

Fecha de recepción: diciembre 2010

Fecha de aceptación: julio 2011

Versión final: marzo 2012

Reflexiones sobre la educación visual

Daniel Tubío *

Resumen: El presente texto transita por el tema general de la alfabetización visual aplicada a la enseñanza de la fotografía en particular. Para comenzar se plantea la pertinencia del término y las confusiones a las que puede llevar su aplicación. A partir de esta primera aclaración aborda el tópico de cuál es -o debería ser- la importancia del entrenamiento visual en la sociedad contemporánea, para finalizar analizando cómo se inserta éste dentro de la Licenciatura en Fotografía de la Facultad de Diseño y Comunicación de la UP. Siempre reflexionando más desde la práctica como docente y la observación como fotógrafo que desde el campo teórico y la investigación, abordando temas que tienen que ver con el valor que se le da a la imagen en la actualidad y sobre cómo los docentes podríamos tratar con estas cuestiones en un ámbito en el que estamos formando profesionales del diseño.

Palabras clave: alfabetización - composición - fotografía - percepción visual.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 142-143]

(*) Egresado de la Escuela Nacional de Bellas Artes Manuel Belgrano. Realizó diversos cursos y seminarios de fotografía. Es docente de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA y de la Escuela de Fotografía de Motivarte.

Introducción

Toda posibilidad de comprensión arraiga en la capacidad de decir no. En rigor, nunca se comprende nada gracias a una fotografía. (...) En contraste con la relación amorosa, que se basa en el aspecto de algo, la comprensión se basa en el funcionamiento de ese algo. Y el funcionamiento es temporal, y debe ser explicado temporalmente. Solamente lo narrativo puede permitirnos comprender (Sontag, 1981).

El presente texto recoge algunos párrafos de un texto anterior escrito en 2007 (Tubío, 2007) y aunque aquí los objetivos de la reflexión son distintos, algunas de las ideas expresadas en aquel momento se relacionaban con -y podían ser aplicadas también a- el tema troncal de este escrito: la alfabetización visual. Para empezar deberíamos plantearnos si es correcto o no hablar

de alfabetización visual, luego abordar el tópico de cuál es –debería ser– la importancia de esta alfabetización en la sociedad contemporánea y para finalizar, considerar cómo se inserta ésta dentro de la Licenciatura en Fotografía de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. La intención, como siempre, es tratar de reflexionar –más desde la práctica como docente y la observación como fotógrafo que desde el campo teórico y la investigación– alrededor de algunas hipótesis que tienen que ver con el valor que se le da a la imagen en la actualidad y sobre cómo los docentes podríamos tratar estas cuestiones en un ámbito en donde estamos formando profesionales del diseño en distintos campos.

¿Qué es la alfabetización visual?

El primer tema que queremos abordar se relaciona con el término mismo que da origen a esta reflexión: alfabetización visual. La palabra alfabeto deriva del latín *alphabētum*, y este a su vez de la del griego, más precisamente de la yuxtaposición de las dos primeras letras griegas *ἄλφα*, (*alfa*), y *βῆτα*, (*beta*). Según el diccionario de la Real Academia Española significa “conjunto de los símbolos empleados en un sistema de comunicación” (RAE, 2010). Desde esta definición, la posibilidad de *alfabetizar* visualmente implicaría la necesidad, primero, de construir un “conjunto de símbolos” para ser empleados en un lenguaje visual común a un determinado conjunto social. Esto va sucediendo –en cierta medida y a veces sin un sistema completamente unificado– con la iconografía utilizada para comunicar determinadas cuestiones muy específicas y en las que determinados símbolos, que tienen que ver con información muy básica, son incorporados como código en la sociedad para facilitar algún tipo de comunicación. Es ya clásico el ejemplo de las imágenes de un “hombrecito” con la sigla W.C. para identificar las instalaciones sanitarias para uso masculino en lugares transitados por público hablante de distintos idiomas (aeropuertos, estaciones de tren, lugares públicos en general) También sucede algo similar con la comunicación que está *internacionalizada* a partir de determinados usos comunes a varios grupos sociales de distinta lengua: las señales de circulación y ordenamiento del tránsito o los íconos de las interfaces de los programas de computación, por ejemplo.¹ Ahora bien, cuando se intenta trasladar esta idea de la *alfabetización* al análisis de la percepción de imágenes complejas, producidas a través de cualquier mecanismo de generación (pintura, fotografía o realidad virtual) la cuestión se complica en al menos dos aspectos: por un lado no existen unidades aisladas que puedan interpretarse como símbolos claramente discernibles y que formen un sintagma. Aunque algunos teóricos interpretan el punto, la línea, la relación figura/fondo, el color o los gradientes de iluminación y de textura como elementos primarios de la comunicación visual y aun cuando estos elementos se encuentren inscriptos en la discriminación inicial que el ojo realiza como resultado de los estímulos lumínicos que recibe, dichos elementos rara vez pueden ser aislados e interpretados secuencial y taxativamente –salvo en ejercicios o experimentos controlados–, ya que normalmente estos elementos interactúan entre sí de manera sincrónica en la complejidad estructural de las imágenes.² Por otro lado, cuando las imágenes son además icónicas, y de una u otra manera *representan* el mundo concreto que vemos todos los días, los ingredientes *no visuales*, tanto cultural como individualmente subjetivos de la percepción visual, juegan un papel preponderante en la recepción de las mismas. Si bien a esta altura resulta evidente que ninguna teoría de la imagen supone que una fotografía

pueda definirse como un espejo de la realidad y que todas las hipótesis consideran –al menos en sus postulados– la importancia de la participación del espectador en la *lectura/interpretación* de la imagen fotográfica, en el momento de profundizar el análisis se continúa intentando diseccionar las fotografías en unidades formales que no parecen estar tan claramente definidas o terminan resultando casi absolutamente irrelevantes en el conjunto del proceso perceptivo, al menos para la recepción de imágenes que tienen por su propia génesis una relación icónica muy fuerte con el mundo que nos rodea.

En un intento de asimilar el estudio de las competencias de comprensión visual a las de la alfabetización a través del sistema de lectoescritura, se utilizan términos como *lectura, gramática o sintaxis visual* para hablar de ciertos fenómenos de la percepción. Sin pretender modificar la terminología utilizada, aceptada y reproducida ya en todos los estudios hechos y en los ensayos escritos al respecto, simplemente nos gustaría dejar en claro que entendemos la *alfabetización visual* no como un aprendizaje análogo a la adquisición de la lecto–escritura, sino como una suerte de *entrenamiento visual* que debería comprender el desarrollo de habilidades de al menos dos tipos diferentes: por una parte, el desarrollo de competencias para el análisis crítico y la comprensión de objetos visuales; y por la otra, el desarrollo de competencias para el manejo de técnicas específicas de cada disciplina –la fotografía en el caso que nos compete– en función de la creación de objetos visuales para la comunicación. Teniendo siempre en cuenta que en la percepción y/o elaboración de una imagen intervienen aspectos físicos comunes y universales relacionados íntimamente a la estructura del aparato visual y del cerebro humano junto con aspectos no visuales que se relacionan con lo cultural, inscriptos en las características del grupo social, generacional, etc. al que pertenecen tanto el emisor como el receptor.

Del valor de la imagen en la sociedad contemporánea

(...) El anticipo de esta revelación es, sin duda, darse cuenta de que el conocimiento de la fotografía debe ser tan importante como el conocimiento del alfabeto. Los analfabetos del futuro ignorarán tanto el uso de la cámara fotográfica como el de la pluma (Moholy-Nagy, 1936)

Para introducir esta sección nos gustaría relatar una pequeña experiencia –aunque ya ha sido varias veces relatada, la repetimos porque se presenta como un ejemplo paradigmático que explica el asunto– que contradice algunos mitos sobre la *sociedad de la imagen* o la *cultura visual contemporánea* que suponen, entre los miembros de las nuevas generaciones, un desarrollo “espontáneo” de competencias visuales, producto del mero contacto con gran cantidad de imágenes. Sobre este tema volveremos más adelante.

La experiencia aludida anteriormente se extrae de la práctica docente realizada –desde hace ya más de diez años– en los cursos Básicos de Fotografía dictados en la FADU (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires) y, aunque se reitera recurrentemente (o tal vez por eso mismo) no deja de sorprender. Se relaciona con el trabajo en el laboratorio fotográfico de los estudiantes principiantes y para ser comprendida cabalmente por quienes desconocen los procedimientos fotográficos de laboratorio analógicos, necesita de una breve explicación previa:

Cuando se realiza una copia por ampliación de un negativo fotográfico hay una cierta regla que, en principio, se debe respetar: el negativo ha de colocarse en una posición precisa en la porta negativos de la ampliadora para que, al ser invertida la imagen por el lente en la proyección, ésta se oriente de un modo similar al que se observaba en el visor de la cámara en el momento de la toma. Si el negativo se coloca incorrectamente, la imagen se reproduce invertida de izquierda a derecha en la copia, como si fuera un reflejo especular. Esta inversión no es incorrecta *per se* e inclusive se utiliza a veces adrede para modificar la organización de la imagen dándole mayor o menor importancia a alguno de los elementos que la componen. Pero surgen “problemas” cuando en la toma aparece algún texto o número que, al invertirse la imagen, se lee al revés y pone de manifiesto el truco.

La labor del docente en las clases prácticas de laboratorio se centra principalmente en la evaluación del trabajo a medida que los estudiantes van produciéndolo. Cada vez que un estudiante nos muestra una prueba fotográfica en la que puede verse que el negativo ha sido “incorrectamente” colocado para su proyección –por la aparición de alguno de los elementos anteriormente citados, texto o números invertidos– se le plantea la siguiente pregunta: ¿La inversión del negativo fue hecha a propósito o fue un error de procedimiento? Aproximadamente en el 90 % de los casos, al tiempo que examinan la imagen tratando de entender de dónde obtiene el docente la clave para poder decir que un negativo está invertido mirando la muestra de una ampliación, los estudiantes re-preguntan: “¿Cómo se dio cuenta?”. Sólo el resto de los interrogados, digamos el 10 % aproximadamente, percibe el indicador del error cometido antes de que el docente se lo haga notar.

Se podría inferir de esta experiencia que la mayoría de los estudiantes “ve” poco en las imágenes o, dicho de otra forma “mira sin percibir”. A pesar de ser –la gran mayoría– jóvenes criados en la era de la imagen, lo que supone a priori un mayor desarrollo en las competencias para la *lectura* visual, parecería ser que esto no sucede. Por el contrario podríamos afirmar, citando a Maite Pro (2002), que si bien: “La imagen ha desbordado los límites de la palabra escrita y se ha convertido en una forma específica de comunicación (...) Las nuevas generaciones están acostumbradas a contemplar muchas imágenes, pero no las asimilan”.

En efecto, en este sentido se produce una paradoja: existe en la sociedad actual al mismo tiempo una *sobre* y una *sub*valoración de las imágenes. Una sobrevaloración porque ya es parte del saber común que la imagen transmite información –por lo tanto *comunica*– y a partir de ello se supone, sin reflexionar demasiado, que la imagen es un buen vehículo para informar y que una sociedad acostumbrada a ver imágenes podrá interpretarlas sin necesidad de un aprendizaje específico. Se cita constantemente aquello de que “una imagen vale más que mil palabras” como si fuera una verdad absoluta y comprobada. Por otro lado, y tal vez como consecuencia de lo dicho anteriormente, la imagen aparece subvalorada, ya que se la utiliza –y consume sobre todo– indiscriminadamente sin los saberes necesarios para poder dotarla de –o interpretar su– significado en la mayoría de los casos. Existe una tendencia a pensar las imágenes como una forma más *simple* de transmitir mensajes que la palabra, como si la percepción de la imagen –y sobre todo en relación a la fotografía– fuera un proceso exacto, natural y universal en el ser humano. Esta *naturalización* se convierte en una trampa que nos lleva a ver las imágenes *ingenualmente* y sin la posibilidad de analizar su complejidad. La sociedad en general –y la educación en particular– no forma a los individuos, salvo a los especialistas, en el desarrollo de capacidades que permitan utilizar e interpretar esas imágenes adecuadamente.

Si aceptamos y damos por hecho que vivimos en una sociedad predominantemente visual ¿no sería el momento de incluir como contenido fundamental una materia que podría denominarse *Lenguaje y Comunicación Visual* en los programas de todos los niveles educativos, incluyendo por supuesto el de formación docente?³

Aunque este planteo se viene haciendo desde hace tiempo en el ámbito de la educación y, de hecho y al menos en Argentina, la necesidad de educar críticamente la visión se ha incorporado manifiestamente en los contenidos básicos comunes de la Educación General,⁴ podemos inferir, basados en nuestra práctica docente universitaria, que en el momento de ingresar en la educación superior los estudiantes están mucho menos preparados en cuanto a habilidades de comprensión visual se refiere que en cuanto a habilidades de lectoescritura. Por un lado, está claro que la carga horaria destinada a la enseñanza artística que incluye el desarrollo de habilidades de comprensión y análisis crítico de las imágenes es muy inferior al que se le dedica a la enseñanza de la lengua en sus dos vertientes: como expresión y arte (literatura) y como herramienta en sí (lengua). Pero además, tradicionalmente, en la Educación General la enseñanza artística está más ligada al quehacer técnico y al desarrollo de la creatividad que a la comprensión y análisis de los objetos visuales. Parecería ser que el cambio conceptual requerido de parte de los maestros y profesores para preparar a los estudiantes en el camino de desarrollar habilidades para el análisis crítico de las imágenes aún no ha llegado a cuajar en la práctica áulica, por más que exista el reconocimiento explícito de la necesidad de que así sea.

La percepción visual: un proceso complejo, dinámico y cambiante

La percepción de las imágenes es un proceso que moviliza enormes caudales de información en nuestro cerebro y que está condicionada por numerosos factores. Según las teorías que estudian la percepción existen dos componentes principales que intervienen en la *lectura* de las imágenes: por un lado el componente físico, que depende de la conformación de nuestro sistema óptico y que es común a toda la humanidad; por el otro el componente cultural –específico de cada grupo social que comparte determinados valores en común– que interviene en la interpretación de lo que nuestro sistema óptico recibe como información. Esta interpretación está condicionada por nuestra formación cultural, nuestro origen, el sistema de escritura que utilizamos, la época histórica que vivimos y la experiencia individual que vamos extractando de todo lo que hemos percibido a lo largo de nuestra vida. El factor cultural social y la experiencia individual modifican de tal modo la información que el sistema óptico capta a partir de la luz, que podría decirse que es prácticamente imposible construir una imagen que tenga un significado pasible de ser entendido universal y unívocamente, ni siquiera por individuos que hayan crecido en la misma sociedad y en la misma época.

Para sintetizar en una frase el proceso de la percepción visual se dice que “la percepción es innata en el niño y aprendida en el adulto”, frase que expresa claramente lo explicado anteriormente (Aumont, 1992). Ahora bien, este aprendizaje al que se refieren las teorías que estudian la percepción visual, tiene que ver con la “interpretación” de la realidad a partir de los estímulos visuales y remite a la forma en la que utilizamos nuestra percepción para recabar información y aprender a movernos en el mundo, calculando distancias y tamaños, elaborando una cierta constancia perceptiva a partir de la acumulación de experiencia, etc.

Para entender mejor de qué se trata este proceso complejo, resulta pertinente citar como ejemplo uno de los casos que aborda Oliver Sacks en su libro *Un antropólogo en Marte* (1997), en el capítulo titulado “Ver y no ver”. El caso registrado allí es el de Virgil, un ciudadano estadounidense que a la edad de seis años comenzó a desarrollar cataratas en ambos ojos y quedó prácticamente privado de su visión. A partir de ese momento, en el que no existía ninguna solución médica para su problema, desarrolló su vida como no vidente hasta que, cuando tenía aproximadamente cincuenta años, se le pudo realizar una cirugía que le devolvió parcialmente la visión en ambos ojos. Virgil, que había acomodado su vida cotidiana a la falta de visión, se encontró de golpe con un problema con el que lidiar: aprender a ver. Es cierto que la cirugía le había devuelto la capacidad de recibir información visual a través de su sistema ocular, pero de ahí a *ver* era necesario recorrer un intrincado camino: el aprendizaje necesario para entender qué era esa información y poder decodificarla. Todo este proceso realmente complejo de aprender a ver que realizamos a lo largo de la vida resulta muy estresante para un adulto y llevó a Virgil, a lo largo de un periodo de cinco años, a desarrollar otras enfermedades que desembocaron –directa o indirectamente– en una “nueva ceguera” que, paradójicamente, lo liberó de la tensión a la que estaba sometido en su aprendizaje. Se trata de un ejemplo real y estudiado en profundidad de lo complejo que resulta el proceso de *ver* si se lo considera en toda su dimensión: información lumínica recibida por los ojos e interpretada por el cerebro, incorporando en dicha interpretación un caudal inconmensurable de datos previos adquiridos a través de la experiencia acumulada en años de aprendizaje, experiencia que Virgil no tenía cuando recuperó su visión.

Estas características del desarrollo de la percepción se aplican también, por supuesto, a la visión de las imágenes bidimensionales. Pero lo que hemos aprendido para movernos en el mundo no nos capacita en absoluto para decodificar el mensaje que el autor de una imagen, conciente o inconcientemente, haya depositado en ella. Mucho menos si esa imagen, por sus características miméticas, se postula a sí misma como parte de la realidad. Si no podemos decodificar el mensaje, entonces la imagen sólo nos afectará desde lo emotivo y en consecuencia no podremos controlar los efectos que produzca sobre nosotros: seremos “víctimas” de dicha imagen. Por otro lado si no podemos decodificar el significado de las imágenes al *leerlas* (percibir las), probablemente tampoco podamos *escribirlas* (construirlas) buscando un determinado significado para ellas.

Insistimos: para lograr decodificar y entender las imágenes es necesario conocer los mecanismos de construcción de las mismas y a esta altura de la historia de los medios masivos de comunicación, todos los ciudadanos, para entender real y profundamente los mensajes que se nos están enviando continuamente a través de las imágenes, deberíamos convertirnos si no en especialistas, al menos en idóneos de la comunicación visual. Resulta claro a esta altura que esa idoneidad debería ser superior en el caso de los docentes, cualquiera sea el área en la que se desempeñen, ya que el aumento de la utilización de recursos visuales como material didáctico debería ser acompañado necesariamente del aprendizaje y desarrollo de las competencias necesarias. Competencias no sólo imprescindibles para una adecuada y eficaz utilización de las imágenes como recurso, sino también para poder transmitir estos saberes –sobre la construcción e interpretación de imágenes– a los estudiantes.⁵

La enseñanza –en todos los niveles y en todos los campos– debe tener como objetivo primordial formar seres pensantes, individuos capaces de reflexionar críticamente sobre la sociedad en la que viven.⁶ Los estudiantes deberían entender que el universo que ellos experimentan

continuamente –indudablemente dominado por una sobreabundancia de imágenes veloces y contundentes– no es tan simple ni transparente como parece y que se necesita de herramientas intelectuales para conocerlo y reflexionar sobre él.⁷

Podríamos, para cerrar este apartado, citar nuevamente a Maite Pro (2002), quien refiriéndose a la influencia de los medios masivos de comunicación afirma:

(...) mediación, rapidez, motivación y repetición son algunas de las características propias de los medios de comunicación que inciden sobre nuestros alumnos. Siendo así, se ha de estudiar la imagen de los medios de comunicación integrada en todo un sistema y, sobre todo, adquirir lo antes posible la capacidad de llevar a cabo un análisis crítico (...)

Alfabetización visual en la Licenciatura en Fotografía

Como corresponde a una carrera que tiene un fuerte anclaje en el desarrollo de habilidades para la creación de imágenes, la Licenciatura en Fotografía de la Universidad de Palermo ofrece muchas asignaturas en su programa que contemplan entre sus contenidos el, por decirlo de alguna manera, *entrenamiento visual*. Desde las introducciones al Lenguaje Visual y al Diseño Fotográfico en primer año, hasta la Introducción al Discurso Audiovisual en segundo año o Discurso Audiovisual Contemporáneo en tercero, atravesando todas las materias de la línea troncal de Diseño (Diseños I, II, III, IV y V). A pesar de ello a veces, y como ya lo mencionáramos anteriormente, los docentes caemos en el error de presuponer que los jóvenes están mejor educados visualmente porque pertenecen a generaciones que ocupan la mayor parte de su tiempo observando imágenes y entonces no prestamos la atención suficiente a las limitaciones de los estudiantes –que son, por otra parte, las mismas que tienen todos los ciudadanos no especializados en lectura de imágenes– para decodificar los mensajes implícitos en lo que ven. En añadidura, la *alfabetización visual* se centra demasiado a menudo sólo en la enseñanza de la *composición* basándose en sus *leyes*, formuladas en su mayoría por la teoría de la *Gestalt*, y a veces interpretadas erróneamente como leyes en tanto preceptos a seguir –o a romper dependiendo de la orientación filosófica que se le de al tema– y no como leyes que describen –al igual que la ley de gravedad– fenómenos regulares que ocurren durante el dinámico proceso de la percepción visual.⁸

Por otra parte y considerado el carácter básicamente cambiante y dinámico de la percepción visual y su fuerte anclaje en las experiencias sociales e individuales, dudamos de que pueda encararse el *entrenamiento visual* de los estudiantes de la misma manera que se encara la alfabetización tradicional, ya que carecemos de un *alfabeto visual* aplicable taxativamente a las imágenes complejas y por lo tanto se hace bastante difícil, si no prácticamente imposible, sistematizar dicha enseñanza.

Como ejemplo de esta condición dinámica de la percepción visual podríamos incluir otra vez observaciones realizadas –siempre desde la práctica docente y no desde la investigación sistemática– referidas a los llamados *elementos de composición* y a su percepción a lo largo de los últimos veinte años. Algunas de estas percepciones, cuyas descripciones están incluidas dentro del catálogo de las *leyes de composición*, permanecen inalteradas –las que se basan en compo-

nentes fisiológicos— mientras que se han modificado sustancialmente aquellas que tienen su origen en un componente cultural.

Existen algunas experiencias realizadas por quien esto escribe en casi todos los grupos de estudiantes de las asignaturas que presentan entre sus contenidos el *entrenamiento visual*. Describiremos aquí brevemente dos de ellas. En la primera, se dibujan tres líneas verticales en un pizarrón y se le solicita a tres estudiantes que se acerquen al mismo y que con un trazo de marcador o tiza, de acuerdo al tipo de pizarrón utilizado, dividan sin ayuda de una regla la línea vertical en dos partes de iguales —superior e inferior—, siguiendo su propia percepción visual de las dimensiones. Para darle al *experimento* características más objetivas, se trata de seleccionar tres estudiantes que tengan distinta altura y distintos niveles de conocimiento en relación con las *leyes de composición*. En el 100% de los casos el resultado es que al dividir la línea en dos partes “visualmente iguales” la parte superior queda objetivamente más corta que la parte inferior. Esta *solución visual* se relaciona directamente con nuestra forma de movernos en el mundo, seres bípedos con dos ojos ubicados horizontalmente uno junto al otro. Sumado a esto, nuestra percepción física de la fuerza de gravedad que nos lleva a “dividir” el mundo en un arriba y un abajo con características de importancia disímil en cuanto a espacios significativos en los cuales ubicar elementos de acuerdo al peso que les asignamos al observarlos: arriba las cosas deben ser más livianas, porque de lo contrario se caerían. La experiencia de las líneas se repite una y otra vez con resultados similares y reafirma que la parte superior del plano conlleva una importancia visual mayor en la organización de una imagen.

La segunda de las experiencias está relacionada con el sentido de *lectura* del plano. Se muestra a los estudiantes un dibujo sintético de lo que podría ser el corte transversal de una escalera, una sucesión de escalones continuos cuya parte inferior se encuentra a la izquierda del plano y la superior a la derecha. Se trata de un ejemplo clásico citado en los libros que abordan la percepción visual. Se formula luego la siguiente pregunta ¿Si esto fuera una escalera, sería ascendente o descendente? Hace algunos años, digamos doce o quince, las respuestas eran casi unánimes: la escalera era ascendente. La gran mayoría de los estudiantes *leía* el espacio de izquierda a derecha, veía la línea de escalones como una figura ascendente y la relacionaba directa e inconcientemente con la acción de subir o, lo que es lo mismo, aplicaba a su respuesta la lógica de dirección del recorrido visual que realizaba. Los resultados de esta experiencia se fueron modificando con el paso de los años y hoy podríamos afirmar que sólo un porcentaje, aproximadamente la mitad de los estudiantes consultados, contestan que la “escalera asciende” mientras que otro porcentaje contesta que desciende e inclusive un porcentaje importante cuestiona la pregunta o, en todo caso, responde que puede ascender o descender indistintamente. ¿A qué se debe esto? Definitivamente el orden de *lectura* de una imagen está en gran medida condicionado por la costumbre de lectura de los textos impresos y suponemos que algunos cambios culturales están modificando la forma de leer. Algunos factores posibles de este cambio podrían ser: una disminución en la cantidad de textos impresos leídos por los jóvenes o la gran cantidad de textos que son leídos directamente en la pantalla de la computadora, operación durante la cual los ojos generalmente permanecen inmóviles sobre una línea mientras que el texto se desplaza hacia arriba por la acción del cursor, convirtiendo la lectura en una operación visual menos activa. A esto se le podría sumar el cambio de formato de diseño registrado en los medios masivos impresos en los últimos años, sobre todo en los periódicos que, adaptándose

a lo referido en el párrafo anterior –la lectura en la computadora, vía Internet– se diseñan más como páginas Web que como impresos tradicionales. Podríamos decir que la *lectura* está sufriendo algunos cambios, abandonando de alguna manera el orden lineal y progresivo (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo en la sociedad occidental) y desplazándose hacia una búsqueda de información un tanto más anárquica y regida por impulsos más desordenados y particulares. En este caso entonces, la experiencia de la “escalera” se repite una y otra vez pero los resultados se van modificando en correlato con las modificaciones de las operaciones que le dan origen al sentido de lectura del plano y que son culturales y adquiridas, no derivadas de algún rasgo fisiológico.

Entonces ¿qué puede hacerse en relación con el entrenamiento visual? Creemos básicamente que una de las tareas fundamentales del docente de fotografía es lograr que los estudiantes tomen conciencia de, por un lado, la falta de desarrollo en la propia capacidad de decodificación de mensajes visuales y por otro, de la necesidad de educar la visión para poder producir mensajes visuales con la mayor precisión posible. Pero sobre todo, deberemos lograr que puedan desarticular la propia *naturalización* de la percepción visual, que no crean que lo que ven *es lo que es* y, mucho menos, que es simple. Que pierdan la confianza –o al menos duden de ella, y en el caso de la fotografía en particular– en la imagen como prueba de *realidad*, confianza arraigada por otra parte, como *patrimonio común* en la mayoría de la sociedad. Esta implícita asimilación casi ontológica de las fotografías con la realidad en tanto *copias* del mundo, hace que nos sintamos tentados a verlas como si fueran *la realidad misma*. Y desde el momento que las sacamos de su verdadero lugar de imágenes construidas por un sujeto (el fotógrafo) a través de una herramienta (la fotografía) es fácil *naturalizarlas* y perder entonces la capacidad de análisis crítico ya que, al menos en principio, nadie hace un análisis crítico de lo que ve “con sus propios ojos” al observar el mundo que lo rodea: lo percibe y punto. Cuando los estudiantes pueden alejarse de este pre-concepto de la imagen fotográfica como representación de *lo real* y logran ver la imagen como lo que realmente es, una imagen, entonces comienzan a estar capacitados para cuestionarla. Y el cuestionamiento implica casi siempre análisis y el análisis lleva casi necesariamente a la interpretación y la reflexión.

La interpretación de una imagen, la capacidad de entender –o al menos de elaborar hipótesis sobre– qué es lo que un autor intentó comunicar, es el primer paso necesario para comprender la forma en que las imágenes se construyen, se dotan de significado. En esta etapa de interpretación indudablemente la competencia lingüística del espectador es imprescindible para la verbalización adecuada de las sensaciones que la imagen haya producido. Si bien el lenguaje hablado difícilmente pueda traducir total y absolutamente el significado de una imagen, es necesario para la comunicación –e inclusive en el ámbito de nuestro propio pensamiento– de los conceptos que la imagen arroja hacia el espectador y cuanta más competencia lingüística poseamos, más claro será el resultado de nuestra “traducción”.⁹ De esta manera, mediante el análisis reflexivo, resulta posible relacionar dichas sensaciones con los elementos plásticos, compositivos y semánticos que el autor haya utilizado para lograr comunicar a través de su imagen.

La segunda etapa –la producción– es una etapa más compleja ya que requiere del desarrollo de habilidades en relación con la eficaz utilización de las herramientas del medio fotográfico y su aplicación en la creación de mensajes comunicacionales. Pero, como sucede con la lengua hablada –ahora sí creemos que vale la comparación– el proceso de entrenamiento visual debería

ser continuado y asistido alternando las dos instancias complementariamente y a lo largo del desarrollo de toda la carrera: la *lectura* de imágenes, crítica, analítica y conciente; y la producción de imágenes, orientada hacia objetivos precisos de comunicación y constantemente revisada, autoevaluada y por supuesto realizada asimismo de manera crítica y analítica. Sin perder de vista, en ambos casos, tanto en el de la recepción como en el de la creación de imágenes, que los significados (resultados) finales están siempre sujetos a la percepción del receptor y que esa percepción implica siempre elementos culturales dinámicos que son muy difíciles –por no decir imposibles– de anticipar con absoluta precisión.

Uno de los objetivos básicos de la enseñanza es lograr que los estudiantes sean capaces de modificar su estructura de pensamiento, resignificando los conocimientos adquiridos previamente y revisando sus paradigmas de saber.¹⁰ En el caso de la percepción de imágenes, actividad casi tan naturalizada como el habla a esta altura de la historia de los medios de producción de imágenes, por supuesto que no es una tarea fácil. Pero debería ser la tarea, porque si los estudiantes de fotografía, fotógrafos profesionales en desarrollo, son *víctimas* de las imágenes, difícilmente sean capaces de utilizar la imagen fotográfica para generar una comunicación que llegue lo más efectivamente posible a sus futuros espectadores.

Notas

1. (...) “Todo el mundo estará de acuerdo en afirmar que el lenguaje es un sistema de transmisión estrechamente codificado. (...) Se puede afirmar intuitivamente que esto no es así en numerosos sistemas semióticos. (...) En comparación con el sistema lingüístico, estos parecen particularmente poco codificados. Como mucho se observa la emergencia de algunos sistemas en los que las unidades presentan raramente un nivel de estabilidad comparable con el del lenguaje, y en los que las relaciones sintácticas en general permanecen sin comparación posible con el alto grado de elaboración lingüística.” Groupe μ , (1993). *Tratado del Signo Visual*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.

2. Como bien lo expresa Umberto Eco: “En el continuum icónico no se destacan unidades pertinentes discretas y catalogables una vez para todas (...) Por lo tanto, los signos del dibujo no son elementos de articulación correlativos a los fonemas de la lengua porque no tienen valor posicional y oposicional, no significan por el hecho de aparecer y de no aparecer; pueden asumir significados contextuales (punto = ojo cuando está inserto en una forma amigdaloides) sin tener significado propio, pero no se constituyen en sistema rígido de diferencia según el cual un punto significa en cuanto se opone a la línea recta o al círculo”. Eco, Umberto (1986). *La estructura Ausente: Introducción a la Semiótica*. Barcelona: Ed. Lumen.

3. Al respecto podríamos citar lo siguiente: “La cuestión de a quien corresponde la responsabilidad de enseñar la alfabetización audiovisual, dónde y cuándo se tendría que impartir fue planteada en 1978 por Sless: los medios audiovisuales en su conjunto constituyen la mayor fuente de experiencia indirecta en nuestra sociedad. Hoy día dedicamos gran parte del tiempo a proporcionar a los niños destrezas para que consigan registrar experiencias de modo verbal y matemático, pero ¿dónde, en qué parte concreta e identificable del currículum se educa la visión? (Greenaway)” Citado en Pro, Maite, *ibid*.

4. En el documento Contenidos Básicos Comunes para la Educación General puede leerse, en relación con el Área de Enseñanza Artística: “Con respecto al lenguaje plástico-visual, se advierte que en nuestra cultura gran parte de los estímulos son de naturaleza visual y táctil. Esta información proviene de dos grandes fuentes: la naturaleza y la actividad y creación humanas, en donde están incluidos los diseños y las artes en general. (...) Hoy, las imágenes pueden realizarse mediante procedimientos convencionales como la pintura, el modelado o el grabado y otros generados por las técnicas no convencionales como el cine, el video, la fotografía o la infografía. (.) De allí la necesidad de implementar metodologías que incluyan la lectura de las imágenes para reconocer los mensajes que en cada caso produce el emisor y para iniciar al alumno y a la alumna en la interpretación de significados y en el análisis crítico de los mensajes icónicos.” Consejo Federal de Educación (2008). *Contenidos Básicos Comunes Para la Educación General Básica*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación Argentina. Disponible el 12/02/2010 en: <http://www.ses.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/artistic.pdf>
5. En relación con este punto nos remitimos a Pro una vez más: “Todos los profesores que entienden que la comunicación no está restringida al lenguaje hablado y escrito y a la comunicación en el aula tendrían que incluir en sus materias la lectura de imágenes y ‘la escritura’ de documentos audiovisuales” Pro, Maite, Op.cit. (El subrayado es nuestro)
6. Al decir de Gaskins y Elliot: “La construcción, más que la acumulación gradual o el almacenamiento de información, es claramente en lo que consiste el aprendizaje. Es un proceso de cambio, de reacomodamiento de viejas ideas y de realización de modificaciones en el modelo conceptual propio” Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
7. Al respecto podríamos citar aquí a Burbules. Si bien el texto se refiere particularmente a Internet creemos que es aplicable a esta reflexión: “el uso crítico y la hiperlectura son trascendentes, pues iluminan, de una manera muy propia de nuestros tiempos, el proceso básico de selección, organización, filtrado, interpretación, evaluación, crítica y síntesis de la información que sustenta nuestra estructuras de conocimiento y comprensión. éste ha sido siempre, en cierta forma, el proyecto educativo central” Burbules, N y Thomas, A (2001) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. España: Granica.
8. Para más datos sobre el tema ver. Arnheim, Rudolf (1973). *Arte y Percepción Visual*. Buenos Aires: Eudeba.
9. “(...) No porque la palabra sea imperfecta y, frente a lo “visible” tenga un déficit que se empeñe en vano por recuperar. Son irreductibles uno a otra: por bien que se diga lo que se ha visto, lo visto no reside jamás en lo que se dice, y por bien que se quiera hacer ver, por medio de imágenes, de metáforas, de comparaciones, lo que se está diciendo, el lugar en el que ellas resplandecen no es el que despliega la vista, sino el que definen las sucesiones de la sintaxis.” Foucault, Michel (1985). *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Planeta-Agostini.
10. “El objetivo de la enseñanza no es asegurar la adquisición de un determinado contenido sino que (...) el contenido a enseñar es un recurso para plantear problemas que impulsen la reconstrucción de las ideas, las percepciones y las actitudes de los alumnos” Gvirtz y Palamidessi (1999). *El ABC de la tarea del docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE.

Lista de Referencias Bibliográficas

- Arnheim, R. (1973). *Arte y Percepción Visual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Aumont, J. (1992). *La Imagen*. Barcelona: Paidós Comunicación /48, Paidós.
- Burbules, N. y Thomas, A. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. España: Granica.
- Eco U. (1986). *La estructura Ausente: Introducción a la Semiótica*. Barcelona: Ed. Lumen.
- Foucault, M. (1985). *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Groupe μ (1993). *Tratado del Signo Visual*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Gvirtz S. y Palamidessi M. (1999). *El ABC de la tarea del docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE.
- Moholy-Nagy, L. (2005). *Pintura, fotografía, cine y otros escritos sobre fotografía*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili S.A.
- Pro, M. (2002). *Aprender con Imágenes: Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Sacks, O. (1997). *Un antropólogo en Marte: siete historias paradójicas*. Bogotá: Editorial Norma S.A.
- Sontag, S. (1981). *Sobre la Fotografía*. Barcelona: Edihasa.
- Tubío, D. (2007). Las imágenes como recurso en la enseñanza, en *Experiencias y Propuestas en la Construcción del Estilo Pedagógico en Diseño y Comunicación*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.

Recursos Electrónicos

- Consejo Federal de Educación (2008). *Contenidos Básicos Comunes Para la Educación General Básica*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación Argentina. Disponible el 12/02/2010 en: <http://www.ses.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/artistic.pdf>
- RAE (2010). *Alfabeto*. Disponible el 16/04/2010 en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura

Summary: The text approaches the thematic of visual alphabetization applied to the learning of photography. The article considers the relevance of the term and the confusions in its application. From this first explanation the author approaches the topic of the importance of visual training in the contemporary society, and analyzes its insertion within the Degree in Photography of the Faculty of Design and Communication. The text proposes a reflection more from the teaching practice than from the theoretical field analyzing how professors could deal with these questions in a scope in which they are forming professional of in design.

Key words: alphabetization - composition - photography - visual perception.

Resumo: O texto transita pelo tema geral da alfabetização visual aplicada ao ensino da fotografia em particular. Para começar se propõe a pertinência do termo e as confusões às que pode levar sua aplicação. A partir desta primeira aclaração, aborda o tópico de qual é o deveria ser a importância do treinamento visual na sociedade contemporânea, para finalizar analisando cómo se insere este na licenciatura em Fotografia da Faculdade de Design e Comunicação da UP. Sempre reflexionando mais desde a prática como professor e a observação como fotógrafo que desde o campo teórico e a investigação, abordando temas que têm que ver com o valor que se lhe dá à imagem na atualidade e sobre como os professores poderíamos tratar com estas questões num âmbito no que estamos formando profissionais do design.

Palavras chave: alfabetização - composição - fotografia - percepção visual.
