

Grados de Iconicidad y Retórica de la Imagen

Raúl Moneta

Rector Organizador del I.U.N.A. Presidente de la Asociación Nacional de Facultades de Arte y Diseño. Profesor Titular de las cátedras Lenguaje Visual I a III y Pintura I a V en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

Roberto Crespo

Docente en la cátedra Dibujo Básico II a V en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

María Bibiana Anguio

Docente en las cátedras Historia de los Medios y Sistemas de Comunicación Contemporáneos y Lenguaje Visual II, en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

Martín Patricio Barrios

Docente en las cátedras Lenguaje Visual II y Taller de Diseño V en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

Marina Burré

Docente en las cátedras Lenguaje Visual II e Historia de los Medios y Sistemas de Comunicación Contemporáneos en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

Introducción

La presente investigación fue motivada por la evidencia rotunda de dificultades en la articulación de conocimientos concernientes al funcionamiento de la imagen como modo comunicacional, observadas en los talleres específicos de la Facultad de Bellas Artes, UNLP.

Si el actual desarrollo de las tecnologías de la imagen y de la producción estética se erigen en uno de los patrones básicos de nuestro contacto con lo real, resulta necesario un intento de superación de esas dificultades que se presentan en distintos niveles y ámbitos. La ampliación del dominio de las imágenes solicita de un sistema conceptual apto para su interpretación y transmisión de sentido más allá de las lecturas individuales o los grandes sistemas universalistas de interpretación (las lecturas simbólicas, por ejemplo el psicoanálisis), y para construirlo es necesario reconocer los diversos órdenes de factores que constituyen los frenos que hasta hoy dificultaron la enseñanza de lo visual en un grado de amplitud tal que permitiera analizar imágenes correspondientes a cualquiera de los estatutos que estas adquieren (imperativo-estético-expresivo-etc.).

Estas cuestiones nos llevaron a reconocer un tránsito implícito en los sistemas académicos de enseñanza

de la imagen desde la preocupación excluyente por los *grados de iconicidad* alcanzados por la imagen, donde la función de *presentación* y *mimesis* abarcaba el total de las conceptualizaciones hasta los intentos contemporáneos de una didáctica basada en la *retórica de la imagen*, donde el acento, sin olvidar el rol de la iconicidad, se pone en la función comunicativa, convincente y movilizadora de la imagen.

En primer término hemos recorrido las diversas metodologías que enseñaron imagen desde el S. XVIII hasta nuestros días, atendiendo a su situación histórica y los fundamentos filosóficos que las sustentaron, así como los factores que cada una privilegió y que se expresan aún hoy a través del vocabulario, diario o técnico, con que nos referimos a las imágenes y que como es sabido sostienen resabios ideológicos que muchas veces creíamos superados.

Por otra parte exploramos los presupuestos subyacentes en los planes de estudio en uso en las escuelas de arte del país, en cuanto al rol de la imagen y la capacidad consciente del productor de controlar sus efectos.

Finalmente consideramos los aportes de diferentes zonas del saber que confluyen en la constitución de un *lenguaje visual*, basado en la

incubación de la sensibilidad, complementada con el reconocimiento de los condicionamientos históricos en la circulación social de cada imagen y por último, presentamos las ventajas prácticas y posibilidades conceptuales de una construcción teórica que habilite a leer imágenes evitando los prejuicios y permitiendo un saber coherente y útil a la producción.

Modelos históricos de enseñanza de lo visual

La actual enseñanza de la imagen en las escuelas de nuestro país se encuentra influenciada por tres principales corrientes pedagógicas: 1) la academia de artes propia del S. XIX europeo, que transitó por el neoclasicismo y el romanticismo y luego absorbió el espíritu *revolucionario* del realismo y el impresionismo; 2) la estética derivada de las vanguardias artísticas europeas de principios del S. XX, llamada *postcubista* (aunque abarca influencias de la mayoría de las vanguardias formalistas sin restringirse al cubismo) que comenzó a tener predicamento en nuestro país a partir del regreso de los pintores argentinos de la *escuela de París* en los años 40; y 3) la corriente perceptualista que, con influencia de la psicología de la Gestalt, tuvo su antecedente en la escuela del Bauhaus en Alemania entre 1919 y 1933, y se difundió mundialmente después de la segunda guerra europea, llegando a la enseñanza en nuestro país en los años 50-60 con el trabajo de R. Arnheim como conceptualización fundamental.

Las Academias

Para mediados del S. XVII los teóricos franceses vendrán a sustituir a los italianos. Ya para 1662 se publica la *Idee de la perfection de la peinture...* y será en la academia donde en verdad se irá elaborando una doctrina sistemática del arte. Poco a

poco las academias irán adquiriendo mayor soltura en sus debates y conferencias con la intención de confectionar ciertas reglamentaciones para la enseñanza. Entonces será que la crítica a la obra individual irá abriendo paso a la discusión de problemas más generales respecto del color, del dibujo y de sus cualidades. Estas discusiones, para Gimpel, serán las que por primera vez en la historia, manifestarán tras una postura estética referida a las artes plásticas, una concepción política: el absolutismo y la razón en oposición al sentimiento. Y si la academia de Le Brun da a la pintura un lugar que jamás había tenido, Roger de Piles la llevará a un lugar donde la forma primará sobre el contenido, tal como había ocurrido en la Italia de fines del Renacimiento, tal como pasará desde fines del Siglo XVIII hasta nuestros días. De Piles juzgará a la pintura según criterios que nada tienen que ver con lo representado, lo hará con criterios de *composición, dibujo, expresión y colorido*. Esta tendencia de juzgar fuera del tiempo y la nacionalidad, irá creciendo hasta mediados del S. XVIII, donde se llegará a discutir el arte en abstracto. Desde entonces serán los literatos, quienes guíen los modos del pensar en las artes plásticas, en algún modo se igualarán poesía y pintura, asegurándole a ésta aquel estatuto intelectual que tanto ambicionó desde el Renacimiento.

Ya nacida la estética como disciplina autónoma, una interminable lista de filósofos reflexionarán sobre el Arte. Las teorías alemanas incidirán directamente en las nociones de arte, de la Francia del S. XVIII. El romanticismo alemán de fin de siglo, y el francés de principios del S. XIX, volverán a valorizar aquel ideal de artista del Renacimiento. Veremos que la academia de fin de siglo, todavía era una escuela de dibujo: "... dibujos que muestren las partes separadas de la anatomía... proporciones de cabeza... la copia

será la primer tarea, continuando con dibujo de figura, de las mas destacadas obras de arte, dibujos correctos de esculturas clásicas..." -escribe Sulzer en "Allgemeine theorie der bildenen künste". Parecería que apenas si ha cambiado la academia desde el quinientos hasta el S. XVIII: dibujar de dibujos, dibujar de modelos de yeso, dibujar del natural.

En los comienzos el romanticismo reunía sólo un pequeño número de literatos, pero en medio de los hechos que la despojan de la acción política, la burguesía se ve frustrada y recurre entonces a aquello misterioso, irreal, a lo fantástico, lo extraño. Se recluyen en sí, y darán paso a un nuevo modelo, cual es el del intelectual romántico, éste que condena a la razón y encuentra en el arte consuelo a su frustración. "No puedes aprender eso como una suma, el arte es libre, no está sujeto a ninguna enseñanza" dice Heinze, y Fridrich corona: "dejad que cada uno tenga su forma de hacer y su forma de expresarse".

De tal modo fustigarán los románticos a la Academia. El romántico pondrá al artista en la cima de la jerarquía social, le dará estatuto de semidios. Y nacerá pues, el *arte por el arte*, que será adoptado con gran entusiasmo por una generación de escritores neorománticos que se vieron decepcionados por las acciones de aquellos románticos que se habían comprometido ya con la burguesía, ya con el socialismo, y encontraron en los pintores el modelo de fidelidad a lo bello para transitar el arte por el arte hasta el S. XX donde encontrará su forma ideal.

La estética postcubista

Esta corriente es posiblemente la menos defendida en términos teóricos, la menos formalizada ya que se la encuentra, no en el programa orgánico de una institución fuerte sino en la enseñanza dispersa de una serie de pin-

tores-docentes que, mediante tratados, establecieron criterios evaluadores de la producción en términos del acuerdo o no con las pautas compositivas de un determinado estilo.

De estos, el que tuvo mayor peso didáctico en nuestro país fue Andre Lhote con sus *Tratados de la figura y el paisaje* de mediados de los 40.

En ellos el autor hace una lectura de la pintura de los grandes maestros desde el primer renacimiento hasta fines del S. XIX, aplicando los criterios compositivos de la pintura de Cézanne, a quien erige como máximo exponente de una plástica de "nuestro tiempo", haciendo hincapié en los aspectos más racionales de su pintura. De él toma el lenguaje y al usarlo como contralor de la calidad artística de pintores de otros contextos socio-históricos, se ve forzado a hacer traspolaciones que cuando no caen en el absurdo, se tornan absolutamente literarias. Pero su discurso tiene un costado seductor y tranquilizador, tal vez motivo de su amplia utilización didáctica, es el costado de las certezas que subrepticamente se vuelven intemporales y lo convierten en un recetario de la buena pintura, garantizando el *carácter plástico* (??) de la producción.

El peligro fundamental, a nuestro entender, de teorías como la mencionada consiste en la suposición incuestionada de que todos los usuarios de lo visual deban atenerse a un determinado código de validez universalizada desde la soberbia del gusto.

El racionalismo perceptual

Según Gropius la Bauhaus tenía como objetivo brindar una respuesta a como ha de ser formado un artista para ocupar su puesto en la era de la máquina, integrando el arte a la vida cotidiana. Este concepto, según van der Rohe, encierra la esencia de la repercusión mundial de la escuela.

Dentro de las aspiraciones artístico-vanguardistas encontramos empeños paralelos a la Bauhaus en el grupo holandés *de stijl* y en el arte de la revo-

lución rusa. Así mismo las ideas fundamentales de la Bauhaus hallaron una nueva materialización en la Escuela Superior de Ulm durante los años 50 y 60. Entre los conceptos fundamentales esgrimidos por Gropius encontramos "el final de la vieja imagen dual del mundo (el yo en oposición al todo)" y "una nueva unidad que entraña en sí misma el equilibrio absoluto de todas las tensiones opuestas". Afirmaba que el arte como lujo fue un concepto generado por la academia, cuyo producto final era el arte por el arte.

En cuanto a la metodología de enseñanza de la Bauhaus, Gropius dijo "...la importancia de la pedagogía de la Bauhaus no residía en la promulgación de un concepto absoluto estilístico, sino en un nuevo comportamiento intelectual que debía proveer al creador de nuestro entorno de un modo de trabajar y de pensar objetivo desarrollado a partir de raíces elementales, articular su iniciativa artística espontánea en la vida de la comunidad y preservarle de la propia arbitrariedad...nosotros intentamos situarlo sobre una base sólida procurando familiarizarlo con principios objetivos de validez universal que están en las leyes de la naturaleza y en la psicología del hombre".

Estos conceptos se emparentan con las posturas posteriores del perceptualismo científico basadas en la psicología de la Gestalt y desarrollada por Arnheim en 1954 en *Arte y percepción visual*, donde haciendo un análisis de los elementos plásticos desde un criterio perceptual universalista ajeno a la dimensión del sujeto en su contexto, prioriza el aparato fisiológico de la visión por encima de los procesos históricos y culturales.

El misticismo de Kandinsky y Klee

Desde una oposición fuerte hacia la filosofía materialista que reconocen como no superada en su época, Kandinsky y Klee detallan en escritos impregnados de una profunda concepción mística sus posturas acerca del arte.

El primero señala en *De lo espiritual en el arte*, de 1910, una esquemática representación de la vida espiritual: "un triángulo en movimiento continuo rotatorio y ascendente, dividido en varias secciones, de modo que lo que en un momento se encuentra en el vértice superior, en otro se hallará en la sección siguiente. En cada sección hay artistas que son los encargados de proveer el pan espiritual. Cuando el artista da obras impuras, el movimiento del triángulo se hace más lento, y en el caso de que se trate de artistas de la sección superior el retraso traduce en decadencia del mundo espiritual...el arte pierde su espíritu".

Paul Klee coincide con Kandinsky en que el arte debe llevarse a cabo desde la necesidad interior, enunciada en los siguientes términos: "la necesidad interior tiene su origen y está determinada por tres necesidades místicas: 1. el artista como creador ha de expresar lo que le es propio (elemento de la personalidad) 2. el artista como hijo de su época ha de expresar lo que le es propio de ella (elemento del estilo) como valor interno constituido por el lenguaje de la época más el lenguaje del país 3. el artista como servidor del arte ha de expresar lo que le es propio del arte en general (elementos de la pura y eternamente artístico que pervive en todos los hombres, pueblos y épocas, se manifiesta en las obras de arte de cada artista de cualquier nación y época y que, como elemento principal del arte es ajeno al espacio al tiempo". Ambos coinciden también en que necesariamente el arte debe ser abstracto ya que un alejamiento de los objetos materiales posibilita un acercamiento mayor a la esencia misma de las formas cuya selección se realiza por el principio de necesidad interior antes mencionado. La obra pictórica, según Klee debe evitar el uso de materiales tangibles como madera y metales, entre otros, en beneficio de los datos ideales como la línea y el color; junto con este principio jerarquizan el concepto de intuición al que Kandinsky se refiere en varias oportunidades, señ

lando en una de ellas: "en arte todo es cuestión de intuición, especialmente en sus inicios. Lo artísticamente verdadero sólo se alcanza por intuición y más aún cuando se inicia un camino... es la intuición quien da vida a la creación". Esta exaltada defensa aparece casi como opuesta a la necesidad de recurrir a la matemática y la física que ambos autores recomiendan para asegurar el rigor de la objetividad y la lógica; sus leyes deberán ser acatadas aunque transgredidas en todos los casos en que no convengan a las necesidades del cuadro. En este sentido el análisis de los elementos plásticos y su comportamiento fue caracterizado por ambos autores, siendo Kandinsky quien propone el desarrollo de una "ciencia artística" tendiente a sistematizar estas cuestiones.

Por lo antes expuesto consideramos necesario destacar que en primer lugar, por la explícita intención de jerarquizar la imagen abstracta en desmedro de las asociaciones propias que conlleva la representación de objetos, la comprensión de las obras quedaría circunscripta sólo a aquellos que compartan esa particular sensibilidad de percibir propuesta por Klee y Kandinsky, frente a los despojados elementos plásticos, y en segundo término, que esta comprensión no contempla la carga de sentido que los objetos y la representación de los mismos impone en los sujetos sociales.

El lenguaje visual como propuesta

A partir de la ampliación del estudio de los fenómenos comunicacionales al campo de las imágenes propuesto por Barthes en 1964 y complementada por nuestras experiencias didácticas en las artes visuales, comenzó a formalizarse a fines de los años 70 el *lenguaje visual* como nueva propuesta pedagógica que privilegia la función comunicacional de la imagen absorbiendo aportes de la psicología, la teoría de la comunicación, la sociología, la estética y el análisis del discurso.

La idea madre, diferenciadora respecto de todas las demás, en un punto semejantes a pesar de las distancias que separan entre sí al perceptualismo del misticismo, el postcubismo o los academicismos, consiste en la noción de que la percepción de las imágenes constituye un fenómeno social, siendo los estímulos entidades del mismo orden. Con *social* queremos indicar que aquello que se da a ver está incluido en una trama particular, homogénea -con las necesarias reservas- con la instancia que lo percibe. Toda percepción es situada y todo lo que se percibe es una cosa situada; en tanto humanos percibimos desde el entramado de determinaciones que llamamos cultura. En este sentido concebimos el lenguaje visual con el objetivo de familiarizar al estudiante (en los aspectos analítico y de destrezas) con los procedimientos de que se valen las diferentes modalidades de lo visual para producir sentido. Entendemos como procedimiento no a la aptitud técnica para el manejo de un material sino al reconocimiento e identificación de las operaciones que organizan un campo perceptivo particular. Dichas operaciones, como se sabe, articulan la facultad de percibir con el campo de los reconocimientos sociales, constituyendo de esa manera diferentes grados de codificación. Es decir, los modos de consenso que hacen posible la comprensión o el contacto, fuente finalmente de la emoción estética o del efecto comunicacional son códigos que afectan un alto grado de inestabilidad tanto temporal como espacial. La atención a este último inconveniente tiende a objetivar, dentro de lo posible, los comúnmente llamados contenidos estilísticos de la práctica visual con el propósito de evitar los estereotipos en la formación.

La nueva propuesta, se define entonces como una enseñanza del lenguaje visual abarcativa y superadora (en tanto contiene aportes de diversos campos, con el propósito de trascender a las subjetividades ya señaladas), que pretende sintetizarse en los siguientes puntos:

a) carácter unitario de la enseñanza del lenguaje visual (porque su aplicabilidad es válida para todas las disciplinas vinculadas a la imagen);

b) ampliación y superación del perceptualismo, ya que lo completa, pero sujeto esta vez al contexto socio-cultural del emisor/receptor;

c) despliegue del campo de estudio sobre múltiples producciones visuales: el alumno capacitado bajo esta forma de enseñanza accede al análisis y a la comprensión de piezas de su disciplina específica, así como de otras cuya práctica no ejercita;

d) valoración del consenso grupal: sólo se convalida aquel sentido de la imagen que es acordado mayoritariamente por el grupo (alumnos y docentes de la clase), evitando las interpretaciones meramente subjetivas;

e) potenciación de la capacidad para interpretar y actuar sobre la experiencia y cultura visual propia, atendiendo su entorno, reconociendo el carácter particular del mismo;

f) no privilegio ni sectarización sobre forma estilística alguna: se intenta desarrollar una actitud crítica y analítica en relación al conjunto de los estilos.

Finalmente, el seguimiento de estas consignas, experimentado en la práctica áulica durante más de una década, ha posibilitado observar el crecimiento de las posibilidades de los estudiantes, tanto para expresar en la imagen propia el mensaje con los modos de representación más adecuados para enfatizar su sentido, como para leerlo en las ajenas.