos tendríamos que generar un nuevo cuerpo de material teórico, propuestas pedagógicas, secuencias didácticas y lineamientos metodológicos para la enseñanza de las artes visuales en todos los niveles del sistema educativo. La enseñanza del lenguaje visual debería abarcar hoy tanto los modos de producción tradicionalmente consagrados como aquellos cuya emergencia es relativamente reciente. Los profundos cambios en las condiciones de producción, de circulación y de recepción de las artes requieren de nuevos marcos conceptuales y metodológicos. No es lo mismo producir una pintura para ser emplazada en el muro de una sala de museo que una imagen digital para que circule por Instagram. Lenguaje Visual tiene que dar herramientas para ambas propuestas. Las transformaciones son aceleradas y ambiguas. Entonces, uno de los objetivos centrales es generar herramientas teóricas ampliadas, que permitan delinear modos de dar clases más adecuados para allanar el abismo que se ha abierto entre el panorama contemporáneo de las artes y la educación artística en términos generales.

La producción visual contemporánea demanda nuevas estrategias de abordaje y nuevas palabras. Pero esto no será posible mientras subsistan el vacío conceptual y la confusión terminológica, cuestiones que repercuten en la construcción de nuevos pensamientos y de estrategias didácticas acordes a los tiempos que corren.

El otro día fui a ver una de tus clases y parecía que le hablabas a una ciudad. ¿Cómo hacen?

Brenda Renison: Hacemos lo que podemos. Las cátedras 1B y 2B reciben, anualmente, un promedio de mil cien estudiantes en primer año y más

1 La materia a la que Daniel Belinche se refiere se llama Introducción a la producción y el análisis musical.

de quinientos en el segundo nivel. Por ser una materia troncal, la FBA ofrece dos cátedras para que elijan a principio de año en cuál de ellas se inscribirán. Los alumnos cursan, además, diferentes carreras. En primer año tenemos estudiantes de Artes Plásticas (de las siete orientaciones), de Diseño en Comunicación Visual, de Historia del Arte y de Diseño Multimedial. En segundo, de Artes Plásticas y de Diseño en Comunicación Visual. Tanto el volumen como la diversidad de la matrícula son un estímulo para pensar diferentes estrategias pedagógicas.

Me interesa que comenten algo sobre lo que investigan y sus resultados en las clases. ¿Son tangibles esos cambios?

Mariel Ciafardo: Aunque los resultados siguen siendo provisorios, los avances de la investigación tuvieron —y esperamos que sigan teniendo— mucho impacto, por ejemplo en la formulación de los contenidos. En primer lugar, se aportaron temas que no habían ingresado al campo de estudio del lenguaje visual, como estereotipos, encuadre, espacio, espacio-tiempo, iluminación, materiales, espacio tridimensional, escala, emplazamiento, entre otros. En segundo lugar, se reconfiguró el tratamiento y el abordaje de saberes del lenguaje que tienen una larga historia en la enseñanza en todos los niveles: línea, textura, color o Teoría de la Gestalt, géneros, retórica. Se incorporaron, también, contenidos transversales, nociones vinculadas a la imagen en su contexto histórico y cultural, los códigos representativos y las grandes cosmovisiones de época, y los condicionamientos culturales y psicológicos en la producción y en la lectura de la imagen visual, con énfasis en la producción contemporánea y latinoamericana.

Además, invertimos el orden de los contenidos, que van de lo general a lo particular. Este es un aspecto central que intenta evitar traslaciones forzadas de las ciencias del lenguaje, tan propias de la impronta lingüística que caracterizó los CBC² de los noventa. Por el contrario, entendemos que el lenguaje visual no se codifica como la lengua natural. Trabajar la unidad mínima —el punto, la línea, el plano, etcétera— significa aislar el componente, ignorar las relaciones. Lo importante es comprender que no se puede hablar de la línea en abstracto. Va a importar su longitud, su recorrido, su color, el material, si se desarrolla en la bi o en la tridimensión y con qué otros componentes dialoga. Entonces, dejamos de buscar las unidades mínimas del lenguaje, ya comprobado inútil en el lenguaje visual, y nos focalizamos en cambio en la obra como totalidad y en cómo las partes se vinculan entre sí. Si la obra se desmembra, desaparece.

2 Con esta sigla se hace referencia a los contenidos básicos comunes.

Me dan ganas de cursarla. ¿Cómo organizan las clases?

Paula Sigismondo: La organización está dada por una clase expositiva que inaugura cada unidad temática y por clases en comisiones que retoman los contenidos y en donde se concretizan los trabajos de producción. En el encuentro general, se plantean los temas de la unidad y se ejemplifica con abundantes obras visuales y audiovisuales de artistas de diferentes tradiciones y latitudes, dentro de las cuales se incluyen casos que reflejen el tema, pero también aquellos que plantean situaciones ambiguas, liminales o difusas —tan propias del arte contemporáneo— y que cuestionan las categorías tradicionales. Es decir, todo tipo de obras. Al final de la clase, se presenta la consigna del trabajo de producción.

Los estudiantes valoran mucho esta instancia de reunión donde se encuentran todas las comisiones del mismo turno. Y, pese a que no pasamos lista (porque son cientos por turno y demandaría un tiempo enorme), comprenden la necesidad de estar presentes. Saben, porque insistimos en la importancia de esta clase, que no será posible recuperar —por lo menos, no en su totalidad— ese panorama general. Saben también, por su experiencia, que ausentarse les demandará un mayor esfuerzo para construir el concepto global que opera como punto de partida para las próximas clases.

Son cuatro horas de cursada obligatoria. Yo no me concentro mucho más que diez minutos. ¿Cómo sostienen la intensidad?

Paula Sigismondo: Las clases en comisiones tienen tres momentos. Hay una apertura en la que los docentes abordan la bibliografía, exhiben y analizan imágenes que clarifiquen algunos aspectos, trabajan consignas de producción instantánea que problematicen el contenido que va a ser enseñado, etcétera.

Luego, comienza un momento de enseñanza en el proceso, que adopta diferentes modalidades según la cantidad de encuentros previstos para el desarrollo de la unidad. Por ejemplo, si acaba de ocurrir la clase expositiva general, se dedica tiempo a despejar dudas y a clarificar la consigna, a constituir los grupos y a plantear las primeras ideas para la realización de las obras. En cambio, en las clases posteriores, esta instancia se concentra en favorecer un diálogo en cada mesa de trabajo sobre el estado de avance de las producciones. Se debate con cada alumno, a partir de orientaciones acerca de su proyecto, criterios de selección de materiales y de estrategias compositivas, así como la vinculación con los conceptos principales de la bibliografía.

En el cierre se extraen conclusiones, en una puesta en común con todo el grupo, acerca de las dificultades recurrentes detectadas en las distintas propuestas y de los avances en el abordaje de los textos, y se realizan consideraciones generales para la clase siguiente.

Brenda Renison: Tradicionalmente, la clase consiste en llevar al aula una serie de ejercicios, en corregir con el profesor y en retirarse. Es decir, la clase dura para cada estudiante cinco o diez minutos. De hecho, en los comienzos de la cátedra, allá por 2005, nos encontrábamos con esa situación: los alumnos llegaban tarde y se iban cuando terminaban de corregir. La organización en esos tres momentos que comentó Paula, permitió optimizar el uso de las cuatro horas semanales, darle a la clase el carácter de totalidad y que asistan con los materiales y las herramientas para producir en el aula.

Estas materias las cursan alumnos iniciales, de primero y de segundo año. Imagino que dar clases para estudiantes que tal vez nunca han producido una obra visual no es sencillo.

Paula Sigismondo: La intervención de los docentes está orientada a aportar sugerencias acerca de la materialidad, de la escala, del emplazamiento, de la temática (si la hubiera) y a pensar posibles líneas de desarrollo de cada obra. Este momento es clave, ya que no solo se profundiza en los contenidos específicos de la unidad, sino que permite forjar el hábito del autocuestionamiento, desarrollar la escucha, argumentar las ideas propias, ser permeable a los vaivenes de los procesos de producción. En esta instancia es importante que el estudiante recupere y valore los conocimientos que provienen de su biografía individual, escolar o familiar y que tiene disponibles. Sobre todo en primer año, porque muchos no tienen formación previa y recién comienzan a cursar las materias básicas.

Mariel Ciafardo: Esta situación, que puede parecer un escollo, es en realidad una oportunidad para que amplíen el universo de los materiales, el cual, por distintas razones, queda reducido en el imaginario o bien a los que se han denominado *materiales nobles* en la historia del arte o bien a los materiales más usados en la escuela. Aprender a mirar el mundo material que los rodea sin estos prejuicios es fundamental. Siempre les preguntamos: ¿qué hace tu papá, tu mamá, tu abuela, tu vecino? Y en las respuestas aparecen el tejido, la costura, la herrería, la carpintería, la electricidad... Esas experiencias aportan conocimientos posibles de ser recuperados para la realización de sus obras. Y no solo desde el material. Ayudan también a sortear las dificultades técnicas propias del inicio de su trayectoria universitaria. La clase pasada, una alumna de primer año había

realizado tres esculturas solo con llaves. Le pregunté: «¿De dónde sacaste tantas llaves?». «Mi novio es cerrajero», dijo. (Risas)

A mí no me gusta que me corrijan. La idea de que la obra es producto de la subjetividad del artista, de sus sentimientos, está vigente. ¿Encuentran ustedes esta actitud?

Paula Sigismondo: Sí, claro. Es un rasgo que se trabaja constantemente. Y en nuestro caso, es inevitable ya que uno de los contenidos transversales es el proceso de producción. Frente al proyecto de un estudiante, el docente objetiva tanto los aspectos positivos de la propuesta como los que todavía requieren más desarrollo o resultan incompatibles entre sí. Muchas veces, nos contestan «a mí me gusta así». Es ahí donde hay que redoblar el esfuerzo por argumentar con claridad aquello que se señaló y evitar al máximo los enunciados ambiguos. Expresiones tan habituales como «le falta algo» o «no me termina de convencer» no hacen más que desorientar al estudiante, quien trata en vano de adivinar qué es lo que quiere el profesor y de ensayar azarosamente la propuesta correcta. No es solo el alumno el que debe trascender la categoría del gusto. Y para esto es fundamental que el docente esté atento a nunca imprimir su estética (como público o como productor) en las intervenciones.

En todo lo que hablamos aparece la voluntad de privilegiar las relaciones por sobre las cosas aisladas, de presentar instancias dinámicas, casi dialécticas, donde las situaciones que se dan en la clase están en movimiento. ¿Esto no los complica a la hora de fijar una consigna? A nosotros nos pasa que a veces plantear demasiadas ideas puede resultar tan paralizante como no tener ninguna. ¿Cómo buscan resolver esta tensión entre la consigna y el proyecto de producción de cada estudiante?

Brenda Renison: Somos muy minuciosos en la elaboración de las consignas. La formulación de la consigna es central en la enseñanza, es un recurso didáctico fundamental. Hace un tiempo hicimos un rastreo que permitió constatar que no se registran investigaciones que analicen las consignas específicamente orientadas a la enseñanza del Lenguaje Visual. Al ampliar la búsqueda hacia las Artes Visuales o Artes Plásticas en general, encontramos ejemplos de consignas, de proyectos y/o de actividades, pero sin su correspondiente fundamento teórico-pedagógico.

Los marcos conceptuales e ideológicos que sostienen el dictado de una asignatura no se expresan únicamente en la fundamentación del programa, en sus objetivos, en sus contenidos y en la bibliografía, sino también en las consignas de trabajo, es decir, más concretamente, en aquello que

organizará el estudio y las actividades de los alumnos. De ahí que las consignas deberían estar en constante revisión y reescritura, enmarcadas en el trabajo de producción de una unidad conceptual y tendrían que poner de relieve aspectos centrales del lenguaje, a la hora de producir imágenes. Por ejemplo, la contextualización del contenido específico en vinculación con la obra como totalidad o la ampliación del universo de materiales, procedimientos, técnicas ya conocidos y transitados en sus trayectorias escolares; el establecimiento de criterios de selección de los mismos con relación al proyecto de producción; la toma de decisiones formales, incluyendo las condiciones de emplazamiento y de circulación, entre otras.

Mariel Ciafardo: Y es fundamental, luego de la entrega, revisar los resultados. Nos ha ido muy bien y también muy mal. En algunos temas, como color, tardamos años en diseñar una consigna que funcione, que se acerque a nuestros objetivos. Cuando las producciones de los estudiantes presentan problemas comunes, lo más probable es que la consigna no esté bien planteada. Pensá esto: ¿cómo enseñar color cuando nuestros alumnos estudian disciplinas tan distintas? Es obvio que el tratamiento del color no es el mismo en la pintura, la cerámica y el diseño. El de pintura tiene que mezclar pigmentos; el de cerámica tiene que esmaltar una pieza y el color va a ser el resultado del efecto de la temperatura del horno; el de diseño usa la computadora, que es un sistema de color, y después manda a imprimir, que es otro sistema. Y nosotros les damos clases a todos. Por eso nos centramos en la poética del color y no en sus tecnologías.

El color no es nada hasta que no se materializa y esa materialización está atravesada por distintas tecnologías que, como dijimos en la entrevista anterior, esta asignatura no enseña. Alcanzar una buena consigna, centrada en la poética del color y en los materiales, fue muy difícil. Lo sigue siendo en alguna medida... Lo mismo puede decirse de los estereotipos del color. Suele afirmarse que el rojo es pregnante. Bueno, depende. Una casa roja en un barrio de casa rojas no es pregnante, es mimética.

Hicieron referencia a dos tipos de consigna: una general y otra a la que llamaron «consigna de producción instantánea». ¿Cuándo es general?

Paula Sigismondo: Las consignas generales están destinadas al desarrollo de un trabajo de producción extendido en el tiempo y son comunes a todas las comisiones. Tienen como finalidad la construcción de un ente poético con estatuto de obra y su puesta en relación con los conceptos abordados en las clases y en la bibliografía. Estas consignas son siempre expresadas por escrito y están disponibles en la página web de la cátedra, en el Facebook oficial y en el centro de estudiantes. Allí se plantea cuál es

la tarea a desarrollar, cuáles son los límites establecidos para las obras, la bibliografía que deben estudiar, tanto obligatoria como de consulta, los criterios de evaluación, la fecha de entrega y del recuperatorio.

Graciana Pérez Lus: Es muy importante esto que dice Paula. La escritura permite al equipo docente la revisión crítica del enunciado y, al estudiante, releerla cuantas veces crea necesario durante el proceso de producción. Se transforma en una hoja de ruta de sus tareas y en un contrato entre la cátedra y los estudiantes, un acuerdo que encauza el proceso, las producciones y la evaluación.

Las consignas son más que la organización de la actividad del alumno, son parte también de la planificación de la enseñanza. Son recursos didácticos que estipulan qué y cómo hacer esa actividad organizada por el profesor.

Brenda Renison: Intentamos redactarlas de manera breve, clara y precisa, y evitar los enunciados ambiguos. Dedicamos en la clase el tiempo suficiente a su interpretación. Realizamos una lectura en común para analizar el texto, damos lugar a la pregunta y sacamos conclusiones como modo de verificar que la han comprendido.

¿Y a qué le llaman «consignas de producción instantánea»?

Paula Sigismondo: Mientras que las consignas generales son comunes para todos los estudiantes, las de producción instantánea se desarrollan dentro del tiempo de una clase y tienen por objetivo introducir un tema y poner en común dificultades de abordaje. Son disparadores que permiten focalizar en algunos de los contenidos de la unidad, ampliar los posibles caminos de desarrollo de un idea, materializar un concepto de la bibliografía. Cada comisión diseña sus estrategias, es decir, cada viernes y en cada aula hay actividades distintas, hay una diversidad de propuestas que no necesariamente están ocurriendo en todas las aulas ni en simultáneo. Los profesores se reúnen para planificarlas de acuerdo al diagnóstico del grupo, el estado de avance de los contenidos, los obstáculos recurrentes y las dificultades que sabemos que hay que afrontar.

Han surgido experiencias muy ricas a partir de este tipo de consignas que son socializadas de dos maneras: en las reuniones de cátedra y mediante la rotación en la conformación de los equipos docentes a cargo de las comisiones.

¿Por ejemplo?

Paula Sigismondo: A lo largo de los años notamos que el contenido *espacio-tiempo* tiene un grado de abstracción que resulta difícil para los

estudiantes. Entonces, diseñamos en una de las comisiones una consigna de producción instantánea, de dos horas de duración, que pretende abordar el capítulo «La dimensión temporal del dispositivo», de Jaques Aumont,³ que se encuentra dentro de la bibliografía de lectura obligatoria.

Se les pide a los alumnos que formen grupos de cinco o seis integrantes y que realicen imágenes poéticas a partir de combinar las clasificaciones propuestas por el autor —imagen temporalizada, no temporalizada, móvil, fija, única, múltiple, autónoma, secuenciada— con conceptos que aluden a la temporalidad —cíclico, transformación, destiempo, estático, eternidad—. Las producciones pueden ser instalaciones, performances, videos, secuencias fotográficas, fotomontajes, etcétera, utilizando los materiales disponibles en el momento, es decir, materiales que no fueron pedidos con antelación.

Los docentes trabajan con los grupos, revisan las propuestas y complejizan las primeras ideas. Una vez concretadas las imágenes, se exponen con todo el grupo. A modo de plenario, los estudiantes intentan reconstruir cuáles fueron las categorías puestas en juego en el trabajo, que serán contrastadas con las combinaciones de las que han partido.

La consigna permite poner en imágenes la enorme diversidad con que la dimensión temporal se presenta en las artes visuales, trascender estereotipos y despejar algunos problemas de interpretación de la bibliografía. Los docentes pueden, además, recuperar en las imágenes criterios de corrección a partir de contenidos ya abordados, como por ejemplo, encuadre, espacio, estereotipos, iluminación, etcétera.

Esta segunda aproximación al tema vuelve más accesible la comprensión de la consigna del trabajo de producción que ocupará el desarrollo de la unidad.

¿Las producciones son siempre grupales?

Brenda Renison: Pueden ser individuales o grupales. Las consignas generales incluyen, normalmente, ambas modalidades. Las consignas de producción instantánea son siempre grupales. El trabajo en equipo y cooperativo es un recurso didáctico importante a la vez que constituye otra dimensión de la formación profesional que se tiene en cuenta. Es fundamental aprender a ser parte de un grupo ya que es cada vez más frecuente en el campo laboral. Pero, a la vez, es insustituible la producción individual. No siempre es sencillo advertir en la grupalidad cuál fue el papel de cada integrante, cuáles sus aportes y su nivel de compromiso. Exige a los profesores un trato personalizado, ya que si bien el punto de partida es el mismo, los caminos para su desarrollo son enormes. Con la consigna como marco, la tarea del docente y del alumno consiste en hacer crecer cada idea inicial.

3 Se trata de un capítulo del libro *La imagen* (1992).

Graciana Pérez Lus: Y como dice Brenda, para hacer crecer cada idea inicial no hay que perder de vista que la organización de la propuesta de enseñanza y las prácticas docentes están dirigidas a un sujeto colectivo, los estudiantes, que tienen sus semejanzas y sus diferencias. El principio de igualdad y el de diversidad intervienen en toda la esfera de lo humano en general y en el campo educativo en particular.

Paula Sigismondo: ¿Cuánto y hasta cuándo ayudar al alumno en el proceso de producción? ¿Cómo orientar el trabajo grupal para que sea una expresión lo más colectiva posible atendiendo las singularidades, dado que no todos los estudiantes se encuentran en el mismo estadio del proceso? Son preguntas que tratamos de considerar permanentemente teniendo en cuenta la masividad de nuestras cátedras. Algunos vienen del Bachillerato de Bellas Artes, otros de un industrial o de secundarias con distintas orientaciones.

Las denominaciones *proceso de enseñanza y de aprendizaje o práctica de enseñanza-aprendizaje* aparecen en los documentos educativos y en el discurso de los profesionales como si se tratara de una unidad conceptual y de acción. Suenan como lugares comunes y frases hechas, sin carnadura.

Graciana Pérez Lus: Es cierto. Es común referir a la enseñanza y al aprendizaje como si fueran una misma cuestión. Sin embargo, estos procesos imbricados y complejos se distinguen; de no ser así, se corre el riesgo de suponer que a tal enseñanza acontece tal aprendizaje. Pero no es tan lineal. Todavía está presente la idea de que a partir del reconocimiento de las contingencias externas (los estímulos) que refuerzan o no las condiciones precisas para que se provoque el aprendizaje (respuesta), se organiza la actividad del estudiante. Esto garantizaría el desarrollo de la mayor cantidad de aprendizajes en el menor tiempo posible, alineando los dos procesos en una misma dirección. Tal es la confianza depositada en la metodología, que la didáctica puede quedar muchas veces reducida a estos aspectos en el sentido común educativo. Desde esta perspectiva, la evaluación del aprendizaje tenderá a juzgar lo que los alumnos no pueden (déficit en la jerga tecnocrática), dado que el funcionamiento exitoso del método está científicamente comprobado. El fracaso en el aprendizaje o la sospecha del mismo quedan circunscriptos a las capacidades del sujeto que aprende.

El proceso de enseñanza, en toda situación educativa sistemática, se apoya básicamente en dos cuestiones: los conocimientos acerca de los objetos de estudio a abordar (sistematizados/organizados en contenidos

de enseñanza) y la elaboración de un plan situado y apropiado para los destinatarios del trayecto educativo y su contexto histórico y cultural, de tal modo que la esfera que representa al sujeto pedagógico, la tríada enseñanza/aprendizaje/conocimiento, quede expresada en toda su dimensión.

En el caso de la educación superior, estas cuestiones están atravesadas también por los objetivos planteados para la acreditación de saberes en términos de profesionalización, lo que las distinguen decididamente de las propuestas de enseñanza de la educación común obligatoria.

Mariel Cifardo: En los dos niveles la propuesta de enseñanza se compone de un programa escrito, con una selección y una presentación de contenidos, en donde se explicita nuestra posición sobre el campo de conocimiento, se formulan los objetivos, se establece la bibliografía y se detallan los requerimientos de aprobación de la materia. El tratamiento de los contenidos tiene aspectos metodológicos, que deberán tenerse en cuenta en la evaluación y en la acreditación de los saberes de los estudiantes. Por ejemplo, cuando se desarrolla el contenido *espacio*, se lo relaciona con otros contenidos al tiempo que se trata también su dimensión poética. Al evaluar este contenido para acreditar, consideramos estas relaciones explicitadas y esos tratamientos poéticos.

A principios de cada año, elaboramos un cronograma de clases, que apunta a visualizar la totalidad del trayecto sincronizando las relaciones de contenidos entre clase y clase. Las periódicas reuniones de cátedra son también espacios de evaluación de la enseñanza, acompañan la planificación (que por supuesto no es estática) a partir del análisis de las experiencias en las clases. Esos encuentros constituyen un espacio irremplazable en el cual el equipo docente acuerda y produce las consignas así como las pautas para la evaluación de los estudiantes: preentregas, entregas, muestras y coloquios.

En la entrevista anterior, estuvimos hablando del problema de evaluar lo que no se enseña, como un aspecto común a casi todas las disciplinas del arte. Al escucharlas, me parece tener una memoria de lo que nunca me ocurrió, que es hacer una entrega. Pero he visto muchas veces a los estudiantes esperar en la puerta del aula y, en algunos casos, esperar lo que nunca llegará: la devolución, aun en los casos en los que la nota es positiva. ¿Qué piensan de esto?

Mariel Cifardo: Sí, eso es muy frecuente. Incluso lo recuerdo con nitidez en mi experiencia como alumna. Llegabas con la entrega y esperabas afuera hasta que salía un profesor a dar las notas. Era imposible saber

por qué habías aprobado o por qué no. En nuestro caso, la evaluación y la calificación de los aprendizajes se realiza siempre guardando las relaciones entre el contenido, la propuesta metodológica y los criterios de acreditación de los saberes de los estudiantes. Es importante que estos criterios estén presentes en el programa y que el estudiante los conozca el primer día de clases, así como también comunicar con antelación suficiente los momentos de evaluación para la acreditación. Cuanta más información tengan los alumnos acerca de los dispositivos para la misma mejor, es importante evitar las sorpresas.

Paula Sigismondo: Además, se desarrolla en cada clase un segmento dedicado a la evaluación de las producciones en simultáneo con su realización en el aula. El proceso evaluativo es continuo. Las reflexiones hechas en diálogo con los alumnos en cada encuentro respecto de sus trabajos nos dan información acerca de sus saberes y dificultades para poder guiarlos de una manera más certera. Los docentes, cuando responden la pregunta de un estudiante o en la devolución acerca de la producción de su obra, evalúan aprendizajes al tiempo que cuestionan aspectos de la planificación y de la propia praxis.

Graciana Pérez Lus: Claro, la evaluación tiene una finalidad formativa y se realiza con el objetivo de originar una mejora en referencia al aprendizaje. Aunque resulte agotador, una vez más es útil en este punto volver a Bourdieu y a su idea de ejercer una vigilancia epistemológica permanente, observar, interpretar, desnaturalizar nuestras prácticas para poder comprenderlas.

Mariel Ciafardo: Para la calificación y la acreditación de los estudiantes hacemos evaluaciones periódicas. A modo de corte transitorio, los alumnos realizan trabajos de producción al finalizar el desarrollo de cada contenido/unidad conceptual del programa. Se organizan en torno a una consigna que les permite realizar una síntesis de lo aprendido, a partir de la producción de tres obras, como máximo, por unidad. No es la tradición de Lenguaje Visual. Lo más frecuente es que hagan ejercitaciones, veinte o treinta láminas por entrega. No es lo que buscamos. No esperamos ejercicios, sino obras que vayan adquiriendo a lo largo de los dos años de cursada estatuto poético. En línea con lo que decía Graciana, se trata de desnaturalizar prácticas de enseñanza sobre un campo de conocimiento que consiste, justamente, como sostenían los teóricos del formalismo ruso, en desautomatizar la percepción y la interpretación.

¿Y cómo evalúan los contenidos?

Mariel Ciafardo: No hay instancias de evaluación escrita. En esta asignatura no es suficiente que los estudiantes aprendan las definiciones o que logren una síntesis de los textos de la bibliografía. Cada estudiante deberá dar cuenta, en forma oral, de los conceptos teóricos abordados en los textos de la bibliografía y deberá, también, ponerlos en relación con su propia obra. Esta instancia a la que denominamos «coloquio» es preparada con los docentes durante todo el tiempo que dura la unidad temática. El criterio general de evaluación versa en los mismos principios que se explicitan en la producción: una vez más, no se evalúa lo que no se enseña. Otra característica que nos interesa del coloquio es que da la posibilidad de la repregunta, para poder distinguir si el estudiante desconoce la respuesta o no fuimos claros a la hora de formularla. Y tal vez, lo más importante, es que podemos dialogar sobre las razones que argumentan la calificación, tanto para los que aprueban como para los que desaprueban. Y para estos últimos, significa además una guía para preparar el recuperatorio.

Paula Sigismondo: Además, previamente, se construye con los estudiantes un clima de trabajo en el que se abunda sobre el conocimiento del tema y no en la sorpresa de no saber en qué va a consistir la evaluación. Si el alumno llega al coloquio sin tener idea de qué se le va a preguntar, significa que no hemos trabajado bien en las clases. Como siempre dice Mariel, el examen no es —o mejor dicho, no debería ser— una emboscada. Si el alumno tiene en claro para qué incluimos cada texto de lectura obligatoria, cuáles son los conceptos fundamentales y cuáles los periféricos, qué relación tienen con la consigna, en qué aspectos nutre la producción de sus obras, se orienta a la hora de estudiar y de producir y cuenta con las herramientas necesarias para organizar el coloquio. A lo largo de los dos años, se intenta prepararlos para enfrentar una exposición oral y se los instruye sobre los temas centrales que deben saber y cómo relacionarlos con su obra.

Y al cabo de dos años, ¿qué esperan haber aportado a la formación de los estudiantes?

Mariel Ciafardo: Esperamos que los alumnos comiencen a construir su pensamiento estético y que puedan verbalizar, con el vocabulario de la disciplina, las decisiones formales que tomaron en su producción. Se trata de propiciar desde el comienzo un equilibrio entre la producción y la reflexión crítica, cuya escisión no es solo frecuente, sino incluso estimulada en el dictado de este tipo de materias. Lenguaje Visual requiere de una fuerte formación conceptual que, como dijimos, no

tiene como objetivo que el alumno alcance un alto grado de destreza y de dominio de las técnicas, sino que se apropie de recursos, herramientas y procedimientos vinculados con la intencionalidad de la propuesta visual y con sus implicancias constructivas y contextuales.

Como resultado de esta asignatura los estudiantes deberían desarrollar la capacidad de comprender el sentido de las imágenes, tanto para interpretar las preexistentes como para proponer nuevas metáforas; conocer los principios fundamentales del Lenguaje Visual y estar en condiciones de producir obras recorriendo la totalidad del proceso formativo: el planteamiento de la idea, la selección de materiales, soportes y herramientas pertinentes en la bidimensión y en la tridimensión, los criterios compositivos, la realización acabada de la obra y las pautas de montaje para su exhibición pública.

Lenguaje Visual debería enseñar estrategias para seleccionar adecuadamente el material de acuerdo a su plan operativo de producción de obras. En definitiva, después de dos años, los alumnos deberían estar en condiciones de proponer nuevas metáforas.