

personal y global, que hemos adquirido y buscado o recibido a través de los medios.

Recuerdo que hace quince años, cuando empecé a trabajar en esta facultad, uno de los temas que dictaba en la asignatura Teorías de la comunicación era el de "manipulación", lo que suponía que las élites dominantes en lo económico y lo político persuadían a las mayorías respecto de las formas "legítimas" y "correctas" de pensar o actuar; esto era posible porque esas mayorías estaban viendo el mismo canal o, al menos los pocos canales de aire del país. Hoy, casi cualquier integrante de las clases medias locales maneja en su casa alrededor de ochenta canales, de distintos países y en muchos idiomas, y sería absurdo pensar que todos han elegido mirar el mismo. La concentración de importantes medios de comunicación en las manos de unos cuantos dueños de corporaciones es un asunto que en muchos aspectos contradice el cambio de poder hacia usuarios intérpretes individuales, pero que sin embargo no disminuye el significado de la transición general de ciertos tipos de poder de las instituciones a los individuos. Por lo tanto, manipulación es lo contrario de "supercultura", y uno de los efectos de la supercultura es el manejo de códigos tan diferentes en una misma región, sobre todo por parte de los jóvenes y los niños, que a la vez que comparten los códigos heredados, adquieren otros muy diferentes, que no sólo conocen sino que también aceptan.

El concepto de supercultura se basa en la idea central de que la cultura es simbólica y sintética, y también en que las síntesis contemporáneas hoy pueden ser construidas de los recursos simbólicos y materiales que se originan casi en cualquier lugar del planeta: "las cualidades discursivas de la cultura contemporánea se han convertido en componentes centrales de la construcción cultural", ya que cada nuevo descubrimiento tecnológico implica una nueva palabra y también nuevos usos y costumbres. La intimidad mediada por computadora no es un déficit de la plenitud de la presencia, sino una proximidad de distinto orden, que no sustituye la intimidad encarnada, sino que está integrada con ella cada vez más en la experiencia de la vida diaria. El concepto de supercultura simplemente remarca los acuerdos comunes sobre la cultura para adaptarlos a la era actual. Por otra parte, debido a que las superculturas hechas a la medida vienen de las distintivas características discursivas de las culturas tradicionales, a menudo ayudan a preservar las formas de vida míticas, como dimensiones notorias y celebradas de nuevos híbridos culturales como los que he mencionada al comienzo de este texto.

En realidad, debe considerarse que el principio de síntesis cultural creativa precede por mucho a nuestra era. La construcción cultural siempre ha sido la fusión y mediación material y simbólica. Pero una premisa básica de la actual "supercultura" es que hoy la naturaleza fundamental de esta construcción cultural sintética opera con mucha más variedad simbólica y velocidad que antes. Así, un joven occidental que se comunique por Internet con otro joven oriental, puede enterarse del significado especial que tiene una pluma allá y, por lo tanto, si quiere comunicar eso o lo identifica su

concepto, junto con sus jeans y su remera se coloca una pluma en el pecho.

Los opuestos, lejos de conciliarse, simplemente se juxtaponen, porque de lo que se quiere dar cuenta es de la convivencia de la totalidad, pero sin homogeneidad, sino exaltando las diferencias y la tolerancia. De allí los signos de interrogación en el título de esta reflexión.

## Didáctica fotográfica

Hernán Alejandro Opitz

*La invención de la fotografía ha modificado profundamente las relaciones que mantiene el hombre con el mundo de los signos, por tanto con la realidad. La grabación química o física de señales visibles, inmóviles o móviles, se identifican cada día más con la información como tal. Podemos alegrarnos de ellos o lamentarlo, más no podemos ignorarlo.*

Jean-Marie Schaeffer<sup>1</sup>

Este texto viene a cerrar una serie de trabajos que conforman una tríada respecto del valor de la fotografía como profesión, (su adecuación a los nuevos escenarios comunicacionales)<sup>2</sup>, como objeto de estudio, (dotándolo de un corpus educativo)<sup>3</sup>, y como materia analítica de sus formas de enseñanza, (como un ejercicio contrario a la formalidad del aprendizaje), puesto de manifiesto en el presente trabajo.

Como sabemos, la enseñanza de la fotografía en Argentina se instituyó a partir de una práctica. En muchos casos se basó solamente en la transmisión de los conocimientos técnicos necesarios para la adquisición de un oficio y/o un medio de expresión artístico, sin la incorporación de teorías que sustentaran las distintas modalidades de dichas prácticas.

Esto no tiene por qué poner en dudas, por sí misma, la calidad de aquella enseñanza.

Sin embargo distintas demandas de índole social (sumadas a concepciones singulares de lo que implica el trabajo con la imagen) nos llevaron a los fotógrafos a adquirir un nuevo rol: el de docente de fotografía, y a incursionar en distintos ámbitos de la educación formal e informal.

Este nuevo estatuto nos impuso una necesidad: relacionarnos con el campo pedagógico y psicológico, para buscar distintas teorías y estrategias que elevaran la calidad de nuestra formación profesional. Este camino, en la mayoría de los casos, fue transitado sólo por la iniciativa personal e individual de aquellos fotógrafos docentes preocupados por dar respuestas adecuadas a estas nuevas demandas. Pero, en el siglo XXI, la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje visual, no es solo una demanda, sino una exigencia social. Por lo tanto es indispensable la reflexión conjunta sobre nuestras prácticas. De esta manera podremos incorporar conocimientos de otras disciplinas para perfeccionar nuestro "hacer" como así también sistematizar nuestra práctica y generar nuevos conocimientos propios y específicos que enriquezcan y mejoren esta faceta del campo profesional.

La enseñanza del lenguaje fotográfico requiere desarro-

llar consideraciones teóricas fundadas en una propia epistemología, que supere la simple resolución de problemas y la instrumentación para realizar fotos. La investigación documental y la evaluación de las experiencias pedagógicas previas, han arrojado consideraciones teóricas en el diseño de sus estrategias docentes. Se concluyó en la necesidad de ampliar la discusión sobre los aspectos que definen la enseñanza de la fotografía, incorporando el pensamiento complejo, ético, sistémico, singular y dinámico, proponiendo como avance de la investigación los siguientes ejes conceptuales: el lenguaje fotográfico como acto comunicativo, la orientación fundada en la pertinencia social, la fotografía como proceso y acontecimiento, el acto fotográfico como suceso que conjuga saberes: multidimensionales, complejos y totalizadores, la temática transdisciplinar en las estrategias docentes y el diseño como práctica reflexiva.

Las nuevas tecnologías, el citado pensamiento complejo, el constructivismo, etc. están señalando importantes aspectos que deben ser valorados en la formación del fotógrafo, al mismo tiempo que indican caminos para desarrollar una epistemología propia para la fotografía, su desarrollo, sus aplicaciones y sus procesos de investigación. Una epistemología que sea funcional a un enfoque humanista, ético y estético; que proponga al acto fotográfico como constructor de saberes significativos. La didáctica específica de la enseñanza de la fotografía debería desligarse de visiones condicionantes y deterministas, para generar marcos que promuevan la autonomía reflexiva y la capacidad de visión estratégica, es decir, promover una didáctica crítica, menos estática, que promueva un constructo y no un dogma, debido a la complejidad misma de la fotografía como objeto de estudio.

Hablar de la complejidad de la fotografía supone hablar de la complejidad del acto fotográfico, pero también supone entender la fotografía como una encrucijada de miradas, desde donde hay que rastrear los posibles significados. Toda fotografía es la encrucijada donde convergen miradas diversas:

- La mirada de quien realiza la fotografía.
- La mirada de lo fotografiado.
- La mirada de quien usa o se sirve de esa fotografía, con un fin determinado.
- La mirada de quien mira esa foto.

O sea: el constructor, lo construido, el medio y el receptor. Teniendo en cuenta esta red de miradas, podremos aproximarnos a la fotografía como texto. Limitarnos a sólo una de esas miradas es apostar por una fotografía como mera ilustración.

Desde una perspectiva didáctica, es ésta cualidad de la imagen la que la convierte en una herramienta funcional para la construcción de una cultura crítica, (una cultura de la sospecha, al fin), que se aleje tanto de escepticismos absolutos como de la ingenuidad. Nos permite trabajar en la conformación de sujetos que asuman su condición de tales y actúen en consecuencia.<sup>4</sup>

En mi experiencia como docente (y anteriormente como estudiante), he detectado varios problemas en la práctica de la enseñanza de la fotografía: mecanización de las respuestas, excesiva confianza en la tecnología,

pobre promoción de la actividad, (al reducirla sólo a la realización de remanidos clichés), carencia de contenidos teóricos, ausencia en la orientación docente, falta de coherencia entre contenidos curriculares y enseñanza de la disciplina, etc.

Y visto que la sociedad del conocimiento exige la búsqueda y experimentación de nuevas propuestas formativas, la universidad *debe* mejorar su actuación académica al asumir su protagonismo en la promoción de profesionales actualizados, bien preparados y comprometidos con la transformación de la realidad en la que actúan.

Por ello resulta imperioso generar espacios donde los fotógrafos docentes podamos capacitarnos y actualizarlos de modo progresivo, permanente y continuo: además de hallar respuestas, es auspicioso que se generen nuevas preguntas acerca de la praxis, con el fin de entender la razón de la fotografía como disciplina universitaria. Es necesario entonces pensar en función de *acto fotográfico* más que en la fotografía como producto, o en el aspecto procedimental para lograrla.

Esta afirmación está fundada en la pertinencia social de la educación superior que debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos en éstos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente.<sup>5</sup>

#### **La enseñanza de la fotografía como proceso**

Estamos aquí frente a la paradoja de un dispositivo creado bajo *la noción de progreso*, que legitima un lenguaje desarrollado bajo *la idea de proceso*.

En efecto, la invención de la fotografía en el siglo XIX estuvo impregnada del discurso positivista, y lo fotográfico como una posible interpretación del mundo ancló fuerte en nuestra cultura, a tal punto que la mirada se constituyó como uno de los ejes sobre los cuales se construyeron varios paradigmas modernos: el famoso "ver para creer", sin ir mas lejos.<sup>6</sup> En tanto, el proceso de comunicación (visual) derivado del acto fotográfico concebido como tal, se constituye en una representación icónica mucho más codificada de lo que habitualmente se admite, debido principalmente a los procedimientos de connotación. Como sostiene Raúl Beceyro (1978), "En la medida en que la foto pertenece al plano del arte excede a una reflexión que se limite a merodear el dominio de la ideología o de la técnica; exige, en consecuencia, una consideración específica, que tenga en cuenta su carácter artístico."<sup>7</sup> Asimismo, Joan Fontcuberta (1997), dice: "Toda fotografía es una ficción que se presenta como verdadera. Contra lo que nos han inculcado, contra lo que podemos pensar, la fotografía miente siempre, miente por instinto, miente porque su naturaleza no le permite hacer otra cosa. Pero lo importante no es esa mentira inevitable. Lo importante es cómo la usa el fotógrafo, a qué intenciones sirve. Lo importante, en suma, es el control ejercido por el fotógrafo para imponer una dirección ética a su mentira.

El buen fotógrafo es el que miente bien la verdad.”<sup>8</sup>  
Es decir que, la fotografía, como imagen *construida*, es una manipulación que deja de lado su perversidad, en cuanto se muestra como una realización deliberada, por alguien y con un fin específico.

Entonces, o se entiende la enseñanza de la fotografía como un amaestramiento de la “técnica” fotográfica, o por el contrario, se plantea la didáctica de la fotografía como un proceso encaminado a *facilitar* el dominio de los materiales, en el sentido que esta expresión alcanza en la práctica proyectual, lo que equivale a decir que no sea enteramente conceptual, sino también pragmático y muy poco empírico.

Este proceso de enseñanza del acto fotográfico estimula un aprendizaje por *descubrimientos*, puesto que el estudiante construye imágenes ajustadas a sus modelos internos, y a la vez, ajusta éstos a la realidad, de manera que la fuente de conocimiento sea la relación entre sujeto y objeto, en el contexto de la mediación social, en la cual el sujeto transforma su medio y modifica sus esquemas internos, acomodándolos al mismo.

La herramienta de contralor para la verificación de estos supuestos es sin duda la evaluación. (No pretendo extenderme mucho en este aspecto, dado que es esencia de otra potencial comunicación escrita, pero considero necesario abreviar aquí para dimensionar mejor la cuestión de la didáctica fotográfica.) Esta instancia de acreditación y promoción constituye un proceso de recolección de datos con el fin de emitir un juicio valorativo. De esta manera, la evaluación no constituye un problema exclusivamente técnico; es fundamentalmente una operación de construcción y de comunicación de un juicio de valor sobre una realidad. Y esa realidad es el campo de los procesos educativos.

Hablar de juicio de valor plantea, inevitablemente, cuestiones éticas, las que a su vez ponen de manifiesto la intencionalidad de la acción educativa. La evaluación es un acto intencional (pedagógico y humano), que comporta raíces filosóficas, epistemológicas, antropológicas, sociológicas, psicológicas, etc. acerca de concepciones tales como hombre - aprendizaje - enseñanza - sociedad - institución educativa, etc. Constituye un proceso de toma de decisiones imbricado en un compromiso ético y político.

En esta línea teórica, la evaluación ocupa el lugar que siempre debió haber tenido: unida al acto educativo a que ella da lugar, adquiriendo el “*status*” de ser una parte integral de una *acción didáctica*.

En síntesis: En mi criterio, la evaluación es una tarea muy compleja, con serias implicaciones sociales. Es una actividad *inherente al proceso didáctico*, y por lo mismo, condicionada por las circunstancias y características, tanto históricas como las propias del “aquí y ahora” en que está inmerso dicho proceso.

Adhiero a una concepción de evaluación que implica un proceso en sí mismo transformador, que permita no sólo hacer una lectura correcta de la realidad imperante, sino que propicie la producción de conocimientos, así como operar con dicha realidad y modificarla; es decir, plantear una revisión dialéctica de teoría y práctica que derive en una verdadera praxis.<sup>9</sup>

Este enfoque *constructivista* propicia estrategias de

acción docente para interactuar y *negociar* con los estudiantes el logro de *metas* amplias, además de gestionar subprocesos propios del estudiantar (prosecución de objetivos, búsqueda de información, análisis de la misma, síntesis, evaluación de procesos y de resultados, etc.), diferenciándose así del sistema tradicional que promueve el establecimiento de recetas fijas en cuanto contenidos.

Esto implica la aceptación de un nuevo paradigma que incita a una serie de reflexiones sobre el rol del fotógrafo como docente y su desempeño profesional en el campo de la fotografía, y a la comprensión de los procesos cognitivos de los estudiantes y de sus necesidades como sujetos. La fotografía es una disciplina que conjuga saberes multidimensionales, complejos y totalizadores; para que los estudiantes puedan construir respuestas multidimensionales, complejas y totalizadoras, se requiere plantear la enseñanza concibiendo las necesidades de los mismos como fenómenos multidimensionales. Para esto se requieren fotógrafos docentes comprometidos con la didáctica fotográfica, dispuestos a ser proactivos, empáticos y ejecutores, flexibles en los procesos, e integradores de conocimientos y saberes de diversas áreas.

#### **La fotografía como práctica reflexiva**

¿Puede la acción del fotógrafo ayudar a mejorar el medio social e incidir en la interacción cotidiana de los individuos?

Los aportes de Donald Schön (1992)<sup>10</sup> a la didáctica, y de ésta al campo proyectual, son importantes, ya que contribuyen al establecimiento de una epistemología de investigación de la práctica de la fotografía. Propone un modelo formativo para la reflexión en la acción, inviable desde los esquemas de racionalidad tecnocrática. Pero puede ser aceptado por los modelos constructivos del conocimiento; argumenta a favor de una epistemología de la praxis, que tome en cuenta las competencias, la práctica efectiva y la reflexión en la acción. Schön sostiene que la práctica es parte de la investigación; por lo tanto significa que se debe asumir un compromiso crítico ante lo que se está haciendo, con responsabilidad social, tomando en cuenta la dimensión humana con una visión global, multidimensional y multidisciplinaria.

Juan Carlos Tedesco (1985), define las cuatro competencias de los trabajadores simbólicos (fotógrafos, diseñadores, científicos, etc.) como “un conjunto muy importante de objetivos educativos que, en muchos sentidos, difieren o desafían las prácticas pedagógicas tradicionales”. Estas cuatro competencias son:

- La capacidad de abstracción (“es necesario ser capaz de descubrir los patrones que ordenan los datos y las informaciones”).
- El pensamiento sistémico (“además de enseñar cómo resolver un problema, los estudiantes deberían ser entrenados para analizar por qué se ha producido el problema y cómo se relaciona con otros problemas existentes o potenciales”).
- La experimentación (“los estudiantes aprenden a aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje, cualidad necesaria para desempeños que exigen la reconversión permanente”).

• La capacidad del trabajo en equipo (“en lugar de educar para la competencia individual, este tipo de desempeño exige poner el énfasis en el aprendizaje grupal”).<sup>11</sup>

En consecuencia, la didáctica fotográfica *necesariamente* debe resaltar la importancia del potencial rol desempeñado por el fotógrafo, en la mejora del medio social. Para ello se debe trasladar el enfoque de la enseñanza de la fotografía, desde el objeto a la situación comunicacional: del producto (foto) a lo que produce en tanto mensaje visual.

El diseño de estrategias docentes debe considerar la formación de conciencia razonada y afectiva sobre la responsabilidad social del fotógrafo en el medio donde se desempeña, y la organización empática que promuevan la adquisición de saberes significativos en el estudiante.

Como señalé al principio, la fotografía se presenta entonces como una práctica transdisciplinar, sistémica y multidimensional, con perspectivas (varias) globales y ejecuciones particulares y precisas.

La didáctica fotográfica debe constituirse en función de esto.

#### Notas

<sup>1</sup> Schaeffer, Jean Marie (1990) *La Imagen Precaria del Dispositivo Fotográfico*. Madrid: Ediciones Cátedra.

<sup>2</sup> Opitz, Hernán Alejandro (2005) *Los Nuevos Escenarios de la Fotografía* (o cuando los fotógrafos debieran ponerse a gerenciar.). XIII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación: Formación de Profesionales Reflexivos en Diseño y Comunicación. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

<sup>3</sup> Opitz, Hernán Alejandro (2006) *Pedagogía Fotográfica*. XIV Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación: Experimentación, Innovación, Creación. Buenos Aires: Universidad de Palermo

<sup>4</sup> Sánchez Moreno, Jesús (2004) *La Fotografía: Otra Manera de Contar*. En, Jornadas sobre Historia Oral. 12-16 de abril de 2004. España: Universidad de Navarra.

<sup>5</sup> Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura. OEI. Biblioteca digital OEI. 1998.

<sup>6</sup> Opitz, Hernán A.; Mischkinis, Guillermo (2001) *Competencias del Lenguaje Fotográfico Frente a los Paradigmas de la Posmodernidad*. Universidad Nacional de Quilmes. 2001. Ponencia presentada en las II Jornadas de Fotografía y Sociedad 28 -29 de septiembre de 2001. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales -Universidad de Buenos Aires.

<sup>7</sup> Beceyro, Raúl (2005) *Ensayos Sobre Fotografía*. Buenos Aires: Editorial Paidós SACIF; colección Estudios de Comunicación.

<sup>8</sup> Fontcuberta, Joan (1997) *El Beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A ISBN 84-252-1480-7

<sup>9</sup> Opitz, Hernán Alejandro (2000) *Acerca de la Evaluación en Fotografía*. Primeras Jornadas de Actualización para Docentes de Fotografía. 10-11 de noviembre de 2000. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

<sup>10</sup> Schön, Donald (1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona.

<sup>11</sup> Tedesco, Juan Carlos (2005) *La Educación Popular Hoy*. Buenos Aires: Editorial CI - Capital Intelectual.

## Wassily Kandinsky, maestro fuente de creatividad Una estrategia de inspiración para el cambio

Juan Orellana

Según el historiador del arte Wilhem Worringer en su disertación *Abstracción e Intuición* (1906), la obra de arte es una creación como la naturaleza pero sin nexo con ella, porque no está dentro de lo visible, sino en el terreno de la imaginación. Dice el autor: “Por voluntad artística absoluta, hay que entender aquella latente exigencia interior que existe por sí sola, con completa independencia de los objetos y del modo de crear y se manifiesta como voluntad de forma.”

#### Vivencias motivadoras. Una experiencia múltiple

Al leer las experiencias de Kandinsky sobre arte quedé impactado por su trayectoria y por sus convicciones. Hijo de una intelectual de la época y estimulado por su tía Elizabeth, hermana de su madre, Kandinsky tuvo una preparación temprana en música, dibujo y pintura. Llegó a ser un profesional en ciencias jurídicas y economía, pero a los treinta años decidió dedicarse definitivamente al arte, tanto en los aspectos teóricos como en la producción artística.

En 1906, durante un viaje a Moscú, quedó prendado del arte popular ruso, de la obra de Rembrandt en el Museo de San Petesburgo y, al asistir a una exposición de los impresionistas franceses, quedó atónito ante la serie de cuadros *Monton De Heno* de Monet, de los que él mismo dijo no haber comprendido al principio sus formas.

En esa misma época, la ópera *Lohengrin* de Richard Wagner (1813-1883) despertó su sinestesia, la condición que tienen algunas personas de ver sonidos, oler colores y saborear las formas. Diría Kandinsky: “... todo el sonido de repente se transformó en una ebullición de colores en mi cabeza. Cuando los sonidos se elevaban o bajaban en las notas musicales, sentía la pureza de la intensidad o suavidad del color.”

En 1907, al leer la disertación de Wilhelm Worringer *Abstracción e Intuición*, confirmó su idea de que la pintura no necesita de la representación figurativa. En ese sentido recopiló todos los indicios que apoyarían su visión del arte.

Estudió esoterismo en la Sociedad Teosófica de Helena Petrovna Blavatsky. La teosofía le agregó al concepto de abstracción en el arte que él proponía, un costado espiritual e irracional. A la luz de estas ideas, se comprende su afirmación de que la obra de arte verdadera “nace misteriosamente del artista por vía mística” y también que su arte sea una forma de expresión adecuada a una “época de gran espiritualidad”.

En medio de estas vivencias motivadoras, Kandinsky