



LA DEFINICIÓN DEL ARTE

Las raíces históricas y sus consecuencias pedagógicas

MARIEL CIAFARDO

«Como signo, el lenguaje debe limitarse a ser cálculo; para conocer a la naturaleza debe renunciar a la pretensión de asemejarsele. Como imagen debe limitarse a ser una copia.»

Max Horkheimer y Theodor Adorno (1970)

Ya desde Platón y Aristóteles «[...] el mundo de los sentidos, de lo material, estaría más vinculado al “no ser” que al “ser”, solo se tornaría real —en el sentido, cuanto menos, de visible, o también reconocible, valorable— si fuera iluminado desde algún ámbito superior. Lo material en sí mismo no es, necesita ser pensado desde un ámbito que le otorgue valor. [...] Lo inteligible para el mundo de los hombres libres, lo sensible para los esclavos» (Entel, 2004, p. 40). La distinción antigua entre el conocimiento para la producción (un saber para, regido por las normas del oficio) y el conocimiento teórico (saber por saber, que prescinde de los sentidos) evidencia este divorcio.

La Edad Media continúa esta tradición al establecer una clara distinción entre las Artes Liberales (superiores, teóricas, abstractas, cuya enseñanza se imparte a las clases altas en las universidades) y las Artes Mecánicas (inferiores, manuales, serviles, cuya enseñanza se imparte a las clases bajas en los talleres de oficios). Fueron los humanistas neoplatónicos quienes dieron la batalla decisiva para el cambio de estatuto de las artes visuales. Los *Commentarii* (1447), de Lorenzo Ghiberti y *De la pintura* (1435), de Leon-Battista Alberti, ofrecieron el soporte ideológico y las argumentaciones teóricas que justificaban la inclusión de la pintura como una de las artes liberales. Podría agregarse el célebre *Tratado de la pintura*, de Leonardo Da Vinci. Escrito en 1498, fue publicado un siglo y medio después, en 1651, aunque los manuscritos circularon por toda Europa.

Eran textos que, a diferencia de los anteriores, pretendían ser científicos y no técnicos. De ahí que abunden en sus páginas estudios de óptica, anatomía y aritmética, y marcos generales de historia y de filosofía. Los autores se esmeran por brindar fundamentos y reglas precisas que orienten a los artistas en formación a producir la ilusión de profundidad en las imágenes bidimensionales.

La perspectiva como modo racional de representación en tanto reducción del espacio a términos matemáticos y la doctrina de las proporciones¹ serán, desde allí, las leyes del arte y su efecto, la aversión por todo lo que escapa al cálculo y al método. En estos escritos, paradójicamente, la línea de pensamiento «científico», en el que impera la razón —«La pintura es cosa mental», aseguró Leonardo, es decir, ni manual ni artesanal—, convive con una creciente espiritualización.

La difundida idea de Marsilio Ficino, acerca de que el artista sería capaz de crear los cielos si dispusiera de la materia celeste, aparece también en Alberti (2007): «El mismo oro, empleado en el arte de la pintura, tiene mucho más valor que el simple oro. Incluso el plomo, el más vil de los metales, si hubiera servido para formar algún simulacro en las manos de Fidias o de Praxíteles, probablemente sería considerado más precioso que la plata ruda y sin elaborar» (p. 89). Y continúa: «Por tanto, la pintura tiene tales virtudes que sus maestros no solo ven admiradas sus obras, sino que también se sienten casi similares a un dios» (Alberti, 2007, p. 90).

Esta concepción, cuyo germen se encuentra en el Renacimiento, atraviesa los siglos y se cristaliza en el romanticismo. Pese a las variantes que se producen en esa línea histórica, son más fuertes las continuidades formales que las rupturas y su persistencia en el presente está, como veremos, más extendida de lo que podríamos suponer.

A partir de este momento, a lo largo de la historia del pensamiento estético occidental, las disciplinas artísticas han ensayado diversas estrategias de validación, amparándose en otros campos del saber ya formalizados, a los fines de obtener legitimación académica. Y esa legitimación se alcanza, desde los inicios de la modernidad, mediante el método, único instrumento que garantiza la ecuación validez-corrección.

En el siglo XX, la lingüística en su vertiente semiótica ofreció su paraguas protector para las artes. Las tentativas de sistematizar todo tipo de imágenes desde el método de análisis semiótico se multiplicaron, cuestión que se manifestó en la enorme cantidad de ponencias a congresos y de publicaciones que procuraban comunicar a la comunidad científica los avances alcanzados. Los resultados fueron pobres. Como afirma Alicia Entel (2005): «Por momentos, desde la lógica de la escritura, se ha intentado cooptar la imagen y desmenuzar sus rasgos semióticamente, olvidando sus principios específicos y el resultado fue la construcción de inmensas tautologías» (p. 35). Una vez más, la palabra y su sistematización prima por sobre la imagen.

1 Alberto Durero publicó, en 1528, *Cuatro libros sobre las proporciones humanas*. Con este texto, escrito en alemán, pretendía poner a disposición de sus colegas los conocimientos científicos vinculados al arte alcanzados por los italianos.

La relación entre palabra e imagen nunca ha sido fácil. Dos modos que han sido históricamente adversarios en la transmisión de saberes, dos maneras de fijación y de transmisión de ideas en constante disputa. En esta tensión, cuyos orígenes se remontan a la Antigüedad clásica, la imagen ocupó y ocupa —al menos en el campo de la reflexión filosófica— el lugar del vencido. Perturbadora de los sentidos, la imagen desde Platón —pasando por Aristóteles, Kant y Hegel— no ha tenido buena prensa. El mismo Alexander Baumgarten, padre de la Estética como disciplina, ubicó a la sensibilidad —y, por ende, a aquello que él consideraba arte— en el peldaño poco jerarquizado de una gnoseología inferior. La imagen no ha podido, aun hoy, desprenderse de este estigma. Más bien, sigue agudizándose. Basta recorrer los discursos amedrentados que han abundado en los últimos años respecto de la proliferación de las imágenes juzgada por la opinión general como una suerte de frenética invasión y, por lo tanto, dañina. Jacques Rancière (2008) advierte con claridad la inconsistencia de estos diagnósticos: se insiste en que hay demasiadas imágenes, que las imágenes nos engañan, que nos ciegan, que banalizan. Que hay demasiadas imágenes. Sin embargo, continúa:

Los diecisiete millones de fotografías adquiridas por Bill Gates han sido destinadas a enterrarse bajo doscientos veinte pies de tierra; para restituirlas al público en forma digital se necesitarán cuatrocientos años. [...] No es cierto que quienes dominan el mundo nos engañen o nos cieguen mostrándonos imágenes en demasía. Su poder se ejerce antes que nada por el hecho de descartarlas (Rancière, 2008, pp. 70-71).

DOS DEFINICIONES DE ARTE

Este derrotero teórico dejó como legado dos definiciones de arte y sus correspondientes modelos pedagógicos que, al igual que sus propias argumentaciones, se solapan, se interceptan y hasta conviven —aun en una misma clase—. Una de ellas es la muy extendida definición «el arte es expresión» o «el arte es la manifestación de los sentimientos», ligada a categorías vagas, como la creatividad, la sensibilidad, la libertad, la fantasía, la imaginación. Su correlato pedagógico es el expresivismo.

El modelo expresivista domina la escena de los niveles inicial y primario. Centrado en la autoexpresión y la autonomía del alumno en la búsqueda de puntos de partida para realizar su aprendizaje, las clases se desarrollan en ámbitos que no pierden de vista la dimensión afectiva. La clase típica es aquella en la cual, ante un estímulo musical o literario, los alumnos «dibujan lo que sienten», mediante actividades orientadas a la distensión y a la recreación. Se trata de que el alumno exteriorice y no de que aprenda.

La planificación de unidades didácticas, la delimitación de contenidos y el desarrollo de estrategias de enseñanza resultan difusos y difíciles de evaluar. Incluso cuando los contenidos y los objetivos se encuentran explicitados, es evidente la ausencia de especificidad disciplinar. Dan cuenta de dicha carencia, por ejemplo, objetivos del tipo «disfrutar de producciones propias realizadas de acuerdo a sus posibilidades», «explorar y valorar sus propias posibilidades expresivas y las de los demás» o «promover la expresión de cada individuo a partir de la historia personal y de su percepción de la misma» y contenidos como los siguientes: «La creación de imágenes personales y/o grupales que expresen pensamientos, sensaciones, fantasías y sentimientos a través de diferentes procedimientos y técnicas» o «la manifestación de los estados de ánimo a través de diversas modalidades». ² Este modelo se caracteriza por la falta de normas y de reglas que, además de devaluar la función del docente, imposibilita conocer la efectividad de sus hipótesis de trabajo.

Es infrecuente el tratamiento de saberes específicos de la disciplina, mientras que abundan propuestas de producción de imágenes subsidiarias de temas de otras asignaturas o de la vida personal, con las consecuentes formas estereotipadas que suele promover este tipo de actividades.

En la «educación por el arte» [...] la planificación fue juzgada nociva. La sobrevaloración de la «expresión libre», la generación de climas cálidos y contenedores en los que el alumno pudiera manifestarse sin ataduras, crearon las condiciones para la descalificación del docente y la enunciación de contenidos vagos y confusos. La exteriorización de los sentimientos sustituyó a la enseñanza de contenidos característicos de las disciplinas. [...] *Ser creativos, sensibles, vivenciar el arte* y estereotipos por el estilo invadieron el vocabulario de los docentes durante años sin poder precisar qué aprendizajes concretos resultan de estos postulados. La fantasía del artista indisciplinado, nocturno y bohemio, sensible e inestable, más cercano a la inspiración que al trabajo, encontró en este marco teórico su morada. Las consignas de la libre expresión han resultado no menos paralizantes que las rígidas recetas del conductivismo. La descalificación de la clase de arte en las escuelas, más una hora libre que un ámbito de enseñanza, es consecuencia de estas metodologías (Belinche, 2011, p. 165).

² Estos ejemplos fueron extraídos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la Educación Artística para el Primer Ciclo de Educación Primaria, establecidos por el Ministerio de Educación de la Nación y vigentes en todo el país. Su falta de rigurosidad se debe, principalmente, a que su escritura y aprobación es anterior a la creación de la Coordinación de Educación Artística.

En el nivel inicial —en el que las clases de artes visuales están todavía mayoritariamente a cargo de maestras jardineras— y en el nivel primario —en el que las producciones visuales transitan no solo la asignatura específica sino las demás áreas de conocimiento— las actividades consisten, casi exclusivamente, en la exploración de materiales y de soportes. Esa exploración, que podría suponer una formación técnica (cómo trabajarlos y con qué herramientas se manejan) o poética (cómo se seleccionan y organizan de acuerdo a un proyecto de producción), es tan vertiginosa en su sucesión que impide cualquier tipo de complejización posterior. Los niños dibujan con ceritas, con lápices o con plasticolas; pintan con témpera o con acuarela; destiñen con lavandina; pegan papeles de colores, algodón, palitos o fideos; imprimen hojas de árboles, hilos o lanas; frota sobre diferentes superficies. Una especie de consumición bulímica de materiales, completamente por fuera de cualquier intencionalidad y desligada de un posible aprendizaje de algún contenido específico del lenguaje visual.

Las producciones visuales, sobre todo en la escuela primaria, suelen responder al calendario y a los actos escolares y quedar reducidas a la «ilustración» de los cuadernos correspondientes a otras áreas. Tal como afirmábamos en otro texto, las actividades giran en torno a temáticas redundantes que se repiten a lo largo de toda la escolaridad, tales como: «Mis vacaciones», al comienzo del ciclo lectivo; en el mes de mayo se impone la imagen estereotipada de El Cabildo, con su mañana fría y lluviosa plagada de paraguas; se hace indispensable dibujar La casita de Tucumán durante el mes de julio, mientras que en octubre abunda la producción de carabelas y de mapas ininteligibles de los viajes de Cristóbal Colón (Ciafardo & Parma, 2000).

Pese a la supuesta libertad que este tipo de clases parece ofrecer, sus consignas pueden obstaculizar no solo la comprensión, sino hasta la misma producción de imágenes. Piense el lector qué le ocurriría frente a un requerimiento de este tipo: «Exprésese libremente».

La segunda definición es «el arte es comunicación», ligada a categorías científicas, objetivas, universalmente disponibles. En verdad significó cierto avance. Decir que el arte es comunicación trasciende la exclusividad de la expresión del artista e implica, como mínimo, la existencia de un productor, de una obra y de un público. Y esto no es poco. Pero, sus consecuencias en el sistema educativo fueron graves y aun hoy la confusión que generó impacta hasta en la precisión de las incumbencias profesionales.

En los 90, el eco tardío de una versión degradada de la semiótica —que incidió en la concreción de los Contenidos Básicos Comunes— reorientó la educación artística hacia la búsqueda de su estructura gramatical. Fue la época de los

discursos musicales y visuales y de la asignatura Comunicación, Arte y Diseño en las currículas de la Escuela Secundaria (Belinche, 2011, p. 10).

El correlato pedagógico de esta definición es el tecnicismo. En el nivel secundario, si bien siguen presentes algunos rasgos del expresivismo, prevalece el modelo tecnicista, al igual que en la formación terciaria y universitaria. El tecnicismo consiste en el registro mediante la observación directa y neutra del mundo visual, prescindiendo de sus componentes culturales, en el refuerzo de los hábitos perceptuales y en una especie de clasificación universalista de los elementos, cuya manifestación más ostensible reside en la obsesión por las clasificaciones y en la certeza acerca del carácter objetivo de los instrumentos. De origen iluminista, «[...] el saber clasificatorio que renuncia a la negatividad también renuncia a la esperanza, renuncia a la capacidad transformadora. [...] se cree haber encerrado a la eternidad en la fórmula matemática» (Entel, 1999, p. 89). Sus influencias más palpables son la Teoría de la Gestalt y la semiótica. El impacto de esta última en el aula alcanza, incluso, la secuenciación de los contenidos, los cuales en la mayoría de los programas de Lenguaje Visual en la educación superior van de lo particular a lo general. Comienzan con lo que se presume que es la unidad mínima —el punto— para continuar en un orden de supuesta complejidad creciente: línea, plano, textura, valor, color. Se parte de la idea de que los alumnos, al finalizar el año, estarán en condiciones de reunir estos conceptos sin haber trabajado previamente la organización espacial, campo y figura, composición, tensiones, equilibrio, etcétera. La influencia de los principios de la lingüística, a menudo transpuestos con cierta inconsistencia, resulta evidente. La formación docente está signada por este enfoque y no se han modificado aún los Lineamientos Curriculares Nacionales ni los diseños curriculares jurisdiccionales para el Nivel.

Estas prácticas pedagógicas soslayan el hecho de que el lenguaje visual no constituye un sistema de signos codificables ni enuncia en el sentido de la lengua natural. Tal como señala Régis Debray (1994):

El nuevo academicismo del significante, como la antigua asimilación de lo visible a lo legible, de la foto a la escritura, del cine a un lenguaje universal, ignoran las propiedades inherentes al sistema formal que es toda lengua. Las tentativas, por ejemplo, de sistematizar la imagen fotográfica sobre el modelo lingüístico no han dado nunca resultados convincentes, tanto si se ha tratado de asimilar el plano a la palabra y la secuencia a la frase, como en Eisenstein, o de inventar, como Pasolini, elementos *cinemas* y planos monemas (p. 50).

El Grupo μ también recorrió ese camino, con incuestionable seriedad (Grupo μ , 1993). Sin embargo, son de dudosa utilidad los conceptos generales que propone para la construcción de una gramática de los significantes (textuema, formema, colorema) con el objetivo de dirigir el interés hacia el modelo que subyace, según sus palabras, a toda producción visual, sobre todo a la hora de utilizarlos frente a obras concretas. Por un lado, porque en las obras contemporáneas cada obra instituye su propio código, constituye su «sintaxis». Pero ésta no puede erigirse en norma y extenderse a otras obras. Como veremos más adelante, no es posible atribuir un significado fijo a un elemento generalizando sus impactos emocionales por fuera de su materialidad y de su contexto de funcionamiento. Por el otro, porque las obras visuales «[...] no siguen las convenciones lingüísticas. [...] no crean “sentido” de la manera en que estamos acostumbrados» (Moxey, 2016, p. 130).

El virtuosismo técnico que persigue este modelo —que va desde la realización de todo tipo de tablas, de círculos y de láminas hasta la copia de modelo vivo o de naturaleza muerta— suele marginar a los alumnos de la escuela secundaria y a los estudiantes de los primeros años del nivel superior, quienes en general encuentran dificultades en un manejo fluido de las técnicas. Este escollo inicial obtura caminos interesantes por recorrer en la producción poética de las imágenes.

Ambos enfoques producen una enorme seguridad en los docentes. Promover que el alumno se exprese libremente o someterlo a la repetición incansable de esquemas y de ejercicios tiene algo en común: la retirada de la tarea de enseñar. En el primer caso, no hace falta transitar nueva bibliografía, preparar una clase ni evaluar resultados. En el segundo, alcanzar los objetivos propuestos es responsabilidad exclusiva del alumno. Salirse de la comodidad que ofrecen es un salto al vacío e implica un enorme esfuerzo, a la vez que coloca al docente en el lugar de la permanente zozobra, de la incertidumbre. Tal vez por esta razón, sobreviven al paso del tiempo, sin registrar la actualidad de las artes visuales.

No dominamos todos los materiales —ni siquiera los conocemos—, no manejamos todas las técnicas. Frente a un punto de partida —un contenido, una consigna— se amplifican los recorridos y los resultados. Pero quedarse en un estado de pereza intelectual parece no estar dando resultados alentadores. Acompañar un proceso de producción artística significa, sobre todo en el contexto de la masividad, enfrentar lo desconocido, lo que vendrá, en la medida en que enseñar lenguaje visual es enseñar lo que todavía no existe: la obra de los alumnos. Deberíamos recordar, entonces, docentes y estudiantes, que «el no-saber no es una ignorancia, sino un difícil acto de superación del conocimiento» (Bachelar, 2011, p. 25).

REFERENCIAS

- Adorno, T., Horkheimer, M. (1970). *Dialéctica del Iluminismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Sur.
- Alberti, L.-B. (2007). *De la pintura y otros escritos sobre el arte*. Libro II. Madrid, España: Tecnos.
- Bachelard, G. [1957] (2011). *La poética del espacio*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata, Argentina: Secretaría de Publicaciones y Posgrado, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
- Ciafardo, M., Parma, G. (2000). *La enseñanza de la Plástica en Escuelas con Jornada Completa* [Documento de circulación interna]. La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona, España: Paidós.
- Entel, A. (1999). *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Entel, A. (2004). *Acerca de la felicidad. Un análisis de tres escritos de Herbert Marcuse*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Entel, A. (2005). Ideando. Acerca del pensamiento visual. *Constelaciones. Revista de Comunicación y Cultura*, II(2). Recuperado de <http://www.walterbenjamin.org.ar/archivos/Ideandoart.A.Entel1.pdf>
- Grupo μ . (1993). *Tratado del signo visual*. Madrid, España: Cátedra.
- Moxey, K. (2016). *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Sans Soleil.
- Rancière, J. (2008). El teatro de la imágenes. En AA. VV. *Alfredo Jaar. La Política de las Imágenes*. Santiago de Chile, Chile: Metales Pesados.