

Propuestas Para Una Alfabetización Audiovisual

María Sofía Borsini^{1*}

¹Escuela Provincial de Cine y Tv 3021, Rosario, Argentina

RESUMEN: Este trabajo de intervención propone un abordaje sobre una problemática que, como licenciada en realización y producción audiovisual y profesora universitaria, considero de suma importancia.

El campo del estudio de la imagen siempre estuvo presente en mi formación académica de grado, pero a medida que fui integrándome en el mundo de la docencia, noté que, si bien convivimos con las imágenes con total cotidianeidad y las utilizamos todo el tiempo en nuestras clases, no recapacitamos sobre sus formas de producción y como pueden estar condicionando inconscientemente los mensajes que intentamos transmitir. Es así que, en el presente trabajo, me dediqué a profundizar sobre la necesidad de incentivar este tipo de capacitación y competencia en los docentes. El núcleo fundamental del interrogante radicó en la importancia de equiparar al aprendizaje de los códigos visuales al mismo nivel que le otorgamos en educación a la decodificación verbal, es decir la alfabetización en la lectoescritura. Para esta situación específica, dimos con el término “alfabetización visual”. ¿Es posible alfabetizarse en el campo artístico y sensorial? ¿Se puede enseñar a leer una imagen? Para proponer un posible enfoque a estos interrogantes se diseñó un proyecto de intervención para ser trabajado en el profesorado para educación secundaria y superior de la Universidad Abierta Interamericana, Sede Regional Rosario con la extensión de la recopilación de datos mediante entrevistas a docentes de la especificidad.

Palabras Claves: imágenes – formación y perfeccionamiento docente – transmedia – alfabetización visual y verbal.

Recibido: 06 de diciembre de 2022. Aceptado: 21 de abril de 2023

Received: December 06th, 2022. Accepted: April 21st, 2023

Proposal For An Audiovisual Literacy

ABSTRACT: This intervention work proposes an approach to a problem that, as a graduate in audiovisual production and production and a university professor, I consider to be of the utmost importance.

The field of image study was always present in my undergraduate academic training, but as I became more integrated into the world of teaching, I noticed that, although we live with images on a daily basis and use them all the time in our classes, we do not reflect on their forms of production and how they may be unconsciously conditioning the messages we try to convey. Thus, in this paper, I dedicated myself to deepen the need to encourage this type of training and competence in teachers. The fundamental nucleus of the question lay in the importance of equating the learning of visual codes to the same level that we grant in education to verbal decoding, that is, literacy in reading and writing. For this specific situation, we came up with the term “visual literacy”.

Is it possible to become literate in the artistic and sensory field? Can you teach to read an image? In order to propose a possible approach to these questions, an intervention project was designed to be worked on by the teachers for secondary and higher education of the Universidad Abierta Interamericana, Rosario Regional Headquarters with the extension of data collection through interviews with teachers of the specificity.

Keywords: images - teacher training and improvement - transmedia - visual and verbal literacy.

INTRODUCCION

El presente trabajo de intervención se titula Alfabetización Audiovisual y tiene por objeto poner de manifiesto la relevancia de incentivar la capacitación docente en este área específica, en pos de un liderazgo directivo real, que profundice en la dimensión pedagógica-didáctica como “el componente más relevante ya que es el que le da sentido y encuadre a la función de la escuela” (Luque, 2000) y en su relación con la comunidad educativa optando por “una propuesta de ambiente de aprendizaje en la que se involucre de manera activa a los docentes con el fin propósito de fomentar la adquisición de conocimientos con los cuales puedan mejorar sus prácticas educativas” (Carabuena, 2016, págs. 29-30). Un enfoque que otorgue relevancia a la nombrada dimensión, sin dejar de lado las otras, deberá incentivar procesos de formación continua, cuando estos se orienten a replantear cuestiones básicas de la misión docente, y posibiliten profesionalizar su función y abordar enfoques superadores de la tarea pedagógica en la actualidad. (Cfr. Luque, 2000).

Nos encontramos en un momento bisagra en nuestro periodo histórico. La vida en sociedad nos exige nuevas competencias y nuevas alfabetizaciones. Los lenguajes visuales y audiovisuales atiborran nuestra cotidianeidad y necesitamos pensar en otro tipo de educación que los integre transmedialmente. La conformación de las realidades y los modos de aprendizajes de las infancias y los nuevos educandos se producen muchas veces a través de dispositivos tecnológicos que profundizan la brecha generacional entre los nativos digitales y los educadores que no poseen las herramientas para acompañar este cambio de paradigma (Cfr. Flores, 2011, pág. 28) y muchas veces se sienten desbordados por él, encontrando un enemigo en la cotidianeidad. El desarrollo de ese tipo de habilidades resulta

impostergable para el currículo educativo, y no implica sólo desarrollar e incorporar nuevos contenidos, sino la metodología práctica para adquirir herramientas que nos permitan ser habidos decodificadores, al mismo tiempo que productores conscientes de mensajes transmediáticos, que ya producimos pero en muchos casos, de forma analfabeta.

Convivimos con la imagen visual como algo cotidiano y automático. Sin requerir esfuerzo alguno y de carácter prácticamente inconsciente, pero no advertimos que esta situación de pasividad nos coloca en un plano de analfabetismo sensorial. Es así que estudios como el de Lais Alejandra Tibaque Carabuena (2016) explicitan la necesidad de incentivar la capacitación en nuevas alfabetizaciones o multialfabetizaciones en el presente contexto histórico (Cfr. Carabuena, 2016, pág. 15), y entre ellas, la visual tecnológica es una de las cuales quedó demostrada como imprescindible en esta última pandemia.

¿Somos conscientes del poder del lenguaje visual / audiovisual? ¿Tenemos plena conciencia de lo que las imágenes comunican y en qué modo lo hacen? ¿Conocemos los códigos que influyen lo que percibimos? Es importante saber que el uso de la imagen en educación no es meramente ilustrativo (Cfr. Ceruelo, 2017, pág. 129) y que la percepción de la imagen puede desarrollarse y perfeccionarse hasta convertirse en una herramienta de comunicación que nos permita descifrar y originar, de una manera consciente y reflexiva, mensajes iconográficos eficaces. A sabiendas ya, que no es inocente ningún tipo de discurso y que las imágenes también son texto ¿cuál es nuestro nivel de conciencia sobre estos lenguajes?

Luego de demostrar la necesidad imperiosa de estas alfabetizaciones, nos queda preguntarnos por cómo realizar dicho proceso. Para esto, dimos además con las

propuestas de competencias transmedia para los educandos del nivel secundario y superior que se encuentran en auge en estos últimos años. Según Scolari (2018):

“La difusión de medios de comunicación como la televisión llevó a que los investigadores y educadores ampliaran el alcance de los procesos de alfabetización; en ese contexto el “alfabetismo mediático” (media literacy) se fue perfilando como un repertorio de competencias o habilidades que permiten a las personas analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de medios de comunicación, géneros y formatos. Más allá de proponer un conjunto de competencias vinculadas a los medios, la *media literacy* también incluía una propuesta de educación mediática a desarrollar dentro de las instituciones escolares. Esta propuesta abarcaba tanto la formación crítica para el consumo mediático como la creación de un periódico o radio escolar.” (Op. cit., 2018, pág. 7)

Como intentaremos demostrar en esta investigación, estas dos alfabetizaciones se encuentran íntimamente relacionadas como contenido y como método. Incluso en el terreno de las múltiples alfabetizaciones podemos toparnos con una lista inacabable de nuevas competencias deseables para los educandos de la actualidad y sus desempeños esperables en la sociedad digital, que van de la mano de las alfabetizaciones visuales y audiovisuales propuestas en esta investigación, como pueden ser las *internet literacy*, las *new media literacy*, la *transliteracy* o la *digital literacy*. (Cfr. Scolari, 2018)

Este trabajo se piensa en función de una intervención en el campo profesional para obtener el grado de **Licenciado en Gestión de Instituciones Educativas**, y se consideró pertinente pensarlo en relación al

rol del gestor educativo y en su responsabilidad para con la formación y perfeccionamiento de los docentes, realizando un foco especializado en la formación de profesorado universitario para el nivel secundario y superior, donde asisten futuros docentes de distintas áreas en estos niveles. Estos son ámbitos donde la utilización de imágenes se da con amplia difusión, pero sin interiorizarse en las influencias y los accidentes que pueden tener o producir las imágenes que elegimos en la transmisión de un mensaje. Para esto, se propone como objetivo principal de la investigación, el de promover una alfabetización visual y audiovisual progresiva en los profesores que permita introducir herramientas para optimizar la selección, modificación y creación de imágenes visuales/audiovisuales que se extienda a toda la escolaridad obligatoria, dado que “la alfabetización visual en primaria es un punto de partida para la adquisición de herramientas de lectura crítica para el posterior aprendizaje de los estudiantes”. (Ceruelo, 2017, pág. 128)

Se desprende de este objetivo general, el de formular la necesidad de un posicionamiento activo y un compromiso como gestores educativos en la formación y el perfeccionamiento docente, para poner en relevancia la necesidad del diseño de un proyecto de intervención que profundice una capacitación que amplíe las siguientes metas específicas: enunciar las capacidades necesarias de desarrollo para una alfabetización visual y sugerir las directrices para su didáctica, enumerar las propiedades de codificación y decodificación de las imágenes, en virtud de acercarnos a un uso crítico y responsable de las mismas y especificar un plan de acción para dicho cometido, destacando la importancia de la cultura visual en la formación global de los estudiantes del profesorado universitario para la educación secundaria y superior, con un diseño de tipo democrático/participativo.

METODOLOGÍA

La metodología de investigación seleccionada para el presente trabajo es de Tipo Pura-Básica, de Paradigma Interpretativo, y de Diseño Cualitativo.

Destinatarios

Los resultados de la investigación están dirigidos a estudiantes, docentes, y al público en general.

Contextualización

La presente investigación se llevó a cabo en la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina.

Unidad de Análisis

Docentes y Estudiantes de los profesorados universitarios para la educación secundaria y superior de la UAI Rosario.

Instrumentos

Encuestas a los docentes y estudiantes del profesorado para educación secundaria y superior, próximos a sus residencias finales y prácticas profesionales, así como docentes noveles, egresados de estas carreras que ya estén en ejercicio de la docencia y se interesen en incorporar estas competencias a sus prácticas educativas. Se ampliaron los datos con entrevistas a personas de relevancia para la investigación.

Se procederá a la transcripción y tabulación de las encuestas y entrevistas con el fin de encontrar informaciones que aporten al criterio de investigación.

Si fuese posible y si se consiguen resultados positivos, luego de implementar esta "prueba piloto", se les ofrecerá a los responsables de la Universidad una nueva propuesta más extensa y que profundice en los contenidos, a la vez de mejorar su implementación.

Propuesta de intervención

El presente trabajo propone presentar una propuesta de extensión en la formación docente en la carrera de profesor universitario para la educación secundaria y superior de la Universidad Abierta Interamericana en la sede regional Rosario, a la cual asisten técnicos y licenciados en diversas áreas de experiencia.

El diseño de esta propuesta de extensión tiene la intención de acercar a los futuros docentes a una formación transmediática y de aportarles las herramientas para desarrollar competencias visuales/audiovisuales.

La elaboración de la misma responde a la necesidad de ampliar el material pertinente a las alfabetizaciones visuales/audiovisuales, y poder analizar y evaluar sus resultados en un estudio de caso posterior para otra formación en curso, la especialización en docencia universitaria, también dictada por la Universidad Abierta Interamericana. Dado que estos tipos de estudio se destacan por analizar lo particular y lo único, delimitando características contextuales, las muestras obtenidas en esta propuesta de intervención podrán ser de utilidad para la continuación de una investigación más profunda.

En virtud de lo presentado, la metodología propuesta combinará entrevistas a docentes en ejercicio, alfabetizados y no alfabetizados visual/audiovisualmente, directores de los establecimientos citados, y estudiantes/informantes claves que luego de haber completado la actividad de extensión puedan dar cuenta de sus aportes para la vida profesional en educación. Además se relevarán datos en encuestas sobre la magnitud de los resultados alcanzados de forma objetiva, en lo que respecta a las alfabetizaciones propuestas, completando una actividad que fue implementada en dos ocasiones claves: antes de realizar la formación de extensión y luego de transitar por ella.

Las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información. Los instrumentos son medios materiales que se emplean para recoger y almacenar datos. El análisis de contenido se refiere a una técnica de estudio sistemático de discursos que en sentido amplio, incluyen aspectos objetivos como subjetivos e intersubjetivos. Es una técnica cuantitativa, que permite analizar grandes cantidades de información a partir de una muestra representativa, de la cual pueden hacerse generalizaciones al universo con enfoque cuantitativo y que permite estructurar cantidades de datos no estructurados para formular inferencias reproducibles y válidas.

Se propuso estudiar de esta forma entonces, los contenidos de la actividad de extensión: programa y material de clases, y a su vez, las producciones finales de los estudiantes. Estos últimos documentos son unidades de observación donde se pudieron analizar las variables de investigación a través de indicadores concretos.

La actividad de extensión de la cual se recolectaron los datos presentada a la Universidad se compone de 4 encuentros de 2 horas de duración cada uno, sumando una totalidad de 8 horas. Dada la corta duración de la implementación es imprescindible recortar el universo de contenidos presentado y seleccionar cuidadosamente las aplicaciones consideradas de importancia por la autora del trabajo.

La actividad presencial se verá complementada por un Campus Educativo Virtual donde se ampliarán las conexiones entre los materiales y se propondrán algunos complementarios, así como se sugerirá el mismo para posteriores consultas una vez finalizada la formación. Se espera que los estudiantes reconozcan y reflexiones sobre los códigos visuales/audiovisuales y se desea que utilicen los abordajes propuestos de narrativas transmedia en sus prácticas

profesionales. Al ser una actividad de extensión opcional, se les consultará sobre las motivaciones para inscribirse en esta iniciativa interdisciplinaria y conocer qué nivel de alfabetización transmedial y manejo de TICS poseen previo a la formación. Estas preguntas estarán contenidas en el cuestionario inicial, que se repetirá sin este encabezado al finalizar la misma y funcionará como la principal muestra del progreso realizado por los asistentes, además de sus producciones finales, de evaluación subjetiva. Con respecto a sus prácticas docentes, se ofrecerá una asesoría en educación visual/ audiovisual y se los alentará a pensar e implementar una actividad transmedial, haciendo hincapié en los códigos visuales/ audiovisuales en términos de forma, color y presentación. Para lograr este objetivo, será indispensable el análisis de los pasos para la producción de materiales de esta índole, ya que para muchos de ellos, esta será la primera oportunidad en la que abordan estas narrativas y no todos los contenidos se pueden adaptar de la misma manera. Este proceso fue un trabajo personalizado, y por lo tanto subjetivo, sobre las incumbencias de cada uno de los estudiantes y demandará un tiempo extra al estipulado para la recolección de datos objetivos para la investigación.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

La gestión educativa, primigeniamente comprendida como una forma de organización que tomaba sus modos y formas del mundo empresarial ya se encuentra ampliamente superada por otras visiones mucho más complejas y abarcativas, dada la imposibilidad de transpolar modelos cerrados y finitos a la singularidad que caracteriza a nuestras instituciones. La misma se moderniza y se transforma, en virtud de acercarnos cada vez más a una idea de calidad educativa, donde las dimensiones organizacionales adquieren importancia por sí mismas, y

construyen el equilibrio inestable que el director deberá coordinar y afianzar, haciendo que las cosas sucedan de la forma más eficaz y eficientemente posible.

Una figura trascendental dentro de toda institución educativa, entonces, será el director escolar. La persona que ocupa este cargo, debe cumplir con los acuerdos educativos establecidos hacia fuera de su institución, es decir con la sociedad, a la vez que con sus responsabilidades al interno de la comunidad educativa, y de ambas relaciones inferir decisiones que definan objetivos y midan resultados de calidad. Estas relaciones, en un contexto actual caracterizado por la ruptura y la necesidad de respuestas rápidas para las cuales la institución secundaria no fue pensada, necesita de la reformulación de los roles de los agentes escolares, así como volver sobre los supuestos: “requiere repensar el rol docente, las prácticas escolares, las fronteras de la escuela, el perfil y rol del alumno, su participación como ciudadano y las alfabetizaciones necesarias con miras a una verdadera inclusión social educativa en el contexto actual.” (Valenzuela y Moschini, 2022, pág. 16)

En este sentido, resulta importante destacar también, que serán los directores quienes deberán encabezar el intercambio con el contexto, sumergiéndose en sus problemáticas, sus urgencias y sus prioridades estratégicas. Es por esto que, centrándonos en la dimensión pedagógica didáctica, la necesidad de introducir herramientas para que el profesorado adquiera un desarrollo óptimo en la utilización, modificación y creación de imágenes visuales, se muestra como una urgencia impostergable.

En palabras de Carabuena (2006):

“La sociedad atraviesa por un momento de cambios, en donde el conocimiento se encuentra en un alto grado de importancia, por consiguiente, impulsa a que las nuevas tecnologías de la información

y la comunicación TICs estén a la vanguardia y se involucren en aspectos de la vida cotidiana, favoreciendo el intercambio de información entre familias, amigos y comunidades (...) Esto permite identificar la necesidad de indagar nuevas maneras de encontrar el conocimiento que ayude a los individuos de este siglo a afrontar y satisfacer necesidades, no como educadores o estudiantes, sino como ciudadanos que se mueven en una sociedad altamente cambiante que exige empezar a educar en diferentes habilidades que aporten para la vida común”. (Carabuena, 2016, págs. 23-24)

El término “alfabetización visual” específicamente, fue acuñado por John Debes, Co-fundador de la Asociación Internacional de la Alfabetización Visual. Si bien desde su primer abordaje se la puntualizó como una competencia que el ser humano puede desarrollar en el campo de la visión y a la vez interrelacionarla con otras experiencias sensorperceptivas, esta definición no es suficiente para los campos de la filosofía de la educación y la historia tanto de los medios como de las artes. Incluso, este término se relaciona con otros términos de universos similares, ya sea por sus terrenos de injerencia como por sus problemas y objetivos compartidos.

Si entendemos “alfabetizar”, más allá de sus interpretaciones tradicionales, estas son: “ordenar alfabéticamente” o “enseñar a leer y escribir.” (RAE, 1998, pág. 32), podemos decir que nos referimos, en definitiva, a interpretar los códigos de un texto escrito. Tradicionalmente la “alfabetización” siempre estuvo vinculada al proceso de creación e interpretación crítica de un texto escrito. Un sujeto alfabetizado, será quien haya adquirido las competencias necesarias para comprender los discursos escritos u orales del mundo donde habita. (Cfr. Falasca y Frontera, 2022) Ahora bien,

nadie puede dudar de la necesidad impostergable que supone la alfabetización verbal en la educación, pero no podemos decir lo mismo del lugar que ocupa la alfabetización de las imágenes. Cosa extraña si las hay, ya que percibimos imágenes desde una edad un tanto más temprana que nuestro entendimiento del mundo lingüístico, pero muy rara vez recapacitamos en la importancia de conocer e interpretar los códigos que las componen. De aquí, podemos sostener, que “el alcance del término parece haberse ampliado” (Montoya, 2022, pág. 95) ya que no puede limitarse la alfabetización sólo al campo de la escritura y la oralidad, sino que debemos incorporar otras definiciones que especifiquen los campos de competencias en la sociedad actual. Estos escenarios, donde las alfabetizaciones múltiples se incitan desde varios proyectos educativos como "El Camino de la Educación Santafesina" (Cfr. Domínguez, et. al. 2016) y “Leer imágenes” (Cfr. Barolo, et. al. 2021) siguen siendo pocos difundidos, y estos saberes continúan fuera del canon educativo por excelencia en la escuela moderna.

Mucha información, pero poca reflexión

En una cultura donde la imagen está presente en prácticamente todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana, aprender a leer el sentido de ellas será, si no es ya, una competencia necesaria a desarrollar en el terreno educativo, ámbito de socialización por excelencia. Las escuelas han incorporado numerosas opciones de educación artística en sus currículos, pero nos cabe preguntarnos: ¿es el arte aquello que se intenta enseñar? ¿O un lenguaje para poder producirlo e interpretarlo? Y afirmar la necesidad de que ese lenguaje sea aplicado no sólo al campo de las materias artísticas, sino a toda la currícula escolar.

Como introducimos anteriormente, el terreno de la alfabetización visual/audiovisual aún se encuentra fuera del canon. A pesar de que la modalidad de orientación en artes audiovisuales se expande poco a poco en la educación media, y este lenguaje forma parte de los mensajes que producimos, recibimos e intercambiamos diariamente, y de que nuestra cultura está inevitablemente atravesada por la cultural digital y transmediática como escenario de autonomía por elección y por excelencia entre nuestros educandos, los aportes pedagógicos visibles para las currículas escolares formales tardan en llegar. No nos caben dudas, como lo plantean autores como Valenzuela y Moschini (2022) de que el razonamiento lineal y la información textual dejan de ser la única fuente válida para construir saberes significativos, y sin embargo, que estos modelos de transmisión bajen su nivel de predominancia en nuestras prácticas educativas aún existe bajo la clave de un deseo potencial, pero a su vez, concreto: “Incorporar el lenguaje audiovisual como recurso pedagógico en comunidades de aprendizaje es, no solo deseable, sino fundamentalmente posible y realizable.” (Valenzuela y Moschini, 2022, pág. 184), y luego: “un nuevo horizonte se presenta tan ilusorio como alcanzable” (Op. cit., 2022, pág. 186).

Parándose en el ámbito visual (cine, fotografía, artes plásticas) en primera instancia, esto nos lleva a afirmar a la imagen como texto, con sus propios códigos y signos. En palabras de Gracida, Martínez y López (2002):

“Los textos comunicativos son actividades que se realizan con fines comunicativos con un determinado sistema de signos y en una situación concreta. (...) Son textos una fotografía, un filme, una obra pictórica, un ballet, una obra musical, un telegrama, una conversación telefónica, un poema”. (págs. 77-78)

La alfabetización visual es definida por diferentes autores. Los más representativos son Hortin (1981), que la describe como la capacidad de entender y usar imágenes, incluyendo la habilidad de pensar, aprender y expresarse en términos de representaciones; Bonomo (1999), que identifica la alfabetización visual como la habilidad de construir significado a partir de iconografías visuales utilizando habilidades de exploración, crítica y reflexión; Y, por último, Debes que aporta el término específico de "*visual literacy*" (alfabetización visual) y la describe como:

“El grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar por la vista y al mismo tiempo tener o integrar con otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas competencias es fundamental para un aprendizaje normal. Cuando se desarrolla permite a una persona que esté visualmente alfabetizada discriminar e interpretar las acciones, objetos, símbolos visuales, naturales o hechos por el ser humano, con los que se encuentra en su entorno. A través de la utilización creativa de esas competencias, se puede comunicar con otros. Por medio de la apreciación de esas competencias, puede comprender y disfrutar de las obras maestras de la comunicación visual”. (Martínez, 2013)

Esta alfabetización supone la habilidad de decodificar e interpretar mensajes visuales, así como codificar y componer comunicaciones visuales con significado; esto es, realizar juicios valorativos frente a cada lectura de la realidad que se le presente al hablante. Es, esencialmente, la comprensión de los elementos visuales y la comunicación de su significado. Recurrimos constantemente a este tipo de imágenes, y podemos percibir que muchas veces, el lenguaje escrito o hablado no es suficiente a la hora de comunicar, como lo son la fotografía o la narrativa audiovisual. De

hecho, “la centralidad de la experiencia audiovisual en las sociedades contemporáneas es hoy innegable y nos interpela e incita a tomar un rol activo dentro de los espacios educativos para reflexionar sobre las diferentes maneras de vincularnos con las imágenes.” (Valenzuela y Moschini, 2022, pág. 18-19)

¿Una imagen vale más que mil palabras?

La discusión acerca de la importancia de aprender a leer el sentido de las imágenes, comienza incluso antes de que John Debes utilizara por primera vez el término “alfabetización visual”. Ya en las décadas del 50 y del 60, Estados Unidos lanzó revistas periodísticas como “*Look*” y “*Life*” donde el sostén de las publicaciones consistía en series de ensayos fotográficos, que si bien, no abrieron directamente las puertas al debate, sirvieron para aproximarse a esta nueva manera de narrar. La convivencia cotidiana con el aparato televisivo en la sociedad norteamericana a finales de los años 50, fue el puntapié directo a la necesidad de educar la vista. Tanto niños como adultos se encontraban totalmente inmersos en un lenguaje nuevo, que poseía sus propios códigos y, poco a poco, comenzaba a exigir a sus televidentes ciertas competencias comunicativas para no ser dominados por este alud de imágenes que presentaba el nuevo medio: “es importante tener conciencia de cómo se construyen determinadas cosas, nada es inocente, nada es ingenuo.” (Gustavo Galuppo, Realizador Audiovisual: Encuentro de Docentes de Cine y Audiovisual, 2013) Esta reflexión resulta fundamental, ya que “en el mundo de la imagen todo es artificio” (Valenzuela y Moschini, 2022, pág. 64)

Así como en el leer, intervienen sistemas de significación, en el ver ocurren los mismos procesos y, por lo tanto, se precisa del desciframiento de sus códigos para poder ser interpretado. Como expresaron algunos artistas rusos en su “Manifiesto Constructivista”: ver significa leer (Cfr.

Pevsner y Gabo, 1920). Las líneas, figuras, formas, color y movimiento son los elementos que componen este lenguaje. Noam Chomsky también contribuye a dar mayor relevancia a esta idea de que lo visual está estructurado como un lenguaje de signos en una gramática específica, (Cfr. Chomsky, 2005) sin embargo, la particularidad del enfoque de los estudios visuales radica en que “las imágenes no son como textos que se leen” (Valenzuela y Moschini, 2022, pág. 19), sino que son parte de un universo particular con una ética que le es propia:

“El inventario comenzó en 1839 y desde entonces se ha fotografiado casi todo, o eso parece. Esta misma avidez de la mirada fotográfica cambia las condiciones del confinamiento en la caverna, nuestro mundo. Al enseñarnos un nuevo código visual, las fotografías alteran y amplían nuestras nociones de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar. Son una gramática y, sobre todo, una ética de la visión. Por último, el resultado más imponente del empeño fotográfico es darnos la impresión de que podemos contener el mundo entero en la cabeza, como una antología de imágenes”. (Sontag, 1973, pág. 13)

La preocupación inicial de Debes, como una competencia a desarrollar en el campo de la visión para defendernos de la irrupción del aparato televisivo en nuestras vidas, se ve superada o incluso, desbordada: “de pronto las apariencias nos muestran la manera en la que nos engañan”. (Berguer, 2013, pág. 42) Hoy ya no es la urgencia de educación en nuevos códigos para evitar la dominación lo que nos moviliza a incorporar estas alfabetizaciones, sino la necesidad de una pedagogía específica como estudiantes y docentes “prosumidores”, es decir, tanto consumidores como productores de imágenes. El objetivo consiste en

prepararse para estos (no tan nuevos) medios, ya no protegerse contra ellos:

“Cada fotografía es, en realidad, un medio de comprobación, de confirmación y de construcción de una visión total de la realidad. De ahí el papel crucial de la fotografía en la lucha ideológica. De ahí la necesidad de que entendamos un arma que estamos utilizando y que puede ser utilizada contra nosotros”. (Berguer, 2013, pág. 36)

Aunque esta perspectiva considera las manifestaciones artísticas como una parte fundamental de la cultura visual, la responsabilidad de esta educación no debería recaer solamente en los docentes de artes visuales y afines, ya que se estaría perdiendo la idea de integración que ofrecen las imágenes que se encuentran a lo largo de todo el currículo educativo. Un giro en los programas de formación del profesorado, como se demuestra en este estudio, podría poner el énfasis en facilitarles formas alternativas de interpretación y decodificación de esas producciones a los docentes de todas las áreas, posibilitándoles situar los aspectos formales y prácticos de las artes visuales en relación a sus dimensiones históricas y sociales, y es precisamente desde esta propuesta que se dirige la intervención en el terreno educativo. Un enfoque acerca de esta temática se realiza con la publicación de “*The Language of the Pictures*” (el lenguaje de las imágenes) de Wendt (1962), donde se pone el foco en la subjetividad del lector a la hora de construir y decodificar el mensaje.

Es verdad que ciertas interpretaciones dependen únicamente de quien mira, el llamado “*punctum*” según Roland Barthes (1980). Aquello que punza, que es indescriptible, que escapa a la intención de quien produce la imagen. Pero es verdad también, que existe un conocimiento general, aquello que la imagen denota, que es posible de identificar comúnmente por

todos sus espectadores. El “*studium*” es lo que se codifica y depende, evidentemente, de la elección de su creador. Estar alfabetizados será ser capaces de pasar de un ver indiscriminado a un mirar selectivo, ya que “rara vez nos ponemos a pensar en las piezas como construcciones. Es el rol del consumidor dejarse llevar por las sensaciones y el sentido transmitido por ese todo.” (Valenzuela y Moschini, 2022, pág. 57) Justamente al deconstruir las partes de ese “*continuum*” es que nos posicionamos en el rol de prosumidores críticos de los mensajes que recibimos y emitimos constantemente. “Educar la mirada es hacer consciente eso que pasa inadvertido, es no quedarnos en lo que se elige mostrar y en lo que se transmite.” (Op. cit., 2022, pág. 58)

Propuestas para una metodología de alfabetización visual

El pensamiento humano ha evolucionado desde los primeros intentos comunicativos, en muchos casos gestuales y luego, visuales. En las pinturas rupestres y los jeroglíficos podemos advertir los más tempranos desarrollos gráficos de una necesidad por la comunicación. Junto con la evolución del pensamiento, que se vuelve más complejo, avanza también la representación pictórica del mismo. Cada vez se incorporan más códigos y se amplían las temáticas, lo que conlleva a la necesidad de la imposición de reglas de desciframiento. En un estudio reciente (Rojas, 2020), toma una serie de axiomas desarrollado por Flory, según los cuales afirma:

- "No cabe duda de la existencia de un lenguaje visual".
- "Los sujetos están capacitados, y de hecho lo hacen, para pensar visualmente".
- "Los sujetos están capacitados, y de hecho lo hacen, para aprender visualmente".
- "Los sujetos pueden y deben expresarse visualmente".

A partir de los años 80, con la evidente irrupción de la “sociedad de comunicación” podemos afirmar que la manera más rápida y utilizada para expresar un mensaje, es la del lenguaje visual y audiovisual. De hecho, desde esta época “se multiplicaron los estudios centrados en el papel activo del receptor y la importancia del contexto de recepción” (Valenzuela y Moschini, 2022, pág. 187) Sin ir más lejos, hoy tenemos un lenguaje visual a la orden del día con los emoticones de “*Whatsapp*”. Desde el nacimiento, empezamos a aprender convenciones que hacen posible entablar la cultura visual de nuestra sociedad. Las imágenes son lo que aprendemos antes que el significado de las palabras. Pero cabe también aclarar que no se leen de la misma manera, ambas contienen códigos cifrados por el hombre, pero con estructuras diferentes.

Como expresaría Berguer (1972): “Lo que sabemos o lo que pensamos afecta la forma en la que vemos las cosas”. La significación, como también se expresa en “La cámara lúcida” (Barthes, 1990), consta de dos niveles que hacen posible la lectura de la imagen: un mensaje denotado y un mensaje connotado, pero no son sólo estos dos niveles los que sustentan la competencia alfabetizadora, ya que no podríamos dejar de lado la instancia sensual que nos subyuga a la hora de enfrentarnos a un lenguaje un tanto misterioso: “la fotografía no tiene un lenguaje propio. Uno aprende a leer las fotos de la misma manera que aprende a leer las huellas de un electrocardiograma. El lenguaje en el que opera la fotografía es el lenguaje de los acontecimientos.” (Berguer, 2013, pág. 35)

El mensaje que se denota es aquel que se ve a simple vista, en una significación inmediata. La connotación, por su parte, es eso que subyace al mensaje denotado, de relación arbitraria y plena de equívocos. Estos conjuntos de significantes son el objeto de estudio de la semiología, y lo

serán también, en la alfabetización visual. El proceso de connotación es el cual, justamente, permite formular distintos sentidos (interpretados por diferentes receptores) de un mismo material significativo, en el cual la información con la que contamos sobre el contexto de producción de la imagen será definitoria de criterios: “Lo que determina la posibilidad de ser afectado moralmente por fotografías es la existencia de una conciencia política relevante.” (Sontag, 1973, pág. 32) En este mismo sentido, sobre el rol que jugará quien logre desentrañar los códigos de la producción, la autora Sontag añade que:

“La fotografía implica que sabemos algo del mundo si lo aceptamos tal como la cámara lo registra. Pero esto es lo opuesto a la comprensión, que empieza cuando no se acepta el mundo por su apariencia. Toda posibilidad de comprensión está arraigada en la capacidad de decir no. En rigor, nunca se comprende nada gracias a una fotografía (...) la representación de la realidad de una cámara siempre debe ocultar más de lo que muestra”. (Op. cit., 1973, pág. 32)

Para leer el mensaje de una imagen, entonces, será necesario detenerse tanto en su estructura formal como en el contexto que rodea al autor. Por esto podemos decir que la lectura que cada individuo-receptor hará de la misma será efectivamente diversa, dependiendo de la cultura a la que pertenece y del alcance de sus competencias visuales y posiblemente sea esta última lectura, la cultural, la que inunde y complete el círculo significativo:

“La composición, en el sentido más profundo y pedagógico de la palabra, no tiene lugar en la fotografía. La disposición formal de una fotografía no explica nada. Los acontecimientos retratados son misteriosos en sí mismos o explicables según el conocimiento que el espectador tenga de ellos

antes de ver la fotografía”. (Berguer, 2013, pág. 35)

Del mismo modo, el intento de una educación visual presenta los obstáculos propios de un sistema estructurado para la palabra escrita y hablada, pero que a su vez necesita de una actualización inminente ya que la sociedad de comunicación y las modernas tecnologías están revolucionando la imagen hasta límites insospechados, transformando las formas de interacción entre los hombres, lo que hace necesario que también avancemos en su estudio y comprensión para no encontrarnos finalmente rebasados e imposibilitados de movernos en un mundo que escapa a nuestras competencias comunicativas.

La alfabetización visual debiera considerarse de importancia en cualquier nivel educativo. Nadie pone en duda que no se puede enseñar a leer ni a escribir sin una pedagogía específica. Así como no se puede alfabetizar visualmente sin una preparación didáctica, estas dos ramas están altamente vinculadas. Cada campo del saber se corresponde a una didáctica específica, es por eso que se necesita, además de la expertez en su campo de conocimiento, un estudio detallado del campo del pensamiento crítico. Los docentes ya son ávidos consumidores de estos cotidianos productos culturales, pero no sólo eso, también deben saber cómo producirlos de forma eficaz. De manera que conviene, no sólo considerar en el plan de estudios del colegio a la alfabetización visual/ audiovisual como un tema transversal, sino también capacitar a sus profesores para hacer realidad un proyecto de tamaño índole desde sus estudios de profesorado, ya que todo lo que vemos comunica, pero todo lo que no vemos, también. Como expresan las autoras Valenzuela y Moschini, urgente es desmontar la mirada ingenua, porque: “fotografiar es encuadrar y encuadrar es

excluir” (Valenzuela y Moschini, 2022, pág. 192)

Elaboración de un proyecto de Educación Transmedia

La propuesta final de esta intervención es la de poder utilizar las competencias adquiridas en una práctica docente específica y concreta. Si bien el desarrollo teórico de la actividad de extensión se centra en la introducción, explicación y ejemplificación a través de diversos discursos y formatos de algunos contenidos considerados básicos dentro de los lenguajes visuales/ audiovisuales, para el cierre de la misma, se invita a los participantes a ir más allá y elegir qué tipo de abordaje es más efectivo para cada aprendizaje en particular. No todos los temas se adecuan de la misma forma a estos lenguajes, y a veces lo que funciona para uno, no es igual de efectivo para otro: no todos los contenidos podrán ser ejemplificados con un vídeo, no todas las músicas motivarán de la misma forma a todos los educandos, ni todas las imágenes hablarán por sí solas y a veces quizás sea necesario extender o ampliar a través del texto y de la palabra escrita u oral, pero lo importante es entender que no siempre será necesario partir desde allí. En este sentido, la educación transmedia será un aliado, ya que implicará una ampliación de las posibilidades que los aprendices podrán producir en todo tipo de medios o plataformas de comunicación, y como ya hemos podido expresar:

“El desarrollo de este tipo de habilidades en dichos niveles resulta vital para la educación de este nuevo siglo, momento crucial en el que los estudiantes no solo deben incorporar contenidos, sino desarrollar pensamiento crítico y adquirir herramientas que les permitan seguir aprendiendo y asimilando nuevos conocimientos y conceptos a lo largo de sus vidas. (...) El aprendizaje transmedia es una forma efectiva y

emocionalmente atractiva de enseñar a los estudiantes como dominar las herramientas tecnológicas y de esta manera adquirir conocimientos técnicos y habilidades de comunicación avanzadas, dos requisitos que son cada vez más importantes en las próximas décadas”. (Falasca y Frontera, 2022, pág. 13)

Para pensar una planificación de clase que sea atravesada por un lenguaje transmedia, podemos comenzar por organizar la totalidad en tres grandes bloques: introducción, desarrollo y cierre o extensión. La primera parte, introductoria del tema principal, es una preparación disparadora o recolectora de ideas previas para una posterior construcción de saberes compartidos.

La segunda parte, central y de desarrollo extensivo de la clase pretende enfocarse en la tarea central y concentrar la mayor productividad. Se recomienda para esta etapa, realizar un sondeo previo de los aplicativos o programas más utilizados y de preferencia del estudiantado, ya que de esta forma se los involucra activamente en el proceso de construcción de la actividad y se demuestra un interés genuino en los saberes cotidianos de los jóvenes con los que tratamos. No se recomienda imponer *softwares* por parte del docente, sino adaptarse a los medios que ya se encuentran presentes en la vida del salón de clases, muchas veces de manera informal y extracurricular. Para esta instancia es importante definir y clarificar la consigna a realizar, así como los tiempos y forma de presentación esperados para la misma.

La última instancia o de cierre / extensión es la más compleja de estipular de antemano, ya que dependerá en gran medida de los objetivos logrados durante las etapas anteriores, por lo que se recomienda tener varias opciones de propuesta abierta.

Para poder llevar adelante una ejemplificación del desarrollo de una clase transmedia que de cuenta de las competencias visuales/audiovisuales adquiridas, se describirán los elementos principales de estos lenguajes, a saber:

- Elementos web. Dominios.
- Búsqueda de vídeos/ imágenes.
- Producción de vídeos/ imágenes. Conceptualización y ejemplificación de nociones de toma, encuadre, angulación, plano, escena, secuencia, movimiento.
- Elementos visuales/ audiovisuales/ sonoros para la transmisión de mensajes. Combinación de elementos para creación de sentido mediante el montaje.

Luego, se les pedirá a cada estudiante de profesorado que elija un tema o presente su planificación de práctica docente, a la vez que se le sugerirá posibles conexiones con plataformas o aplicaciones de lo más variadas, como lo son: *kahoot, piktochart, canva, youtube, spotify, meme generator, instagram, avatarmaker*, etc., para extender la actividad central. El proceso será personalizado ya que cada tema y cada docente requiere de un abordaje particular, y como expresan Falasca y Frontera, la invitación será la de “ofrecer una variedad de propuestas innovadoras que permitieran a los docentes (...) poder hacer frente al vertiginoso y cambiante mundo educativo actual”. (Op. cit., 2022, pág.115)

CONCLUSIONES

Toda teoría de la imagen presupone una teoría de los signos, y es evidente que las imágenes no se representan en modo directo sino que precisan de una lectura. Justamente, entender la importancia de decodificar los distintos sistemas de significación para su comprensión global es

el objetivo de esta investigación, ya que hemos podido demostrar mediante el trabajo en el campo que la ausencia del manejo de dichos sistemas semióticos puede causar malentendidos no intencionados en los mensajes a transmitir por parte de docentes y estudiantes, que podríamos superar fácilmente al aprehender los códigos de la narrativa visual/ audiovisual desde una propuesta transmedia y convertirnos en prosumidores conscientes.

En primer lugar se podrá definir que ninguna imagen podrá actuar por sí sola, dependerá del contexto en el que se sitúe o de las imágenes que la preceden y anteceden (más específicamente en el campo audiovisual pero aplicable a campos más numerosos como la fotografía, el diseño y la pintura). Esta interrelación de componente del lenguaje: las imágenes, son las que forman el discurso; en la medida que el mínimo elemento que un hablante podrá producir es un discurso: no una oración ni una frase, sino un conjunto sistematizado de ellas cuyos elementos son articulatorios e indiscernibles.

Entonces, ¿Puede una persona emitir mensajes sin tener noción de los códigos que está utilizando? Sí, puede. La misma pregunta puede adaptarse para el receptor, sin embargo, los resultados no serán los mismos. Pero esta necesidad de articular aprendizajes formales e informales nos convocan al debate y rediseño de nuestras prácticas de forma inmediata, ya que desafían los modos tradicionales de producción de conocimiento, que no incluye lo transmedia ni las alfabetizaciones múltiples en su currícula escolar real.

Sabemos que existen y que han existido grandes artistas que no conocían nada acerca de la teoría del color, de sus usos, de lo connotado y lo explícito. Se podrá decir, como hemos propuesto, que un “lector pasivo” se transformará en “activo” en el momento que salte de un ver

indiscriminado a un mirar selectivo, y en su mirar construya un nuevo discurso, el propio de su lecto-escritura, como lo plantea Barthes (2013) en “Escribir la Lectura”. Este deseo de alfabetización múltiple representa no sólo un conjunto de prácticas descentradas de producción y circulación de contenidos, sino que a la vez nos obliga a poner en tensión el modelo unívoco de transmisión de conocimiento que tan arraigado se encuentra en nuestra estructura curricular. ¿Cómo podemos aprovechar e incorporar estas nuevas formas de comunicación al interior de la escuela? Todavía es una pregunta que encuentra una cada día más creciente bibliografía de respuestas, pero que se choca con un accionar de implementación lenta. La alfabetización visual puede ser definida como la historia de pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modelos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon. La alfabetización visual y transmedia asume hoy el privilegio que durante siglos fue exclusivo de la escritura: la comunicación humana a través de un conjunto de signos. Actualmente, la comunicación visual/ audiovisual impregna nuestro mundo cotidiano; prácticamente estamos pensando visualmente: una imagen vale más que mil palabras, los colores comunican sensaciones, reconocemos más prontamente un producto por su logotipo que por el texto de la marca. Ver imágenes requiere de una participación activa, atenta, que trascienda la impresión primaria que genera lo global y que vaya más allá de ella, al análisis minucioso

La alfabetización visual/ audiovisual centrada solo en las imágenes de uso convencional dentro de una sociedad determinada, habrá perdido de vista su propiedad más importante: la de comunicar sentimientos y mensajes complejos que van más allá de las palabras y de la traducción exacta. Mensajes que provocan a su

interlocutor como nuevo generador de contenido al interpretar los nuevos enunciados como eternas respuestas y contrarespuestas. La imagen, analizada detenidamente, es la manera predilecta de la formación para el pensamiento crítico. En el contexto de esta propuesta, se entienden las habilidades visuales y transmedia como una serie de competencias relacionadas con la producción, intercambio y consumo de imágenes y medios que necesitan introducirse de forma urgente al interior de las instituciones:

“En un contexto en el que la escuela y la universidad se encuentran atravesadas por nuevas prácticas y dispositivos, es imperioso capitalizar didácticamente los saberes que están por fuera de la institución educativa para transformar la enseñanza en una tarea más significativa, no sólo para los jóvenes y niños de hoy, sino también para la comunidad docente”. (Montoya, 2022, pág. 95)

AGRADECIMIENTOS

El presente artículo es resultado de un proyecto de investigación a nivel de grado dentro del programa de formación en Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas - Ciclo de Complementación Curricular - de la Universidad Abierta Interamericana.

REFERENCIAS

- Barthes, R. (1990) *La cámara lúcida*. España: Paidós comunicación.
- Berguer, J. (1972) *Modos de ver*. España: Penguin Books.
- Berguer, J. (2013) *Para entender la fotografía*. España: Editorial Gustavo Gili
- Chomsky, N. (2005). *Language & Mind*. Cambridge University Press.

Debes, J. (1972). *Visual Literacy. A way to learn, a way to teach.*

Falasca, M., & Frontera, C. (2022) *Alfabetización y Competencias Transmedia. Propuestas didácticas para el nivel secundario y superior.* Buenos Aires: Editorial SB.

Gracida, Y López, M. (2002). *Del texto y sus contextos.* México: Edere.

Martínez, E. E. (2013). *Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural.* Universidad de Murcia.

Ministerio de Educación de Santa Fe (2016) *Alfabetización en múltiples lenguajes.* Campus Educativo. Santa Fe, Argentina

Ministerio de Educación de la Nación (2021) *Leer imágenes. Formación Docente.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Montoya, C (2022) *Abordaje Transmedia: nuevas alfabetizaciones y competencias en*

educación superior. En Alfabetización y Competencia transmedia: Propuestas didácticas para el nivel Secundario y Superior. Buenos Aires: Editorial SB.

Moschini, A., & Valenzuela, P. (2022) *Alfabetización Visual. Desmontar la mirada ingenua.* Buenos Aires: Editorial Bonum.

Pevsner, A., & Gabo, N. (1920). *Manifiesto Constructivista.*

RAE, D. (1998). *Diccionario.*

Rojas, S. M. (2020). *Alfabetidad visual aplicada a la identidad gráfica de marcas digitales en la red social Instagram.* Bogotá.

Scolari, C. (2018) *Alfabetismo Transmedia: Una introducción.* En *Comunicación y Sociedad*, 33, septiembre-diciembre, pp. 7-13.

Sontag, S. (1973) *Sobre la fotografía.* Buenos Aires: Debolsillo