

Justo una imagen, brillantina y corazones



Profesora Cecilia Cappannini

Departamento de Artes
ceciliacappa@hotmail.com

Este trabajo intenta reflexionar en torno a los usos de las imágenes en la escuela en el marco de la asignatura Historia del Arte Visual de 4° año. Partimos de algunos interrogantes que surgen de las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje y que se entranan constantemente con el ensayo de diferentes estrategias de abordaje de los contenidos visuales/conceptuales. Para ello, retomamos el planteamiento de Rebeca Anijovich (2010) acerca del acto de preguntar como actividad docente naturalizada y de paso nos (les) preguntamos si alguna vez les enseñaron a preguntar.

¿Qué se puede aprender de arte en la escuela? ¿Con qué visualidades y prácticas de la mirada dialogan las asignaturas artísticas en general e Historia del Arte Visual en particular, al interior de la escuela? ¿Cómo es la visualidad común del Liceo hoy? Son algunas de las cuestiones que se indagan a continuación.



*Las tecnologías no son exteriores a la imagen:
son parte de ella, de cómo nos llegan y de lo que nos invitan a hacer.*

Mitchell (2014)

*Nuestra experiencia de <<las cosas>>, de todo tipo de cosas, se funde, se superpone, con
nuestra experiencia de las imágenes tecnológicamente producidas de <<las cosas>.*

José Jiménez (2006)

El Diseño Curricular del Liceo plantea la continuidad de la formación artística a lo largo del Ciclo Básico y del Ciclo Superior Orientado, agregándose un cuatrimestre de Historia del Arte para aquellos estudiantes que opten en 6° año por la Orientación en Ciencias Sociales. En la Propuesta Académica general que integra las asignaturas Formación Visual e Historia del Arte Visual, el arte se define como una forma simbólica y, por lo tanto, como un producto cultural, inserto en un contexto histórico social determinado. Implica un saber hacer que, lejos de concebirse como una instancia meramente técnica o mecánica, involucra a la persona integralmente desde su pensamiento, su conocimiento, su accionar, su cuerpo y su emoción.

Lo que enlaza los dos ciclos de formación, reside por un lado en la importancia de analizar producciones situadas en Europa, Argentina y Latinoamérica, y en hacer una revisión crítica de la hegemonía visual propuesta por Occidente. Estos tópicos se pueden leer como dos grandes ejes conceptuales que atraviesan los programas vigentes de estas asignaturas. Por otro lado, la apuesta por trabajar en y desde la producción artística, invita a poner en juego las relaciones entre la percepción, la producción y la reflexión, que, en tanto saberes específicos del arte, implican la intervención de supuestos culturales y experiencias previas de cada estudiante. De este modo, la producción en tanto construcción de conocimiento, en un sentido amplio, puede abarcar desde producción/interpretación de imágenes visuales y de producciones audiovisuales al análisis grupal de textos y conceptos, armado de mapas conceptuales o diagramas y producción de diferentes tipos de textos: resúmenes, relatos, ensayos críticos, poéticos, entre otros. No se busca que “todos sean artistas” sino comprender, reflexionar y problematizar las manifestaciones artísticas -y su/s historia/s- posicionando a los estudiantes como productores.

II. ¿Qué se puede aprender de arte en la escuela?

Al disponerme a transitar el programa vigente de Historia del Arte Visual de 4° año junto a los estudiantes, necesité revisar las propias experiencias que como ex alumna del Liceo recordaba, y para ello partí de la pregunta que da título a este apartado. Inmediatamente la respuesta se desdobló en nuevas preguntas: ¿Con qué visualidades y prácticas de la mirada dialogan las asignaturas artísticas en general e Historia del Arte Visual en particular, al interior de la escuela? ¿Cómo es la visualidad común del Liceo hoy?

Desde los muros externos, con el Proyecto *Fuera! Fotogalería a cielo abierto* y con los murales realizados por Milo Lockett junto a estudiantes del colegio y profesores de la Facultad de Bellas Artes –intervenciones temporales como la acción realizada en el marco de la Bienal Universitaria de Arte y Cultura y el tejido de la reja en la fachada de la escuela realizada durante las jornadas por el femicidio de Lucía; -entrar al Liceo es encontrarse con la convivencia permanente de diferentes usos, formatos, soportes y dispositivos visuales y audiovisuales: instalaciones e intervenciones que reactivan las imágenes del Siluetazo, carteles y murales por el Ni una menos, imágenes que anuncian diferentes reivindicaciones proclamadas desde el Centro de Estudiantes, exposiciones temporales en Sala de Lectura y en los pasillos, entre otros.

Al formular estos mismos interrogantes a los estudiantes en diferentes momentos del ciclo lectivo, teniendo en cuenta las disciplinas artísticas que han cursado en la escuela hasta ese momento; esto es, Formación Musical, Formación Visual y Expresión corporal, las respuestas analizadas junto a ellos indicaron entre otras cuestiones, que en el Liceo se pueden aprender “técnicas de dibujo y de pintura”, “a tocar instrumentos”, “distintos puntos de vista de un mismo objeto”, “la conciencia de cada uno, ya que el arte nos hace estudiar y pensar qué somos y cómo somos”, “las vanguardias”, “cómo llevar a la realidad algo que se esté queriendo expresar”. Otras respuestas señalaron que “se puede aprender desde distintos puntos de vista, porque es según desde dónde enfocan la idea general los profesores”, que “aprendo si presto atención” y que “aprendemos lo que nos enseñan”, pero ¿quiénes deciden qué contenidos deben aprender los estudiantes? –otro interrogante planteado.

Del *aprendo si presto atención* a las preguntas frecuentes que ellos realizan especialmente en la primera clase del año, ¿para qué me sirve estudiar Historia del Arte? ¿en esta materia hay que leer?, pensada por algunos estudiantes como “viajazo” y como disciplina que se ocupa de un pasado lejano, decidí indagar qué concepciones de tiempo y de imagen puede poner en juego una historia del arte no lineal a partir de lo que dice Mitchell (2014) “las tecnologías no son exteriores a las imágenes, sino que son parte de ellas, de los modos personales y colectivos de hacer con el mundo visual”. Es justamente esa potencia de acción de las imágenes la que nos invita a pensar que ni una imagen ni la historia del arte están dadas de una vez y para siempre. Pero ¿cuáles son los modos de hacer con lo visual de los estudiantes de 4° año? Y a su vez, ¿qué tipo de enseñanza y qué posiciones de productor-espectador promueve una imagen en “su carácter *fragmentario* (no pleno), *múltiple* (no único), *quebradizo* (no definitivo ni último) y *performativo* (no meramente representativo-indicial)”? (García y Longoni, 2013:35).

El primer año que di clases en la escuela secundaria (fue en el Liceo, en el año 2015). En esa oportunidad les pedí que seleccionaran alguna imagen que tuvieran en su celular, que les gustara mucho por algún motivo, que les recordara algo en particular que pudieran/quisieran contar y compartir con el resto del curso. La idea era recopilar cierta información sobre cada fotografía: quién la había tomado, en qué momento, si esa imagen estaba en circulación y por qué canales lo hacía. Luego debían realizar una intervención en esa misma imagen de acuerdo a esa anécdota/recuerdo o situación relatada y a los elementos visuales particulares de cada una. Muchas de las imágenes intervenidas por las chicas tenían corazones y brillantina por todos lados, mientras ellas posaban en fotografías que

registraban sus cumpleaños de 15, sus viajes a Disney, las previas de alguna fiesta. Recuerdo que alguien usó la expresión “decorar la foto”. Recuerdo el impacto que me causó que el afán decorativo de esos 15 o 16 años se pareciera tanto al de mi sobrina de 5 años. Indudablemente había allí una asociación entre el brillo, los corazones y “lo femenino”, entre “ser mujer” y la imagen que se espera de eso. Retomé esa relación unas clases más tarde, a partir del libro-álbum de Isol, *La bella Griselda*, pero nunca hice referencia explícita a las imágenes de brillantina y de corazones. Y creo que esta instancia podría haber sido pensada como un momento más de aquella producción ya realizada. Lo múltiple, lo fragmentario, lo no definitivo de las imágenes, hace que necesitemos volver una y otra vez sobre lo ya visto.

Este año, analizando el Realismo y los realismos, la noción de estereotipo, la capacidad de las imágenes para representar, para mostrar, ocultar, ironizar, cuestionar, elegí ir directamente al carácter representativo-indicial, al carácter definitivo y último de la imagen. Les pedí entonces que dibujaran un rostro, el primer rostro que les viniera a la mente, luego debían hacer un retrato de una/a compañero/a. Cuando observamos todos los retratos juntos, lo primero que surgió fue la noción de “dibujar bien” asociada a una representación “fiel” y lo más parecida posible al modelo. Todos esos dibujos buscaban la semejanza, a diferencia del primer rostro dibujado (el rostro que habían pensado o imaginado) que por lo general tenía una resolución “más simple” o “menos detallada” y según ellos, reproducía el estereotipo de la carita feliz. Pero lo que de algún modo estaba enlazando la imagen mental y la imagen-copia era su carácter de imagen terminada, finalizado el momento de producción parecía que las imágenes ya estaban dadas de una vez y para siempre. Analizamos estas imágenes en varias oportunidades a lo largo del año. Les pregunté en su momento acerca del proceso de producción del dibujo más “realista”, si habían copiado lo que veían, si habían inventado algo que no veían bien o que no sabían cómo resolver y si consideraban que había algún estereotipo en sus miradas durante el proceso de dibujo. El objetivo era que cada uno pudiera reconstruir de algún modo cómo habían mirado al modelo para hacer el retrato, qué procedimientos habían desarrollado para hacer el dibujo. Más tarde, volví a preguntarles si esos dibujos representaban a Gina o a Agustín (nuestros modelos), si esas imágenes eran Gina o Agustín, si una foto los podría “representar mejor”, si la fotografía es el reflejo fiel de otra cosa, si un rostro durante el lapso de un día es siempre igual, si se ve de la misma manera, si cambia de acuerdo a las condiciones de luz, al estado de ánimo, a la presencia o no de una cámara o de la mirada de los otros, si el punto de vista desde el cual cada uno/a había dibujado a Gina o a Agustín tenía algo que ver con las diferencias entre los dibujos.



El espíritu del diálogo es, en pocas palabras, la capacidad de mantener en suspenso muchos puntos de vista, más el interés básico en la creación de un significado común.

Burbules en Anijovich (2010)

Tal vez la pregunta estaba mal formulada. La cuestión no es tanto cuáles son los modos de hacer con lo visual sino cómo entrar en diálogo con esos modos y habilitar situaciones de aprendizaje que aborden esas prácticas de la mirada, esas imágenes pensadas, esperadas, producidas. En este sentido, retomo el planteamiento de Anijovich (2010) acerca del acto de preguntar como actividad docente naturalizada, ¿a alguien alguna vez le enseñaron a preguntar?, ¿como docente enseño a preguntar, a interrogar la mirada y lo visual? Y nuevamente, ¿con qué dialoga “lo visual” en el Liceo, en sus estudiantes de 4º año, y en la asignatura Historia del Arte Visual?

Flavia Terigi (2011: 118) plantea que en los modos escolares de hacer hay una suerte de “saber pedagógico por defecto”: aquel al que solemos apelar de manera automática y que “ocupa nuestra imaginación pedagógica” en tanto no nos permite movernos en marcos

poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos. Ana Abramowski (2010) retoma esta idea e investiga cómo las imágenes se han asociado -y se asocian hoy- a nociones contradictorias que van desde la diversión al conocimiento, de la unicidad a la multiplicidad, del contenido a la forma, ocupando el lugar de la mera ilustración de otra cosa, de la desconfianza o bien de la pretendida transparencia referencial. En algunos casos son utilizadas como “disparadores” para atraer la atención de los alumnos, sin analizar en el marco de qué condiciones fueron hechas esas imágenes y en el marco de qué condiciones las estamos viendo. En todo caso, se trata de la imaginación entendida como un tiempo de trabajo con las imágenes (Didi-Huberman, 2003), atravesada en la actualidad por la idea de que nunca las imágenes fueron tan importantes como ahora y que de algún modo “todo es más visual”. Si por un lado esto desconoce que durante miles de años las imágenes fueron casi la única forma de inscripción y de transmisión de la experiencia; por el otro, y al mismo tiempo, abre la posibilidad de situar a los estudiantes en una relación diferente con el conocimiento. Al pensarlos como productores de imágenes -y no sólo como espectadores-, en interacción con la gran cantidad de producciones visuales y audiovisuales que circulan por diferentes dispositivos tecnológicos de acceso fijo y móvil, se establecen otros tiempos que ponen en jaque el régimen de atención secuencial-frontal establecido por la escuela moderna¹. Allí, mirar hacia el frente y prestar atención se convirtieron en una preocupación pedagógica, política y epistemológica, en la que aparentemente la opacidad y la mediación de la mirada casi no tenían lugar.

Pensar entonces qué otras dinámicas de la atención y qué otras relaciones con las imágenes se construyen en la escuela hoy², implica la no neutralización de las categorías con las cuales miramos y producimos imágenes. Al mismo tiempo supone que no es tanto la imagen en sí misma lo que causa cierto efecto sino una imagen en el contexto de una cultura y de una época, de tecnologías, de formas de encontrarnos en el seno de regímenes visuales que definen y han definido históricamente -no sólo al interior del formato escolar sino también y especialmente en la historia del arte- los modos del mirar y del ser visto, aquello que es visible e invisible. Y sin embargo, queda aún algo pendiente en el análisis de esta idea de que hoy “todo es más visual”. Mirzoeff dice al respecto:

Tenemos un público que lee imágenes que es muy escéptico respecto a lo que se le muestra porque han aprendido a ser escépticos. Y esto presenta una dificultad política, cultural y pedagógica. Es decir, si hay gente que, después de ver muchas imágenes falseadas aprende a cuestionar todo lo que ve (y eso es algo que antes queríamos enseñar, ¿no?, así que habría que tener cuidado con lo que se desea), tenemos un público que no cree lo que se le muestra. (Mirzoeff en Dussel, 2009).

1. La pedagogía moderna organizó los modos de ver y de prestar atención a través de diferentes dispositivos visuales como el pizarrón, láminas, carteleras, vitrinas, retratos, mapas, libros de texto ilustrados e incluso los códigos de vestimenta y los regímenes de apariencia en las escuelas (Dussel, 2009).

2. En el seno de las TICs y de la educación para la diversidad desde una perspectiva no homogeneizante capaz de introducir la diferencia como quiebre de los procesos -en varias oportunidades, deshistorizados o naturalizados- de clasificación y construcción de las subjetividades e identidades, articulan actualmente en el Liceo al menos tres cuestiones: la reflexión sobre el formato escolar desde su conformación hasta la actualidad, a los efectos de garantizar la permanencia, educación de calidad, el aprendizaje y el acceso a un derecho común; la noción de inclusión como categoría política en permanente disputa, entendida no como tolerancia ni en términos de “homogeneización”, “completamiento” o de “necesidades educativas especiales”, sino como hospitalidad con el otro tal como irrumpen en las aulas; y el enfoque didáctico del aula heterogénea (Anijovich, 2010) en el cual el reconocimiento de las diferencias adquiere dos sentidos principales: conformarse como política educativa por un lado, y como conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje por el otro. No se busca comprender las diferencias desde el análisis de las cualidades intrínsecas al individuo -a saber: la inteligencia asociada a los logros de aprendizaje-; sino desde las diferencias que incluyen “el origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras” (Anijovich, 2010:102). La diversidad en tanto matriz de interpretación y análisis, nos permite conformar una mirada pedagógica y política acerca de la composición de los estudiantes que asisten a la escuela y de las representaciones que como docentes tenemos a la hora de encontrarnos con ellos en los cursos -representaciones siempre atravesadas por el contexto histórico y socio-cultural, y que tienen una importante incidencia en las experiencias de subjetivación de los estudiantes-. (Kaplan, 2005).

Ahora bien, al mismo tiempo, como sostiene Jiménez (2006), se trata de un público cuya experiencia de las cosas está mediatizada por las imágenes reproducidas, por lo que esas imágenes nos muestran. En las actividades y en las experiencias durante este ciclo lectivo en la escuela, continuamente se hacía presente el planteamiento de Jiménez, y en lugar de la sospecha que Mirzoeff como teórico de la cultura visual vaticina, lo que asomó en los debates con los estudiantes fue la confianza en las imágenes y en su capacidad para mostrar una verdad, a pesar de saberlas falseadas, construidas, utilizadas con diferentes objetivos por cada período de la historia del arte, por los medios de comunicación, por los docentes y por los estudiantes.

Pienso que el rol de la Historia del Arte Visual dentro de la enseñanza artística en el Liceo es el de ofrecer y promover instancias de reflexión-producción acerca de las prácticas de las miradas históricas y contemporáneas, analizando para ello la producción artística situada (histórica, económica, social, política y culturalmente) y dando cuenta de los procesos de entrecruzamientos, transformaciones e hibridaciones estético-culturales de la misma. Cuando les pregunto a los estudiantes cuál fue el último evento artístico al que asistieron, son ellos mismos lo que se piensan como productores y relatan su participación en muestras, obras de teatro y festivales. Cuando les pregunto qué lugar ocupan en su cotidianidad las imágenes y la producción artística en este último año, conversamos sobre las jornadas y la marcha por el femicidio de Lucía. Entonces, se abren los debates acerca de lo que significa producir y hacer circular una imagen-pública, un pedido de justicia, y más que una “imagen justa”, *justo una imagen*, justo una batucada en la que participan los compañeros de curso de Lucía y de otras divisiones junto a un profesor de música. Batucada que invita al público a decir bien fuerte: Lucía Ríos Muller – luz río mujer.

Creo que propiciar el ingreso de esas situaciones e imágenes que los estudiantes producen y observan en tiempos y espacios no escolares -o no solamente escolares- para hacerlas dialogar en/con las clases de Historia del Arte, es un modo posible de continuar abriendo la pregunta por aquello que se puede aprender de arte en la escuela, pensando en un aprender que construya sentidos, en el que se promuevan conocimientos “que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas”. (Anijovich, 2010: 26).

Bibliografía consultada

- Abramowski, A. (2010). La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación. En: Dussel, I. y otros. *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Proyecto red de centros de Actualización e innovación educativa (C.A.I.E) Línea: Pedagogías de la imagen. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Anijovich, R, y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Didi-Huberman, G. (2003). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós.
- Dussel, I. (2009). “Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos”. Revista Nómadas n°30. Colombia: Universidad Central. Pp. 180-193.
- Dussel, I. (2009). “Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo.” Revista Propuesta Educativa n°31, Año 18. Buenos Aires: FLACSO
- Erbetta, M. C. (2013). Proyecto Académico y de Gestión para el Liceo Víctor Mercante de la Universidad Nacional de La Plata. Período 2014-2018”. Disponible en: http://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/proyectoacad_2014_2018.pdf

Jiménez, José (2006). *Teoría del arte*. Madrid. Editorial Tecnós/Alianza.
Propuesta académica general de Formación Visual e Historia del Arte-Plástica y Programa de contenidos para 4° año, LVM, UNLP. Disponible en:
http://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/exp353_16.335-16%20y%20anexos.PDF

Mitchell, W. T. J. (2014) ¿Qué quieren realmente las imágenes? Javier Fresneda Trad. México: COCOM, FrontGround A. C. y la ESAY.
Proyecto Curricular del Liceo Víctor Mercante, Disponible en:
http://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/disenio_curricular.pdf

Terigi, F. (2012). “La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional”. En Birgin, A. (comp). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.