

The background is a complex, abstract composition. It features a dense network of thin, light-colored lines forming various geometric shapes, including circles, squares, and triangles. Overlaid on these lines are larger, solid-colored shapes in shades of pink and purple. Some of these shapes resemble stylized letters or symbols, such as a large 'O' and a 'V'. There are also smaller, more intricate patterns, like a sunburst and a floral motif. The overall effect is a layered, textured look that suggests a sense of movement and depth.

Antología

Artes. Artes Visuales. Antología. Reforma de la Educación Secundaria fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La SEP agradece a los profesores y directivos de las escuelas secundarias y a los especialistas de otras instituciones por su participación en este proceso.

Compiladores

José Antonio Espinosa López
Samuel Morales Escalante

Revisores

Lourdes Aguilar Choza
Nora Aguilar Mendoza
Claudia del Pilar Ortega

Coordinador editorial

Esteban Manteca

Cuidado de edición

Rubén Fischer

Diseño

Ismael Villafranco Tinoco

Formación

Margarita Nava Jiménez
Susana Vargas Rodríguez

Primera edición, 2006

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2006

Argentina 28
Col. Centro, C. P. 06020
México, D. F.

ISBN 968-9076-16-7

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO. PROHIBIDA SU VENTA

Índice

Presentación	5
Introducción	7
Qué enseñan las artes y en qué se nota <i>Elliot W. Eisner</i>	9
La imagen <i>Jacques Aumont</i>	29
La anatomía del mensaje visual <i>D. A. Dondis</i>	33
Para una retórica de la fotografía de prensa <i>Martine Joly</i>	43
La cualidad estética <i>Jacques Maquet</i>	59
Encuadre y composición <i>María Carla Prette y Alfonso de Giorgis</i>	73

Los maestros son elemento fundamental del proceso educativo. La sociedad deposita en ellos la confianza y les asigna la responsabilidad de favorecer los aprendizajes y de promover el logro de los rasgos deseables del perfil de egreso en los alumnos al término de un ciclo o de un nivel educativo. Los maestros son conscientes de que no basta con poner en juego los conocimientos logrados en su formación inicial para realizar este encargo social sino que requieren, además de aplicar toda la experiencia adquirida durante su desempeño profesional, mantenerse en permanente actualización sobre las aportaciones de la investigación acerca de los procesos de desarrollo de los niños y jóvenes, sobre alternativas que mejoran el trabajo didáctico y sobre los nuevos conocimientos que generan las disciplinas científicas acerca de la realidad natural y social.

En consecuencia, los maestros asumen el compromiso de fortalecer su actividad profesional para renovar sus prácticas pedagógicas con un mejor dominio de los contenidos curriculares y una mayor sensibilidad ante los alumnos, sus problemas y la realidad en que se desenvuelven. Con ello, los maestros contribuyen a elevar la calidad de los servicios que ofrece la escuela a los alumnos en el acceso, la permanencia y el logro de sus aprendizajes.

A partir del ciclo 2006-2007, las escuelas secundarias de todo el país, independientemente de la modalidad en que ofrecen sus servicios, inician en el primer grado la aplicación de nuevos programas, que son parte del Plan de Estudios establecido en el Acuerdo Secretarial 384. Esto significa que los profesores responsables de atender el primer grado trabajarán con asignaturas actualizadas y con renovadas orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje –adecuadas a las características de los adolescentes, a la naturaleza de los contenidos y a las modalidades de trabajo que ofrecen las escuelas.

Para apoyar el fortalecimiento profesional de los maestros y garantizar que la reforma curricular de este nivel logre los resultados esperados, la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró una serie de materiales de apoyo para el trabajo docente y los distribuye a todos los maestros y directivos: *a)* documentos curriculares básicos (plan de estudios y programas de cada asignatura); *b)* guías para orientar el conocimiento del plan de estudios y el trabajo con los programas de primer grado; *c)* antologías de textos que apoyan el estudio con las guías, amplían el conocimiento de los contenidos programáticos y ofrecen opciones para seleccionar otras fuentes de información, y *d)* materiales digitales con textos, imágenes y sonido que se anexarán a algunas guías y antologías.

De manera particular, las antologías reúnen una serie de textos para que los maestros actualicen sus conocimientos acerca de los contenidos de los programas de estudio y se apropien de propuestas didácticas novedosas y de mejores procedimientos para planear y evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Se pretende que mediante el análisis individual

y colectivo de esos materiales los maestros reflexionen sobre sus prácticas y fortalezcan su tarea docente.

Asimismo, con el propósito de que cada entidad brinde a los maestros más apoyos para la actualización se han fortalecido los equipos técnicos estatales con docentes que conocen el plan y los programas de estudio. Ellos habrán de atender dudas y ofrecer las orientaciones que requieran los colectivos escolares, o bien atenderán las jornadas de trabajo en que participen grupos de maestros por localidad o región, según lo decida la autoridad educativa local.

Además, la SEP iniciará un programa de actividades de apoyo a la actualización sobre la Reforma de la Educación Secundaria a través de la Red Edusat y preparará los recursos necesarios para trabajar los programas con apoyo de los recursos de la Internet.

La SEP tiene la plena seguridad de que estos materiales serán recursos importantes de apoyo a la invaluable labor que realizan los maestros y directivos, y de que servirán para que cada escuela diseñe una estrategia de formación docente orientada a fortalecer el desarrollo profesional de sus integrantes. Asimismo, agradece a los directivos y docentes las sugerencias que permitan mejorar los contenidos y la presentación de estos materiales.

Secretaría de Educación Pública

Introducción

La presente antología ofrece al docente una serie de textos en los que se abordan cuestiones teóricas y pedagógicas relacionadas con la educación artística y el análisis de las imágenes, los cuales le permitirán lograr una mejor comprensión del programa de estudios de Artes Visuales de primer grado de secundaria. Los textos tratan de las formas de pensamiento que las artes favorecen, la evaluación del aprendizaje en artes, la naturaleza del mensaje visual, las funciones de la imagen, la fotografía de prensa, y la composición plástica.

Varios de los autores seleccionados comparten un mismo objeto de estudio, aunque lo abordan desde diversas perspectivas y campos de especialización, como el diseño gráfico, la semiología, la antropología del arte y la didáctica. Esta variedad de enfoques nos deja ver que la imagen es un concepto problemático, es decir, que tiene muchas aristas desde las cuales puede ser analizado; y a través de esta recopilación nos acercaremos a algunas de sus implicaciones culturales, estéticas y simbólicas.

El autor del primer fragmento es Elliot W. Eisner, representante de la tendencia cognoscitivista de la educación artística y a quien probablemente ya conozca el lector por obras como *Educación la visión artística* o *El ojo ilustrado*, las cuales han influido considerablemente en la enseñanza de las artes. En su libro más reciente, *El arte y la creación de la mente*, el profesor Eisner hace una disección de los procesos de pensamiento que se ponen en juego al trabajar con los lenguajes artísticos. En este sentido, el capítulo “Qué enseñan las artes y en qué se nota” permitirá al docente revalorar la importancia que tiene su labor desde un punto de vista formativo, considerando que la enseñanza del arte tiene un potencial que va mucho más allá de la simple recreación o expresión personal del alumno.

Posteriormente, del mismo libro se reproduce una porción del capítulo “Usos educativos de la evaluación en artes”, referida a la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza.

La segunda lectura pertenece al libro *La imagen*, del autor francés Jacques Aumont, quien examina la naturaleza de las imágenes desde varias perspectivas: perceptiva, técnica y semiológica. De este volumen hemos extraído tres porciones diferentes que nos permitirán aclarar algunos conceptos del programa de estudios. En primer término se presenta el fragmento “Las funciones de la imagen”, y posteriormente los temas “El tamaño de la imagen” y “Realismo, estilo e ideología”. Si bien el orden en que se publican estas tres partes no presenta continuidad en la exposición de un tema, el lector podrá referirlas entre sí con mayor claridad una vez que aborde las actividades que se proponen en la guía de trabajo.

En el tercer artículo, denominado “Para una retórica de la fotografía de prensa”, Martine Joly nos ofrece un análisis revelador de la fotografía periodística, el cual probablemente cambie nuestra visión del papel que juegan las imágenes en los diarios y semanarios informativos. Mediante el estudio de diversos ejemplos de gran interés la autora nos

muestra cómo el trabajo del fotógrafo y del editor definen, en buena medida, la manera en que se presentan los acontecimientos a la opinión pública, ya sea mediante fotos aisladas o reportajes visuales, en cuya selección influyen criterios estéticos, narrativos, ideológicos y políticos.

El cuarto texto pertenece al libro *La sintaxis de la imagen*, de la diseñadora Donis A. Dondis, una obra ya clásica del análisis formal y la alfabetización visual. De ésta hemos extraído un fragmento en que se define a la representación y a la abstracción como dos modos diferentes de producir y emitir mensajes visuales. El concepto de representación nos abrirá el paso para comprender mejor cómo es que las imágenes son capaces de emular lo real, mediante el uso de ciertas convenciones visuales y dispositivos técnicos.

“La cualidad estética” es el nombre del quinto capítulo de esta recopilación y su autor es el antropólogo belga Jacques Maquet, quien nos brinda una mirada diferente acerca del tema de la composición. Para el autor, una de las fuentes que da origen al arte es el deseo –profundamente humano– de crear formas, a través de las cuales adquiera visibilidad su sentido del orden, ya sea cósmico o simplemente plástico. Así, nos explica, todos los pueblos han tratado de plasmar esta noción, mediante el uso de ciertos principios de distribución y acomodo de formas.

Cerramos esta antología con un fragmento que complementa al texto anterior y que lleva por título “Encuadre y composición”, en el que a través de reproducciones de obras plásticas se muestran sencillos recursos compositivos que pueden servir al docente para enriquecer su capacidad de observación y apreciación estética de la pintura.

Con el conjunto de textos que se publican ahora, se pretende contribuir a que el docente amplíe su horizonte de conocimientos sobre las imágenes; para que cuando se acerque a éstas, lo haga con una mirada crítica, que lo lleve a interrogarse acerca de lo que éstas representan, y también con una mirada estética, que sea capaz de hacerle disfrutar de su lenguaje y de descubrirle algunos de sus misterios.

Qué enseñan las artes y en qué se nota*

Elliot W. Eisner

1. Qué enseñan las artes y en qué se nota

Los estudiantes aprenden más y menos de lo que se les enseña

Lo que las artes enseñan está tan influido por lo que se enseña como por la manera de enseñarlo. Es decir, las artes, al igual que otros campos, se pueden enseñar de maneras diferentes y con objetivos distintos. Los objetivos de cualquier campo no están determinados únicamente por la materia en sí; también están determinados por los políticos y los enseñantes, que deciden qué es importante enseñar.

Sin embargo, e independientemente de los objetivos planteados, los estudiantes aprenden al mismo tiempo más y menos de lo que se les enseña. Aprenden menos porque todas las esperanzas y expectativas que abrigan quienes les enseñan rara vez se plasman en la práctica; en cierto sentido, estos objetivos nunca se pueden alcanzar. Pero los estudiantes también aprenden más de lo que se les enseña porque traen consigo su propia historia personal, que interacciona con lo que se les enseña, y es inevitable que los significados que construyen a partir de estas interacciones superen nuestros objetivos educativos o no los lleguen a alcanzar. Saber cuáles han sido los resultados del currículo y de la enseñanza para un estudiante

dado exige una forma de evaluación clínica de carácter abierto que permita revelar qué hay de personal y qué hay de común en esos resultados. Y los resultados no siempre son los que se desean, sino los que realmente se dan como resultado de la intervención. Si la evaluación sólo se centra en los resultados deseados, es probable que pase por alto otros resultados que no se han previsto.

Muchas veces nos preguntamos: “¿Qué ha aprendido este alumno?”. La operacionalización de esta pregunta equivale a preguntar: “¿Qué sabe o es capaz de hacer este alumno, por ejemplo, el 12 de mayo?”. Esta concepción del aprendizaje no tiene en cuenta el hecho de que aquello que se ha presentado al estudiante puede interaccionar de maneras muy importantes con aquello que se le presentará en el futuro. Las experiencias futuras pueden conferir a un aprendizaje una importancia que no tenía inicialmente. Mirémoslo como sigue. Las semillas que se plantan no llegan a dar fruto si no se riegan. En la educación, puede que las semillas no reciban el agua que necesitan hasta después de haberse hecho la evaluación. El hecho de que las semillas se hayan plantado es el primer paso crucial. Plantar las semillas es una de las contribuciones que hacen los enseñantes al desarrollo de sus alumnos; pero no siempre se puede predecir cuándo van a fructificar esas semillas.

A pesar de estas complejidades, debemos hacer lo que podamos para identificar cómo influyen las artes en la experiencia que tienen los estudiantes cuando trabajan en ellas y, en consecuencia, identificar las aptitudes cognitivas que es probable que desarrollen. Una manera de

* En *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Genís Sánchez Barberán (trad.), Barcelona, Paidós (Arte y educación), 2004, pp. 97-123 y 219-229.

abordar esta cuestión es reconocer las fuerzas que influyen en lo que los estudiantes aprenden en las artes. Identificaré cuatro de estas fuerzas: en primer lugar están las limitaciones y las oportunidades que ofrecen las actividades y los materiales con los que trabajan los alumnos; en segundo lugar están las instrucciones, las indicaciones y el andamiaje que ofrece el enseñante a los alumnos; en tercer lugar están las normas de la clase, el tipo de pensamiento y de conducta que se fomenta y se rechaza en ella, y en cuarto lugar se encuentra lo que podemos llamar el clima de la clase. ¿Cuál es el *modus vivendi* de la clase? ¿Cuál es su sentido como comunidad de práctica y qué relación tiene con lo que experimentan y aprenden los estudiantes? A continuación examinaremos estas fuerzas por separado, aunque en cualquier clase las cuatro interaccionan entre sí.

El currículo, tal como se aplica en una clase o en cualquier otro contexto, en el fondo es un conjunto de actividades que los estudiantes deben realizar. Estas actividades pueden adoptar la forma de proyectos a desarrollar o de problemas bien definidos que es preciso resolver. Cada una de estas actividades toma su forma dentro de las limitaciones y las posibilidades que ofrece algún material dado; si la clase es una clase de lengua, es probable que las actividades pertinentes estén definidas por tareas relacionadas con los usos del lenguaje. Si la clase es de música coral, las tareas a realizar estarán definidas por la música y, más concretamente, por la interpretación vocal. Si es una clase de matemáticas, el centro de las actividades será el uso y la comprensión de las relaciones numéricas. Cada una de estas actividades curriculares impone a los estudiantes distintas limitaciones y distintas posibilidades; es mucho más probable que la atención al empleo de la metáfora se dé en una clase de lengua que en una de matemáticas. Es más probable que el comportamiento del color se aborde en una clase de pintura que en una de historia. Cada clase, dedicada como está a una materia cuyos objetivos y materiales difieren de los de

otras, define los recursos dentro de los cuales los estudiantes deben pensar y resolver algún problema o realizar algún proyecto.

En el capítulo anterior ya hice mención de las limitaciones y las posibilidades de la pintura a la acuarela. Estas limitaciones y posibilidades se plantean en *cualquier* selección de tareas y materiales. Estas tareas y materiales constituyen lo que el estudiante necesitará para empezar a “conocer”. En este contexto conocer significa llegar a advertir el potencial de los materiales en relación con los objetivos de un proyecto o problema; y puesto que cada material posee unas cualidades únicas, requiere el desarrollo de una sensibilidad y unas aptitudes técnicas concretas. Desde esta perspectiva, la selección de un material o de una actividad también es la selección de las fuerzas que influirán en el reto que se va a plantear al pensamiento del estudiante.¹ Es la conciencia de esto, la conciencia de que el currículo es un medio para desarrollar la mente, lo que hace que la planificación curricular tenga una importancia tan fundamental. Cuando decidimos qué se va a enseñar y cómo se va a enseñar, influimos en lo que los alumnos tendrán la oportunidad de aprender, pero no lo determinamos.

Otra fuerza que influye en lo que experimentan los estudiantes es el conjunto de las instrucciones, las indicaciones y el andamiaje que ofrece el enseñante cuando los alumnos trabajan en proyectos o problemas.² Lo que dice un enseñante para ayudar a un estudiante puede reforzar o debilitar la capacidad de éste para resolver el problema al que se enfrenta. Por ejemplo, en las artes plásticas algunos enseñantes pueden apropiarse inadvertidamente del proyecto de un alumno si no ofrecen opciones

¹ Véase especialmente Rudolph Arnheim, *Visual Thinking*, Berkeley, University of California Press, 1969 (trad. cast.: *El pensamiento visual*, Barcelona, Paidós, 1998).

² El concepto de andamiaje destaca cada vez más en las teorías de la enseñanza. Se relaciona con la obra de Lev Vygotsky, un psicólogo ruso interesado en la enseñanza y el aprendizaje. De especial importancia es su noción de la llamada “zona de desarrollo próximo”.

que el alumno pueda considerar para determinar cómo se puede resolver el problema; al final, el enseñante puede acabar determinando lo que el estudiante debe hacer, quizá con una sugerencia como “Aquí hace falta un poco más de verde”. En este caso, el enseñante adopta el papel de un director artístico responsable de tomar las decisiones estéticas y el estudiante adopta el papel de un técnico que ejecuta las decisiones tomadas por el enseñante.

Los enseñantes pueden reforzar la capacidad de sus alumnos para ver lo que han hecho y considerar alternativas, pueden proponer conexiones con el trabajo de otros artistas y pueden contribuir al desarrollo de las aptitudes técnicas necesarias. En pocas palabras, el enseñante puede ayudar a sus alumnos a progresar en un viaje que fomenta la independencia y la confianza para abordar problemas en el campo de las artes.

En cierto sentido, la creación de un andamiaje que optimice lo que los estudiantes pueden aprender en unas circunstancias dadas se parece mucho a lo que hacen muchos padres para ayudar a sus hijos a aprender. Este aprendizaje culmina cuando el niño alcanza el dominio, una forma de aprendizaje que fomenta la independencia. Cuando los padres deciden intervenir al ver que un niño pequeño tiene dificultades para aprender a atarse los zapatos, se enfrentan a una decisión táctica importante. Si el padre interviene demasiado pronto, el niño puede acabar dependiendo del padre. Si el padre ofrece poca ayuda y demasiado tarde, el niño puede sentirse frustrado. La tarea del padre –como la del enseñante– es saber tomar las decisiones correctas en relación con el cuándo, el cuánto y el cómo.

Este proceso, que innumerables padres de todo el mundo han realizado con éxito durante milenios, es lo que el psicólogo ruso Lev Vygotsky plasmó en su concepto de “zona de desarrollo próximo”.³ Esta zona es el espacio dentro del cual se deben establecer las tareas de modo que supongan para el niño un reto que pueda afrontar con éxito con la ayuda de un

adulto o de un compañero. Sin reto no puede haber crecimiento. Sin éxito, tampoco. Encontrar la zona de desarrollo próximo del niño es la manera de mantener su crecimiento.

Otra fuerza que influye en lo que aprenden los estudiantes es el conjunto de normas que impregnan el contexto donde trabajan. Cada clase posee normas que definen la conducta aceptable. Por ejemplo, en muchas clases se prohíbe mirar el trabajo de los compañeros; una conducta que se llama copiar. En otras clases, los estudiantes no deben abandonar sus asientos sin obtener antes el permiso para hacerlo. En otras clases, sobre todo en las de arte, mirar el trabajo de los compañeros no sólo se permite: se recomienda; es una manera de aprender. Y el trabajo de los alumnos no sólo se observa: también es objeto de discusión por parte del enseñante y de los compañeros.⁴ En este contexto, las normas de la clase fomentan la cooperación, la autonomía y la comunidad: los estudiantes pueden mirar el trabajo de sus compañeros y, al mismo tiempo, ser cada vez más independientes. Moverse por la clase no se prohíbe; si los estudiantes necesitan algo, se espera que vayan a buscarlo. También se espera que el enseñante sepa distinguir entre “hacer el tonto” y la necesidad de moverse para satisfacer una verdadera necesidad. Se espera que los estudiantes vengan a clase a trabajar, que tengan los materiales necesarios para ello y que empiecen a trabajar cuando entran en clase sin necesidad de que el enseñante se los indique.

El objetivo de estas normas es crear un entorno parecido al de un estudio y establecer la expectativa de que los estudiantes se ayuden mutuamente. En este entorno, los comentarios hechos por el enseñante son privados y

³ Lev Vygotsky, *Thought and Language*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1965 (trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995).

⁴ Lissa Soep, “To Make Things with Words: Critique and the Art of Production”, tesis doctoral, Universidad de Stanford, 2000.

personalizados cuando el objetivo es hablar de las cualidades de los trabajos individuales. Los comentarios son públicos cuando el objetivo es hacer una crítica en grupo. Se trata de un entorno donde los estudiantes aprenden a pensar y a comportarse como artistas.⁵

Tomadas en su conjunto, las exigencias de la tarea, las indicaciones de enseñante y las normas del aula constituyen la cuarta fuerza que influye en lo que los estudiantes aprenden en las artes. Esta fuerza colectiva se plasma en la creación del clima de la clase. En el campo de las artes, la vida de una clase no suele parecerse a la de las restantes materias. Los estudiantes participan colectivamente en una empresa común en el seno de un contexto coral. En las clases de arte, los estudiantes pueden realizar sus propias actividades en un contexto que ofrece a la iniciativa personal mucho más espacio del que suele darse en la mayoría de los contextos académicos. En clase de danza, los estudiantes se centran en el desarrollo de movimientos formados estéticamente y más adelante trabajan con otros compañeros para coordinar ciertos aspectos de su actuación individual. En el teatro actúan unos factores similares; los textos se pueden aprender en solitario, pero rara vez se interpretan sin la colaboración de otras personas.

Estas fuerzas que interaccionan entre sí crean una cultura cognitiva que tiene que ver con el desarrollo de actitudes y con el desarrollo de capacidades estéticas y analíticas. Es una cultura que, en su forma ideal, reproduce lo que hacen los adultos en esos ámbitos. Lo que el entorno enseña rara vez se encuentra en la lista de objetivos para las artes, aunque puede tener una importancia fundamental para ayudar a los estudiantes a aprender qué es lo que se siente al actuar como un artista en ciernes y enfrascarse de verdad en el propio

trabajo por razones intrínsecas, no por razones extrínsecas.

Dado este telón de fondo, volvamos a lo que enseñan las artes cuando los estudiantes trabajan en ellas en clase. Hasta ahora he hablado en gran medida de lecciones aprendidas en el contexto del aula. Pero, ¿qué es lo que aprenden los estudiantes cuando trabajan directamente en actividades artísticas? Antes de seguir es necesario hacer algunas advertencias. En primer lugar, todo lo que tengo que decir sobre el valor educativo de las artes se basa en el supuesto de una buena práctica docente. La mala práctica docente puede menoscabar las potenciales contribuciones de cualquier campo. En segundo lugar, puesto que mi propia formación se ha dado en las artes plásticas, me centraré más en ellas, aunque creo que los factores generales que identifico tienen sus equivalentes en las otras artes. En tercer lugar, ya he comentado antes que las artes se pueden usar para encaminar a los estudiantes hacia una variedad de destinos. Aquí he optado por centrarme en dos ámbitos donde se puede fomentar el aprendizaje de las artes plásticas porque me interesa promover los modos de pensamiento que permiten a los estudiantes usar los materiales como medios de expresión artística: aprender a pensar estéticamente sobre las imágenes y su creación, y ayudarles a mejorar su capacidad para ver el mundo estéticamente y describirlo con sensibilidad artística.

Lo que enseñan las artes Atención a las relaciones

Un objetivo fundamental de quienes trabajan en las artes, sea la pintura, la composición musical, la poesía o la danza, es crear unas relaciones expresivas y satisfactorias entre las “partes” que constituyen un todo. La composición, entendida como reunión de elementos, sólo se puede resolver en las artes prestando atención a cuestiones cualitativas, no a cuestiones literales ni a cuestiones de referencia o de

⁵ La idea de que los estudiantes puedan pensar como artistas, matemáticos o científicos está relacionada con la obra de Jerome Bruner, especialmente *The Process of Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1960.

lógica. ¿Cómo se mantienen unidas las partes de la composición? ¿Dominan algunas partes sobre otras? ¿Existe lo que Nelson Goodman llama “un encaje correcto”?⁶

La creación de estas relaciones, las que se plasman en un encaje correcto, exige una atención muy cuidadosa a las cualidades; unas diferencias muy sutiles en la temperatura de un color o en la fuerza de una línea pueden marcar la diferencia entre lograr un conjunto de relaciones satisfactorio u obtener un conjunto que no funciona.

Aprender a ver estas relaciones exige el uso de una nueva forma de visión. En esencia, la mayoría de las actividades de percepción son intentos de reconocer, más que de explorar, las cualidades expresivas de una forma concreta. En circunstancias normales, la acción de ver se detiene cuando se puede asignar una etiqueta a una cualidad.⁷ Esta es mi casa. Eso es una señal de ceda el paso. Ése es mi tío Harry. Otras formas de percepción se centran en cualidades componentes pero no exploran las relaciones entre ellas. Empleando la terminología de Piaget, se trata de una percepción “centrada” en lugar de “descentrada”.⁸ Empleando la terminología de Arnheim, la solución es más “local” que “contextual”.⁹ El espectador mira, pero mira más las partes que la interacción entre ellas. Uno de los principales objetivos de la enseñanza de las artes es ayudar a los estudiantes a aprender a ver las interacciones entre las cualidades que constituyen un todo. Ésta es una de las principales lecciones que aprenden los estudiantes de arte en las clases de dibujo al natural. En

ellas no sólo se debe abordar la configuración de la figura; el estudiante también debe ver la figura en relación con la base sobre la que se va a colocar. Por ejemplo, si la figura está descentrada, el equilibrio necesario para lograr una imagen satisfactoria se perderá. Si lo que queremos es una imagen desequilibrada, perfecto. Si no, se trata de un problema que hay que resolver.

Una de las técnicas empleadas para agudizar la conciencia de estas relaciones se puede ver en los museos de arte, cuando los visitantes se acercan a un cuadro y luego retroceden unos cuantos pasos. Se acercan y luego se alejan. Lo que ocurre aquí es una especie de relación visual de análisis-síntesis. La persona intenta ver los detalles o matices de las partes y luego, retrocediendo unos pasos, observa cómo influyen esas cualidades en el todo. Se podría decir que es una especie de danza al servicio de la visión.

En el tipo de percepción que estoy describiendo, el hecho de ver por sí solo no es adecuado para resolver los problemas de encaje. Los problemas de encaje no sólo se deben abordar mediante la vista; como decía en el capítulo 1, también se deben abordar mediante el *conocimiento somático*, sintonizando con la obra y realizando ajustes a la imagen en función de lo que sentimos desde el punto de vista emocional.¹⁰ El conocimiento corporal se forma cuando la persona aprende a usar la vista para activar los sentimientos. En este sentido, durante la realización de una pintura o de un dibujo cada modificación de la imagen y sus consecuencias emocionales son como una especie de experimento personal. La eficacia de un movimiento se desprende de sus efectos en nuestra experiencia y estos efectos se pueden convertir en señales para otros ajustes posteriores. Con los años, los artistas de todos los cam-

⁶ Nelson Goodman, *Ways of World Making*, Indianapolis, Ind., Hackett, 1978 (trad. cast.: *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, 1990).

⁷ Véase John Dewey, *Art as Experience*, Nueva York, Minton, Balch, 1934.

⁸ Véase Jean Piaget, *The Construction of Reality in the Child*, Nueva York, Basic Books, 1954.

⁹ Véase Rudolf Arnheim, *Art and Visual Perception*, Berkeley, University of California Press, 1954 (trad. cast.: *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza, 2002).

¹⁰ Véase Jonathan Matthews, “Mindful Body, Embodied Mind: Somatic Knowing and Education”, tesis doctoral, Universidad de Stanford, 1994, y George Lakoff y Mark Turner, *More than Cool Reason*, Chicago, University of Chicago Press, 1989.

pos se hacen muy sensibles a estos efectos corporales y dependen de ellos para tomar decisiones sobre las formas que van apareciendo.

Las sensibilidades que he descrito intervienen en todo el proceso de pintar. Por ejemplo, un pintor debe tomar decisiones que dependen de la “sensación” mucho antes de dar el toque final a la obra. Para el artista, los pasos preliminares conducen a la creación de relaciones cualitativas que son necesarias para la creación de cualidades posteriores. Por ejemplo, puede ser necesario realizar una pintura preliminar con unas cualidades concretas antes de aplicar sobre ella las capas finales; si la pintura preliminar no posee las cualidades necesarias, la pintura final no tendrá el efecto deseado. Lo que tenemos aquí es algo más que la simple destreza técnica, aunque sin duda lo es; también es la creación de una conexión somática con la obra, una conexión obtenida mediante una sensibilidad refinada. Estas decisiones dependen de un juicio en ausencia de reglas. En efecto, si hubiera reglas para tomar estas decisiones el juicio ya no sería necesario. Como en la puntuación de las pruebas de opción múltiple, el juicio sería superfluo; el dispositivo de lectura óptica marca la puntuación sin considerar las alternativas. A diferencia de muchas otras formas de actuación regidas por reglas, el trabajo artístico siempre deja las puertas abiertas a la elección y la elección en este ámbito depende de una forma de conocimiento somático que permite al creador llegar finalmente a la más difícil de las decisiones artísticas: poder decir “Ya está”.

Flexibilidad de propósito

La expresión *flexibilidad de propósito* se debe a Dewey.¹¹ En el contexto de este libro, la flexibilidad de propósito se refiere a la vertiente improvisadora de la inteligencia cuando se aplica a las artes. La inteligencia de la que hablo es la capacidad de cambiar de dirección, incluso de redefinir los objetivos cuando surgen mejores opciones

durante el desarrollo de una obra. En muchos sentidos, esta capacidad de tratar los objetivos de una manera flexible y temporal es ajena a la concepción dominante de la racionalidad. De acuerdo con la concepción normal, se supone que hay unos fines bien definidos, que estos fines se buscan con firmeza y que se usan para formular medios que teóricamente están relacionados con su consecución. Una vez empleados los medios, viene la evaluación. Si los medios presentan carencias, se conciben y se aplican nuevos medios y se evalúan sus efectos. Y si estos medios vuelven a mostrarse ineficaces, se conciben y se aplican otros más. En la concepción normal de la conducta racional, los fines se mantienen constantes y los medios siguen a los fines. Todo es muy pulcro y ordenado.¹²

El problema es que lo es demasiado. La vida no funciona así y hay buenas razones para ello. La implementación de los medios puede conducir a unos efectos imprevistos que pueden ser más interesantes, prometedores o difíciles que los buscados originalmente. En estos casos, y sobre todo en el campo de las artes, la persona se deja guiar por la obra. La obra, por así decirlo, también habla, y es el artista quien escucha. La obra que se crea empieza a parecerse más a una conversación que a un monólogo. Esta cualidad interactiva se aplica de una manera casi literal en la improvisación típica del jazz, donde los músicos no saben de antemano en qué consistirá su conversación musical, o por lo menos no lo saben de una manera precisa.¹³

Naturalmente, la improvisación también se da en las otras artes, incluyendo la interpretación musical basada en partituras. La actuación nunca es una rutina mecánica, ni siquiera en este caso.

¹¹ John Dewey, *Experience and Education*, Nueva York, Macmillan, 1938.

¹² James March, “Model Bias in Social Action”, en *Review of Educational Research*, núm. 42, 1972, pp. 413-429.

¹³ Véase Donald Schon, *The Reflective Practitioner*, Nueva York, Basic Books, 1983 (trad. cast.: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998).

Dentro de las limitaciones de la partitura, el músico improvisa eligiendo modular el sonido de alguna manera innovadora. Lo mismo cabe decir de las artes plásticas. No se pueden predecir todas las consecuencias que fluyen del proceso de pintar o de dibujar y, cuando el artista encuentra que lo que surge es atractivo, puede dejarse guiar por la obra. “Este pasaje de color parece prometedo”. “Creo que voy a modificar esto para que ligue con aquello”. Parte del placer que produce pintar surge de los microdescubrimientos que el desarrollo de la obra hace posible. Como decía en el capítulo 1, estos microdescubrimientos son fuente de sorpresa, y la sorpresa es una de las recompensas de la actividad artística. La flexibilidad de propósito que fomentan las artes puede desarrollar formas de pensamiento y actitudes adecuadas para los problemas que surgen en otros campos, aunque estos resultados nunca pueden ser la principal justificación educativa de las artes.

Buscar la sorpresa exige la voluntad de correr riesgos: la sorpresa puede surgir por sí sola, pero su búsqueda es fruto de la elección. Cuando se elige buscar la sorpresa se opta por seguir un camino incierto, y es aquí donde los esquemas familiares y las técnicas habituales pueden resultar ineficaces. Uno de los retos que plantean las artes plásticas es superar la tendencia a revertir a las rutinas familiares para resolver un problema visual, tendencia que puede ser aún más fuerte cuando el artista ha tenido éxito en obras anteriores. El camino más fácil de seguir es tratar de repetir éxitos pasados. Cuando las artes se enseñan bien, se estimula la flexibilidad de propósito.

Uso de los materiales como medios

Cerremos los ojos e imaginemos que estamos conduciendo un descapotable por una carretera de montaña en un soleado día de mayo. En lo alto, el azul del cielo resplandece entre grandes cúmulos blancos. Mientras conducimos vemos un gran prado con un alazán de tono tostado que pasta en la distancia. Reduci-

mos la velocidad, detenemos el automóvil en el arcén y salimos para verlo mejor. Cuando estamos cerca de la valla, el alazán se empieza a mover, al principio lentamente, pero pronto empieza a ganar velocidad: primero va al paso, luego al trote, y después de ir a medio galope empieza a correr a galope tendido; al mismo tiempo, a medida que aumenta su velocidad, su color también va cambiando: del canela tostado pasa al gris, y luego a un intenso azul oscuro. Mientras esto sucede surgen de su lomo dos alas blancas y, cuando empiezan a aletear, el caballo se eleva en el cielo azul. Su imagen se va haciendo más y más pequeña mientras se va alejando hasta que, totalmente boquiabiertos, le vemos desaparecer en una enorme nube blanca.

Sin duda alguna, el lector habrá podido imaginar la escena que acabo de describir. Pero ahora supongamos que se nos pide que representemos esta escena primero en un cuadro, luego en una danza, luego en una composición musical y, por último, en un relato breve. Cada material y cada forma artística impone sus propias posibilidades. En el caso de la danza debemos pensar en función de cuerpos en movimiento que de algún modo “capturen” la escena o expresen la emoción que hemos sentido o que deseamos que sienta el espectador. Pintar el cuadro, que es un producto físicamente estático, exige otros modos de pensamiento. En la danza, el movimiento es real. En la pintura, el movimiento es virtual. Además, para la danza no hace falta pensar mucho en el color. En cambio, cuando pintamos el cuadro, es muy probable que el color sea importante. La manera de formar la composición difiere con cada material. En la danza, la composición se encuentra en constante cambio. Cuando pintamos, la composición es estable. Lo que podamos lograr dependerá de lo que seamos capaces de hacer con el material. Este hacer representa transformar un material en un medio. Los materiales se convierten en medios cuando median. Y, ¿en qué median? La respuesta es que median en los objetivos y

en las opciones de la persona. En este sentido, convertir un material en un medio es todo un logro. Un material se convierte en un medio cuando transmite lo que el artista o el estudiante desea o lo que ha descubierto y ha elegido expresar.

Para que un material se pueda usar como medio, se deben desarrollar técnicas para trabajar con él. En niños de edades diferentes el nivel de desarrollo de sus aptitudes será distinto. Pero, hasta cierto punto, siempre debe haber alguna aptitud. Si a un niño pequeño se le da una bola de plastilina y se le pide que haga un árbol, hará una forma totalmente diferente que si se le pide que lo dibuje.¹⁴ Las características de los materiales suscitan concepciones y aptitudes distintas en función de los límites y las posibilidades del material, y es dentro de los límites y las posibilidades del material donde se da la cognición. A medida que los niños maduran su reconocimiento del potencial de un material se amplía y, cuando sus aptitudes técnicas están a la altura de sus concepciones de lo que desean crear, su capacidad artística también va en aumento.

Por otro lado, es fácil concebir las aptitudes y las técnicas como procesos de carácter más bien mecánico. Pueden serlo, pero no es necesario que lo sean. Saber pensar es un acto de inteligencia y modular la técnica para que sirva a los propios fines exige sensibilidad a los matices de las cualidades. Pensar bien dentro de un medio exige comprender las posibilidades y los límites potenciales del material con el que se trabaja. Pero también exige algo más. Si en el contexto de la música el medio es el sonido, el modo de cognición es prestar atención a las pautas de sonido. Si en el contexto de las artes plásticas la pintura actúa como medio, el pensamiento se debe centrar en la organización de lo visual. Ver o imaginar el aspecto que tendrá algo tiene una importancia fundamental.

¹⁴ Véase Arnheim, *op. cit.*

Señalar que cada material impone sus propios límites no significa que no se piense en función de modalidades distintas de las propias del material. Cuando trabajamos en una escultura, el lenguaje puede intervenir para ayudarnos a reflexionar sobre algún problema, para considerar alternativas, para pensar en lo que hemos hecho y en lo que nos queda por hacer. El monólogo interno –el habla interior, una forma de autorregulación– es una manera de abordar la complejidad con la seguridad que ofrece la propia vida cognitiva. El coste de una prueba empírica puede ser excesivo en comparación con el coste mucho menor de probar una idea mentalmente.

Elaborar la forma para crear contenidos expresivos

El sello distintivo de lo estético quizá se comprenda mejor contrastándolo con su opuesto, lo *anestésico*. Un anestésico inhibe la sensación; embota los sentidos, adormece las sensaciones. Lo estético agudiza la sensibilidad. Lo estético está impregnado de una tonalidad emocional que surge del proceso de trabajar en una obra de arte. La frase “obra de arte” puede tener dos significados. Puede referirse a una obra de arte o puede referirse a una obra de arte. El primer sentido se refiere al producto creado y el segundo al proceso de crearlo. La experiencia estética puede surgir de los dos.

Nos podemos preguntar qué tiene una obra para que su presencia nos emocione o nos conmueva. La respuesta se puede encontrar en el valor que la experiencia estética tiene para nosotros. La experiencia de una buena obra de teatro, de una conmovedora sinfonía, de un buen trío de jazz o de una obra maestra de la arquitectura como *Falling Water*, de Frank Lloyd Wright nos ofrece tal carga emocional que algunas personas, para experimentarla, viajan hasta los confines del mundo. No se haría este esfuerzo si no existiera una compensación.

Pero, en estas y otras obras, ¿qué es lo que suscita la experiencia de la que hablo en el ob-

servador receptivo? En cierto sentido la respuesta parece simple: es la manera de elaborar las formas. Es la configuración que adoptan. Es el conjunto de las relaciones que manifiestan.

El talento artístico consiste en tener una idea que vale la pena expresar, la capacidad imaginativa necesaria para concebir cómo expresarla, las aptitudes técnicas necesarias para trabajar con eficacia algún material y la sensibilidad necesaria para efectuar los delicados ajustes que darán a las formas sus cualidades emotivas.

Los artistas han aprendido a crear formas cuyo propósito es conmovernos. Las encarnaciones que pueden adoptar estas formas son diversas. Más aún, distintas formas pueden apelar a “partes” diferentes de nosotros mismos. Por ejemplo, las ilusiones ópticas de Josef Albers o la obra de Bridget Riley apelan a nuestras funciones visuales; los fluidos desnudos de Peter Paul Rubens y de Pierre-Auguste Renoir atraen nuestras funciones táctiles; las fantásticas imágenes surrealistas de Salvador Dalí y de Yves Tanguy juegan con nuestra mente y nuestro sentido de lo que es real; el expresionismo abstracto de Franz Kline y de Jackson Pollock apela al rápido poder del gesto. Nuestra relación con estas obras nos habla de maneras distintas y sus mensajes suscitan respuestas en distintos aspectos de nuestro ser. En cierto sentido, su forma encuentra eco en nuestro cuerpo.

Otra característica de las obras de gran calidad artística es que podemos volver a ellas una y otra vez y seguir encontrando nuevas cualidades y relaciones; son obras que no se agotan con una sola mirada. Naturalmente, lo que una obra suscita también depende de quien la observa pero, en general, la capacidad que tiene una obra de deleitar, conmover y sorprender es un índice muy revelador de su mérito artístico.

La conciencia de que la forma se puede controlar para expresar sentimientos surge ya muy avanzada la infancia. Aunque algunos estudiosos creen que los niños muy pequeños

pueden sintonizar de una manera natural con estas cualidades expresivas mucho antes de que empiecen la escuela, no hay ninguna prueba de que los preescolares puedan producir estas formas cuando se les pide que lo hagan ni de que sepan en un nivel consciente que las hacen cuando las pueden hacer. El desarrollo de la imaginación, las aptitudes técnicas y la sensibilidad necesarias para crear formas estéticas es uno de los principales objetivos de la educación artística, pero no es el único.

El ejercicio de la imaginación

Una característica importante de las artes es que no sólo permiten usar la imaginación, sino que también fomentan su uso como fuente de contenidos. A diferencia de las ciencias, donde la imaginación también tiene una importancia fundamental, en las artes hay una tradición que no obliga al artista a “decir las cosas como son”. En las artes, los niños, al igual que los artistas adultos, pueden seguir sus fantasías si así lo desean: el pelo de un hombre puede ser azul; pueden decir las cosas como quieren que sean. Dicho de otro modo, en las artes, la persona puede usar los materiales para conferir a las formas cualquier cosa que satisfaga sus fines sin que se la acuse de “distorsionar la realidad”.

Lo irónico es que el engrandecimiento de la vida por medio de las artes es una poderosa manera de ver lo real. Al hacer las cosas más exuberantes o al recontextualizarlas, la realidad, sea lo que sea, parece que se haga más vívida. A veces decimos de un personaje de una obra de teatro o de una película que es real como la vida misma. En estas situaciones la imagen imaginativa actúa como una plantilla mediante la cual reorganizamos nuestra percepción del mundo. Adquirimos nuevos esquemas. Creo que ésta es una de las razones por las que los déspotas han tenido las artes por peligrosas. Las artes ofrecen una plataforma para ver las cosas de maneras distintas a como se ven normalmente. Y al hacerlo nos ayudan a preguntarnos: “¿Por qué no?”.

Al escribir sobre el poder de la imaginación para efectuar el cambio social, Maxine Greene decía lo siguiente:

Puede que la recuperación de la imaginación sea lo que atenúe la parálisis social que vemos a nuestro alrededor y devuelva la sensación de que se puede hacer algo en nombre de lo decente y de lo humano. Estoy llegando a una idea de la imaginación que trae a un primer plano una inquietud ética, una inquietud que... tiene algo que ver con la comunidad que se debería estar creando y con los valores que le dan color y trascendencia. Mi atención vuelve a la importancia de estar alerta, de la conciencia de lo que es ser en el mundo. Me conmueve recordar la experiencia existencial compartida por tantos y el anhelo asociado de superar la somnolencia y la apatía para elegir, para llegar más allá.¹⁵

Para quienes no quieren el cambio, las artes y la imaginación pueden ser causa de problemas.

Aprender a vivir el mundo con una perspectiva estética

El mundo en el que vivimos se puede ver de varias maneras. En efecto, el proceso de socialización es, entre otras cosas, un medio por el que aprendemos a ver el mundo con un marco de referencia común; este marco de referencia conforma lo que vemos. Como decía antes, la mayoría de las actividades de percepción tienen un carácter instrumental; vemos para usar el contenido de la vista con el fin de pasar a otra cosa o dar por terminada una actividad. Buscamos nuestra casa para saber que hemos llegado a ella. Nuestra vista es práctica y la percepción práctica no suele estar orientada a deleitarnos en lo que vemos, a poner en duda nuestras creencias o a generar preguntas conducentes a una perplejidad productiva. La

mayor parte de lo que hacemos cuando vemos no tiene como principal resultado una nueva manera de ver el mundo. Pero esto es lo que suelen hacer las artes.

¿Qué significa ver el mundo con un marco de referencia? Un marco de referencia es un marco que define un punto de vista. Vemos lo que vemos dentro de las condiciones que ofrece el marco. Consideremos el acto de ver no como una simple exploración de cualidades, sino como una “lectura” de esas cualidades. Un geólogo que mire el Gran Cañón del Colorado verá los estratos de roca como representaciones de las fuerzas evolutivas y en los cambios de color verá información para hacer inferencias geológicas. Gracias a estas diferencias en las formaciones rocosas el geólogo puede leer la superficie geológica. El acto de ver es epistémico; el geólogo ve en función de sus intereses geológicos.¹⁶ Pero las “mismas” formaciones rocosas son una forma de experiencia totalmente diferente para un urbanizador, un poeta o un pintor. El urbanizador lee la formación rocosa en función de su potencial de urbanización, el poeta lo hace en función de sus posibilidades líricas, el pintor lo hace en función de su potencial para pintar un cuadro. Cada persona trae consigo un marco de referencia diferente y lee lo que en principio es la misma imagen de una manera distinta. Cada lectura es una interpretación que influye en la experiencia que tiene la persona.

Para cada una de estas personas la imagen no es la misma. Lo que la formación rocosa es para cada una de ellas no sólo está determinado por las rocas en sí, sino también por lo que cada una les aporta. Su marco de referencia determina lo que obtienen de la formación rocosa. En parte, las artes ofrecen nuevas maneras de experimentarla.

¹⁵ Maxine Greene, “Imagination, Community, and the School”, en *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995, p. 35.

¹⁶ Véase Elliot W. Eisner, *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Nueva York, Macmillan, 1991 (trad. cast.: *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998).

Ver la formación rocosa de una manera estética, escuchar una sugerente pieza musical o experimentar una interpretación excelente es algo más que ser consciente de sus cualidades. Es una manera de conmoverse, de descubrir algo sobre nuestra propia capacidad de conmovernos; es una manera de explorar las partes más profundas de nuestro paisaje interior. En sus mejores momentos es una manera de experimentar alegría.

La palabra *alegría* no se suele emplear mucho en el contexto de la educación, pero si las artes se refieren a algo, se refieren a lo que nos hacen sentir en su presencia cuando sabemos leer sus formas. Cuando experimentamos las artes en la plenitud de nuestra vida emocional, el propósito de las artes es que nos sintamos vivos.

Acabamos de ver que los marcos de referencia influyen en gran medida en lo que vemos. Pero aquí también es necesario hacer una advertencia. Aunque los marcos de referencia ofrecen una abertura por la que podemos obtener un enfoque, cada marco excluye tantas cosas como incluye. Ver la formación rocosa como la ve un poeta podría significar que no la veamos, por lo menos al mismo tiempo, como la ven un geólogo, un pintor o un urbanizador. Como decía antes, una manera de ver también es una manera de no ver. El significado se construye; no se ofrece ni se descubre. Lo que los estudiantes pueden hacer en una situación está influido por lo que traen a ella, por su marco de referencia. Y esto nos lleva a las funciones del currículo y, concretando más, a las funciones de las artes dentro del currículo.

Una de las funciones del currículo es ofrecer marcos de referencia para leer el mundo. Estos marcos, teorías, conceptos, imágenes y narraciones analizan el mundo de distintas maneras. La socialización en una cultura significa adquirir estos marcos; permiten que nos unamos a una comunidad de discurso y que participemos en él; un discurso que se refiere a compartir formas de codificar y decodificar significados. Los marcos de referencia comunes hacen posible un estilo de vida compartido.

En las distintas materias, los estudiantes adquieren instrumentos para comprender el mundo. Los programas educativos eficaces ofrecen una variedad de marcos de referencia y al *mismo tiempo* desarrollan la capacidad del estudiante para cambiar de un marco a otro. Pero, ¿qué podemos decir de las artes a este respecto? Concretando más, ¿qué aporta el trabajo en las artes a estos marcos?

Las artes ayudan a los estudiantes a aprender a prestar atención a las cualidades y a su contenido expresivo. La atención a las cualidades concretas de, por ejemplo, una formación rocosa no es un modo de percepción habitual; pero en una roca hay más belleza de la que se puede descubrir en una vida. Aprender a ver en el sentido en que empleo aquí este término es aprender a usar un marco de referencia determinado. En algunos casos exige no tener en cuenta la etiqueta o función de lo que vemos y prestar atención a cuestiones relacionadas con la forma, es decir, a la configuración de las cualidades.

Pero no sólo se deben abordar los elementos o cualidades formales de la cosa misma, sino también la manera en que estas cualidades generan un contenido expresivo. Dicho de otro modo, hace falta la predisposición a permitir que la forma influya en nuestros sentimientos cuando la vemos. En este caso, ver se pone al servicio de la sensibilidad. De todos los integrantes del cuerpo docente de un centro, los enseñantes de arte son los que más tienden a abordar estas cuestiones.

La capacidad de traducir las cualidades de la experiencia a una forma hablada o escrita

Hasta ahora he hablado de formas de cognición que tienen que ver con la creación o la percepción de formas visuales. Ahora pasaré a otra dimensión, las formas de pensamiento que hacen posible que el estudiante realice una proeza tan evidente que se suele dar por descontada. Esta proeza es la capacidad de traducir la experiencia a su equivalente lin-

güístico. Esta tarea –hablar del arte– es propia de los críticos y los historiadores del arte, pero la realizamos todos los que deseamos conversar sobre lo que hemos experimentado. En este contexto uso la palabra *experiencia* en lugar de *ver* porque la experiencia es más amplia que la vista y porque muchas obras de arte visuales pueden empezar con la vista pero se transforman con rapidez en formas de experiencia de carácter no visual. Por ejemplo, podemos tener una experiencia táctil al mirar una forma visual. Este proceso de experimentar con una modalidad sensorial cualidades propias de una modalidad sensorial diferente se llama sinestesia. Por ejemplo, podemos mirar ciertas formas de una pintura y considerarlas blandas o podemos ver una serie de colores y describirlos como fríos. Podemos tener unas sensaciones rítmicas de tipo muscular al contemplar pinturas que parecen palpar. En realidad, gran parte de nuestra experiencia es de carácter multisensorial, aunque exista una modalidad sensorial dominante. La música no sólo es auditiva; a veces también es táctil y a veces visual, y lo es en función de la música concreta que estemos escuchando.

Traducir lo que se experimenta a una forma hablada o escrita se puede abordar de distintas maneras y a distintos niveles. Un estudiante podría ver un cuadro, reconocer el artista o el género y atribuirle una época. Otro podría hablar de la técnica o los materiales empleados para realizar la obra. Y otro podría hablar de su tema central. Todos estos aspectos son los que suelen abordar de una manera rutinaria los críticos, que de una forma o de otra hablan y escriben sobre obras a distintos niveles de especificidad y que se centran en parte (pero no totalmente) en lo que se puede experimentar. En parte, saber qué decir exige saber qué buscar. Sin embargo, para nuestros fines deseo centrarme en un aspecto del discurso hablado y escrito que aborda un aspecto especialmente escurridizo de las formas visuales: su contenido expresivo.

Como el lector recordará, antes he comentado que el contenido expresivo, una propiedad que posee toda forma, está relacionado con el carácter emocional que impregna una obra

concreta. Encontrarse con una obra y no experimentar su contenido expresivo equivale a pasar por alto sus características estéticas. Esto no significa que la experiencia del contenido expresivo de cualquier obra dada sea idéntica para todas las personas. No puede serlo porque la experiencia no sólo está conformada por la obra, sino también por lo que le aporta la persona. No obstante, si la persona se abre a la obra, es decir, si decide “rendirse” a ella, obtendrá una experiencia con una cierta cualidad emocional. Es esta cualidad y el carácter expresivo de las cualidades componentes lo que se somete a la transformación lingüística. Veamos la siguiente exposición crítica de Harold Rosenberg como ejemplo del intento de un crítico experimentado de expresar las cualidades de una obra a través del lenguaje:

Rothko había reducido la pintura a volumen, tono y color, siendo el color el elemento vital. Sus pinturas, muchas de ellas de tamaño gigantesco, pensadas para ser expuestas en lugares públicos, van desde masas flotantes de aire coloreado, como aspiraciones de aliento, hasta bloques atestados de pigmento denso y resplandeciente, parecidos a segmentos de metal o lápidas de piedra que una vez tuvieron inscripciones (los últimos lienzos vuelven a los tonos arcaicos de las ciudades sumergidas de Rothko de principios de los 40). Manteniendo intacta la figuración general de un lienzo a otro, el contenido emocional está determinado por el tono, el peso, la expansión y la contracción de sus rectángulos de color, que reciben la influencia de la forma y el tamaño de la totalidad. Las tensiones psíquicas evocadas por Rothko son al mismo tiempo extremas y monótonas, míticas sin personajes ni sucesos míticos. Un sentido ascendente, como de levitación o de la ingravidez de la gracilidad, estimula un flujo de inhalación y apertura y atrae al espectador a la órbita de los vuelos interiores de artista. La materialidad se supera, por lo menos hasta que los muros reafirman su presencia en un efecto que ha llevado a algunos observadores a hablar de las pinturas de Rothko como si envolvieran al espectador o transforma-

ran su entorno. En contraste con ello, sus lienzos inquietantes, oscuros, de castaño rojizo, que habían surgido ya en los años 50 pero que aparecieron con más frecuencia y cada vez con mayor oscuridad durante sus últimos años, se yerguen sobre el espectador como un presagio vacío, como antiguos testamentos conservados incólumes en un sepulcro o una gruta de un adusto culto primitivo.¹⁷

Este discurso crítico está lleno de insinuaciones, metáforas y símiles. El crítico intenta llegar al carácter expresivo de la obra mediante la sugestión. La transformación lingüística encuentra sus raíces en los neologismos que los preescolares se inventan cada dos por tres. De los neologismos pasamos a la jerga, una manera de usar el lenguaje para llamar la atención, identificarse como miembro de un grupo concreto y captar y transmitir significados que no se podrían expresar tan bien con la lengua ordinaria.

En el contexto del arte, a veces se debe usar el lenguaje para expresar lo inefable. Por ejemplo, el lenguaje se usa artísticamente cuando se deben encontrar equivalentes poéticos o metafóricos de cualidades que poseen unas características expresivas concretas. La disposición de los colores en una pintura de Pierre Soulages se podría describir como “sorbente”; esta palabra sugiere una experiencia que se tiene en otros contextos y, de este modo, ayuda a otras personas a experimentar una cualidad de la obra de Soulages que en caso contrario no podrían ver. Naturalmente, para poder hacerlo, el estudiante primero debe ser capaz de experimentar el carácter “sorbente” de la pintura y luego usar el lenguaje para expresar su cualidad. Este acto lingüístico es el producto de la imaginación lingüística. La actitud necesaria para usar este tipo de lenguaje supera las limitaciones de la literalidad en la percepción

y nos permite entrar emocionalmente en la obra. De nuevo vemos que, en muchos sentidos, representa la capacidad de rendirse a las cualidades de la obra que se contempla.

Esta predisposición a rendirse ante una obra es una actitud característica de los escritores. El fenómeno ante el que uno se rinde no tiene por qué ser una obra de arte. Puede ser una familia, la calle de una ciudad, un carnaval: en realidad puede ser cualquier cosa que uno desee abordar estéticamente. El escritor empieza el proceso de escribir viendo y sintiendo una respuesta emocional que luego traduce a palabras pensadas para captar el sabor de esa respuesta. De este modo, y como ya he indicado en el capítulo anterior, el escritor empieza con la visión y acaba con las palabras. Sin embargo, el lector empieza con las palabras del escritor y acaba con la visión. El círculo se cierra. Tanto el pintor como el escritor expanden nuestra conciencia dentro de los marcos de referencia que ofrecen sus obras, y yo añadiría que, a su vez, esta conciencia expandida aumenta nuestra comprensión de aquello que la obra aborda. Si comprender se puede concebir como la experiencia realzada de las cualidades de modo que se observen relaciones, unas relaciones que confieren a las cualidades componentes un carácter penetrante, entonces las artes, en la medida en que expanden esta conciencia, también aumentan la comprensión del ser humano. Está claro que la comprensión de la que hablo no es la comprensión teórica. Es la comprensión de las relaciones interactivas entre cualidades distintivas. Cuando se produce esta visión, tiene un carácter epistémico.¹⁸

Así pues, cuando las artes plantean a los estudiantes el reto de hablar de lo que han visto, les ofrecen oportunidades, licencia y estímulo para que usen el lenguaje sin someterse a las limitaciones de la descripción literal. Esta liber-

¹⁷ Harold Rosenberg, *The De-Definition of Art: Action Art to Pop to Earthworks*, Nueva York, Horizon Press, 1972, p. 103.

¹⁸ Véase Eisner, *op. cit.*

tad les permite liberar sus emociones y su imaginación. Tal como las he expuesto, las oportunidades de hablar y de escribir no sólo son maneras de describir lo que se ha visto, aunque es indudable que lo son; también son una manera de buscar con el fin de ver. La oportunidad de hablar de un campo visual también supone la necesidad de tener algo que decir. Es esta necesidad lo que motiva la búsqueda de pautas en la obra. Cuando tenemos la necesidad de decir algo, observamos con más atención.

Hasta ahora me he centrado en el uso del discurso hablado y escrito como vía para ver y como medio para que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje de una manera imaginativa con el fin de describir cualidades sentidas, mejorar la comprensión y fomentar la visión, tanto la propia como la de otros. Pero el lenguaje tiene otras funciones de carácter más convencional cuando se aplica a las artes. Una de estas funciones es hacer que los estudiantes adquieran una comprensión de la relación entre las artes y la cultura a lo largo del tiempo.

Uno de los resultados de la educación artística es el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para comprender el arte como un artefacto cultural. ¿Cómo influyen en el arte la tecnología de una cultura, los valores que la impregnan y las formas artísticas anteriores? Por ejemplo, ¿qué influencia tuvo en la obra de los impresionistas el retorno al paisaje natural por parte de los pintores de la escuela de Barbizon en la Europa de mediados del siglo XIX, y cómo influyó la obra de los impresionistas en la obra de los nabis, los fauvistas y los cubistas? El trabajo en las artes –en cualquiera de las artes– debería ayudar a los estudiantes a captar los principios generales de la influencia cultural en este campo. Esto no significa que los estudiantes deban acabar sus estudios de arte con un conocimiento enciclopédico de los detalles de cada periodo, pero los principios son comprensibles y las cuestiones que les han dado origen son unos poderosos mecanismos heurísticos para situar el arte en su contexto. Estos principios se pueden enseñar, se pueden aprender y tienen

una forma conceptual. Creo que deberían formar parte de la planificación curricular.

Comprender el arte como un artefacto cultural no se limita en modo alguno al material histórico. Las motocicletas contemporáneas y las características de un ordenador portátil también están influenciadas por valores culturales, la tecnología que se ha desarrollado y el funcionamiento del mundo comercial. Para comprender por qué los ordenadores tienen el aspecto que tienen es necesario tener en cuenta el impacto de estos factores.

Hasta ahora, en este capítulo nos hemos centrado en lo que enseñan las artes. Pero ha llegado el momento de examinar *en qué se nota*. ¿Cómo sabemos si se ha producido un aprendizaje artístico? ¿Qué señales buscamos? ¿Dónde las podemos encontrar? Aunque en el capítulo 8 examinaremos con detalle algunos métodos para evaluar el aprendizaje en las artes, hay algunas cosas que ya podemos decir ahora.

¿En qué se nota el aprendizaje en las artes?

Prácticamente en cualquier campo, el tipo de aprendizaje más importante es el que genera el deseo de seguir aprendiendo en ese campo sin ninguna obligación de hacerlo. En este sentido, los resultados realmente importantes de la educación no se encuentran dentro de la escuela, sino fuera de ella. Después de todo, las escuelas nunca tendrán el tiempo necesario para enseñar de una manera exhaustiva todo lo que se sabe en un campo de estudio dado. En cualquier caso, tampoco es ésa la tarea que se debe realizar. El objetivo del proceso educativo dentro de la escuela no es terminar algo, sino empezarlo. No es cubrir el currículo, sino revelarlo. El objetivo es activar el interés por algo con la fuerza suficiente para motivar a los estudiantes a profundizar en él fuera de la escuela.

El dilema de los educadores es que, si bien puede parecer que este objetivo vale la pena, hay pocas posibilidades de poder observar a los estudiantes aplicando lo que han aprendi-

do en la escuela en contextos extraescolares. En consecuencia, a partir de su conducta dentro de la escuela hacemos inferencias sobre su comportamiento en otros lugares. ¿Cómo reaccionan los estudiantes al mundo visual que les rodea? ¿Con qué grado de interés abordan tareas de carácter artístico? ¿Se dedican a ellas? ¿Buscan cualidades del entorno para ampliar su experiencia estética? La educación artística, cuando es eficaz, tiene repercusiones en la actitud. Estimula el apetito. Y es el apetito lo que garantiza, si es que se puede garantizar algo, que lo que empieza en la escuela continúe fuera de ella. Todo ello se resume en la importancia de la satisfacción intrínseca como resultado educativo. En la medida en que la acción esté motivada por recompensas extrínsecas, es probable que cese cuando cesen esas recompensas.

Otro resultado de la educación artística eficaz es el refinamiento de la percepción. Los estudiantes que hayan cursado un buen programa de educación artística deberán haber refinado su sensibilidad. En el caso de las cualidades visuales y sus relaciones, deberán poder ver más, estéticamente hablando, que los compañeros que no hayan seguido ese programa. Como ya he señalado antes, la educación artística se refiere al desarrollo de la vista al servicio del sentimiento. Se podría decir que la educación artística debe fomentar la capacidad de realizar las sutiles discriminaciones que constituyen las formas cualitativas de indagación.

Pero ¿cómo podemos saber cómo influye esta indagación en la forma de la experiencia? No tenemos acceso directo a la experiencia. Debemos usar algún método indirecto para representarla, y este método es el lenguaje. ¿Qué pueden decir los estudiantes acerca de lo que miran? O, dicho de otro modo, ¿qué nos dice su lenguaje acerca de lo que ven? Evaluar las características de su lenguaje en relación con la obra que comentan es una vía para saber qué han visto. Este tipo de evaluación nos exige observar su lenguaje, los símiles y las metáfo-

ras que usan y, más importante aún, hasta qué punto sus comentarios son lo bastante incisivos para llegar a lo que parece esencial en la obra.

En relación con el uso del lenguaje que acabo de describir hay otro tipo de lenguaje de carácter técnico que ofrece una indicación de la profundidad de la comprensión que tiene el estudiante de una obra. Hablar de “grabado a la punta seca”, “pintura preliminar”, “claroscuro”, “plano de imagen” o “espacio negativo” es revelar, cuando estos términos se usan adecuadamente, una comprensión de las características técnicas y formales que personas menos informadas podrían pasar por alto. Estas señales nos dan una idea de lo que han aprendido los alumnos.

Una importante fuente de información para determinar lo que han aprendido los estudiantes es su propia producción artística. Estos trabajos indican con claridad los resultados de una buena educación artística, uno de cuyos objetivos es la capacidad para el razonamiento cualitativo.¹⁹ Los trabajos que crean los estudiantes pueden indicar su capacidad para pensar dentro de las posibilidades y las limitaciones que ofrece un material, para emplear sus capacidades imaginativas, para aplicar sus aptitudes técnicas y, en el fondo, para usar las diversas formas de pensamiento que he descrito. Sus trabajos son expresiones representativas de su capacidad para pensar de una manera inteligente sobre la percepción y la creación de las artes plásticas. Si queremos saber qué han aprendido los estudiantes en el campo de las artes plásticas, una manera de averiguarlo es observar su producción artística actual y compararla con sus intentos anteriores.

Y, ¿qué podemos decir de sus preferencias estéticas? ¿Pueden los estudiantes dar razones de su valoración y sus preferencias en relación con las obras que ven y las obras que se les invita a examinar?

¹⁹ Véase Richard Siegesmund, “Reasoned Perception: Art Education at the End of Art”, tesis doctoral, Universidad de Stanford, 2000.

Cuando hacen comentarios sobre una obra, ¿en qué medida son pertinentes estos comentarios a la obra en cuestión? ¿En qué se basan para respaldar sus juicios? Lo que las artes enseñan se nota cuando los estudiantes son capaces de comentar las obras que experimentan y pueden justificar sus valoraciones e interpretaciones. Un programa de educación artística que alimentara estas aptitudes haría posible que los estudiantes ofrecieran justificaciones de sus observaciones basadas en la experiencia. A continuación pasaremos a examinar qué aprenden los niños en el campo de las artes plásticas.

2. Usos educativos de la evaluación en las artes

No todo lo que importa se puede medir y no todo lo que se puede medir es importante

En inglés, la palabra evaluación se corresponde con dos términos diferentes que, de todos modos, en la práctica suelen ser intercambiables. Uno de ellos, *assessment*, suele hacer referencia a la valoración del rendimiento o la actuación individual de los estudiantes, casi siempre, aunque no siempre, en pruebas o exámenes. Por otro lado, el término *evaluation* suele hacer referencia a la valoración del programa: su contenido, las actividades que fija para los estudiantes y las oportunidades que ofrece para el desarrollo del pensamiento. En lo que sigue no haremos esta distinción y hablaremos únicamente de evaluación.

La evaluación ha sido un concepto mal recibido en la educación artística por diversas razones. En primer lugar, la evaluación se basa en juicios sobre la calidad del trabajo de los estudiantes, unos juicios que se suelen considerar obstáculos para la liberación del potencial creativo. En segundo lugar, la evaluación implica para muchas personas algún tipo de medida de la actuación. Pero, para muchos educadores de arte, medir es incompatible con las artes: las artes valoran formas de experiencia que no se pueden cuantificar. En tercer lugar, la evaluación está relacionada

con los resultados o productos del trabajo de los estudiantes y muchos educadores de arte consideran que lo importante es el proceso que siguen los estudiantes, no el producto mismo. En cuarto lugar, la evaluación está estrechamente relacionada con exámenes y pruebas, sobre todo con pruebas normalizadas, unas pruebas que para muchos educadores de arte tienen muy poca o ninguna razón de ser en un campo donde los resultados deseados no tienen nada de normalizados. Por último, la evaluación está estrechamente asociada a notas y calificaciones, algo que en la educación artística, y sobre todo en el caso de los niños pequeños, se considera inútil e incluso perjudicial. Hasta hace muy poco tiempo, los educadores de arte habían podido eludir las influencias limitadoras de la evaluación formal y a muchos les gustaría que las cosas siguieran así por todas las razones que acabo de exponer.

Sin embargo, cuando se examinan con atención, estas razones no se sostienen, en parte porque tergiversan la evaluación y en parte porque la educación sin evaluación, independientemente del campo de que se trate, supone renunciar a la responsabilidad profesional por el propio trabajo. Sin alguna forma de evaluación, el enseñante no puede saber cuáles han sido las consecuencias de su enseñanza. No saberlas, o por lo menos no intentarlo, es una falta de responsabilidad profesional. Y afirmar que estas consecuencias, en principio, no se pueden llegar a conocer equivale a pedir a la gente que apoye un programa educativo haciendo un acto de fe.

Con todo, se debe admitir que toda evaluación es siempre parcial: nunca tendremos todos los datos necesarios para conocer plenamente qué ha aprendido un estudiante. Pero esto no significa que no debamos intentar averiguar lo que podamos sobre el rendimiento de nuestros alumnos y de nosotros mismos. La evaluación se refiere a ese intento. Su objetivo es reunir información que pueda ayudarnos a ser mejores en lo que hacemos.

Usos de la evaluación

En este capítulo se examinan los usos que puede tener la evaluación en la educación artística. Pero antes de empezar será conveniente aclarar algunos conceptos erróneos sobre la evaluación. Muchos de ellos forman parte de los temores antes descritos. Consideremos, por ejemplo, la preocupación por hacer juicios sobre el trabajo de los estudiantes. ¿Es humanamente posible enseñar algo y no hacer juicios sobre lo que los estudiantes han aprendido?

Un enseñante hace juicios cada vez que determina si un alumno comprende una idea. Hace juicios cuando decide si un alumno hace o no hace su trabajo. También los hace cuando elige qué destacar en sus comentarios a un alumno. Y los hace cuando determina los progresos que ha hecho un estudiante con el tiempo. En resumen, la evaluación no sólo es una parte esencial de la enseñanza: también es una parte básica de la conducta humana. Sin ella estaríamos perdidos.

Los juicios *pueden* dificultar la actuación de los estudiantes y *pueden* frustrar su aprendizaje si se les dan a conocer sin tacto o sensibilidad; sus efectos dependen en gran medida de la manera de comunicarlos y de su contenido. Hay una diferencia entre la manera de dar a conocer un juicio y la manera de obtenerlo. Evidentemente, podemos hacer un juicio sobre la obra de un alumno y no dárselo a conocer. Pero dado que el objetivo de la enseñanza es promover el aprendizaje, la ausencia de una guía, que depende de formas de juicio de carácter evaluador, no es ninguna ventaja. Es de suponer que el enseñante se encuentra en la posición de ayudar a sus alumnos en virtud de su mayor experiencia. La evaluación puede contribuir mucho a ello.

La evaluación se suele confundir con la medición, pero no hay ninguna conexión necesaria entre evaluar y medir. Medir se refiere a determinar magnitudes y las medidas son descripciones de cantidades. No son evaluaciones del valor de lo que se ha medido. La evaluación

es básicamente valorativa: se pregunta por los méritos de algo. En realidad, evaluamos continuamente sin medir. Incluso el lector estará evaluando las ideas que lee sin necesidad de medir nada. Evaluamos sin medir y medimos sin evaluar. Si digo que un cuadro mide 1 m por 1.30 m, ofrezco una medida. Si digo que el mismo cuadro es un magnífico ejemplo de la obra de un pintor, estoy evaluando, pero no midiendo. Así pues, es incorrecto presuponer que la evaluación supone alguna medida.

La suposición de que la evaluación se debe centrar en los resultados de un proceso y no en el proceso mismo también es errónea.

Naturalmente, la evaluación se puede centrar en los resultados, pero no es necesario que lo haga. Puedo evaluar el grado de compromiso de un alumno con su trabajo. Puedo evaluar si un alumno está dispuesto o no a experimentar. Puedo evaluar si un estudiante encara bien su trabajo, cómo aborda los problemas, si plantea preguntas o busca nuevas posibilidades. Existen múltiples cualidades en los procesos que sigue un estudiante que pueden decirle al enseñante muchas cosas sobre su manera de trabajar. Todas ellas se pueden evaluar. Y se pueden evaluar tanto los procesos como los productos. No es necesario que la evaluación se centre exclusivamente en los segundos.

Con todo, es necesario decir que la distinción entre procesos y productos es, en cierto sentido, artificial. Si contemplamos la obra de un estudiante desde una perspectiva a largo plazo, es evidente que lo que ahora consideramos los productos de ese trabajo en realidad son parte de un proceso más amplio. Estos productos son como los hitos o indicadores de un viaje; el fin también es el principio. La cuestión es que lo que cuenta como un proceso y lo que cuenta como un producto depende del punto de vista que adoptemos.

Otra suposición errónea es que la evaluación exige el uso de pruebas. No es así. Las pruebas son instrumentos que se usan para obtener respuestas que se puedan evaluar. Las pruebas suelen crear situaciones artificiales que no se parecen

en nada a otras situaciones de la vida y se usan para determinar si un estudiante puede actuar o rendir de una manera concreta. La evaluación no exige el uso de pruebas para obtener información con fines evaluadores. Por ejemplo, un enseñante de arte puede evaluar el trabajo de un alumno examinando su carpeta de trabajos o bien observándole mientras trabaja; no hace falta ninguna prueba. Evaluar a la gente por medio de pruebas tampoco es algo usual. La inmensa mayoría de nuestras evaluaciones las hacemos cada día en situaciones cotidianas.

El último concepto erróneo que deseo abordar es la creencia de que la evaluación debe desembocar en una nota o calificación. Como antes, puede que sea así, pero no es necesario. La calificación es un proceso de reducción de datos que se usa para simbolizar el mérito del trabajo de los alumnos. Se supone que las calificaciones representan el conjunto de juicios que hacemos sobre ese trabajo. Aparte de la imposibilidad de desagregar los datos que se han agrupado para dar la calificación, los juicios hechos sobre el trabajo de alguien no tienen por qué concluir en una calificación. Pueden reflejarse en un informe o en una conversación con el alumno sobre su trabajo. Dar una nota no es una consecuencia necesaria de la evaluación.

Cualidades que hay que buscar en el trabajo de los alumnos

¿Qué podemos buscar cuando evaluamos las obras de arte de los alumnos? Hay tres cualidades que destacan sobre las demás: la calidad técnica de la obra producida, el grado *de inventiva en el uso de una idea o proceso y su poder expresivo o calidad estética*. Por calidad técnica me refiero a la medida en que los estudiantes manejan con control y comprensión el material con el que trabajan. También incluye la medida en que las formas usadas revelan un uso inteligente de la técnica. Dicho de otro modo, ¿las técnicas empleadas respaldan lo que la obra pretende expresar? ¿Se da una consonancia entre las dos cosas?

Por inventiva me refiero a la novedad productiva que manifiesta la obra: ¿dice la obra

algo nuevo? ¿Dice algo familiar pero de una manera nueva? Dicho de otro modo, ¿refleja la obra un uso creativo de ideas o procesos que se relacione constructivamente con su propósito expresivo? ¿Es la obra imaginativa?

Por último, nos ocuparemos del poder expresivo de una obra, de su impacto estético. La capacidad de crear obras estéticamente satisfactorias ha sido y es uno de los principales valores artísticos. El logro de estas cualidades está relacionado en gran medida con la manera de componer las formas y de aplicar las técnicas. Al evaluar la calidad del trabajo de los estudiantes, estas tres características pueden actuar como criterios de evaluación. Los criterios son características que se pueden buscar en un trabajo; no son descripciones fijas dictadas por alguna receta formularia. La técnica, la inventiva y el poder expresivo se pueden plasmar de innumerables maneras. El hecho de identificarlas aquí es para que sirvan como criterios que guíen nuestra búsqueda, pero no son unas características prescritas dictadas por un conjunto fijo de reglas.

¿Qué se puede evaluar?

¿Qué es lo que se puede evaluar? En este sentido hay tres dimensiones fundamentales: el contenido y la forma del currículo, la calidad de la enseñanza y lo que aprenden los estudiantes.

Podemos considerar que el currículo que se ofrece en una escuela o en una clase tiene dos dimensiones. Una se refiere al contenido usado para crear el currículo. ¿Es sustancial? ¿Qué importancia tiene en el ámbito en el que van a trabajar los estudiantes? ¿Es pertinente a su desarrollo y a sus intereses? Preguntas como éstas cruzan el camino entre la sustancia definida dentro del ámbito del que se ha seleccionado el contenido y la relación entre estas consideraciones y la relevancia o pertinencia prevista del material para los estudiantes que lo van a recibir. Por un lado, no tiene ningún mérito crear un currículo que sea pertinente a los intereses de los estudiantes pero que tenga poco

valor sustancial. Por otro lado, tampoco lo tiene diseñar un currículo que tenga mucha sustancia pero que tenga poca relevancia o poco significado para los alumnos. Lo ideal es que tenga las dos cosas.

Pero las consideraciones sobre el contenido sólo son un aspecto de lo que se debe tener en cuenta en el diseño curricular. Otro aspecto se refiere al diseño de las actividades que los estudiantes van a realizar para aprender lo que se enseña. El diseño de estas actividades está muy relacionado con las formas de pensamiento que se van a fomentar. Por ejemplo, supongamos que un docente de arte desea ayudar a sus alumnos a notar las diferencias entre las primeras y las últimas obras de un artista contemporáneo. El docente podría mostrar ejemplos de estas obras y describir las diferencias entre ellas. Pero no recomiendo este procedimiento o práctica: sólo lo uso como un ejemplo de lo que no se debería hacer. Por otro lado, el docente también podría pedir a sus alumnos que comenten las diferencias que observan y las comuniquen al resto de la clase. Aunque este enfoque es sencillo de organizar, exige a los estudiantes que adopten un papel mucho más activo. Son los estudiantes quienes deben encontrar las palabras correctas y es probable que en esta búsqueda aprendan algo importante.

Suelo usar este ejemplo tan sencillo para destacar otra cuestión muy importante: el hecho de que el diseño curricular supone mucho más que seleccionar contenidos, aunque sean sustanciales; también supone crear una organización de actividades que influyan en lo que aprenden los estudiantes. Además, deben ser actividades que estimulen el desarrollo de procesos cognitivos complejos y sutiles. ¿Qué tipo de pensamiento necesitan aplicar los estudiantes para realizar las actividades? Así pues, cuando hablamos de la evaluación, el currículo se convierte en una cuestión básica porque si el currículo está saturado de contenidos triviales o si las actividades diseñadas plantean pocas exigencias al pensamiento de los estudiantes,

puede haber pocas razones para preocuparse por lo bien que se pueda enseñar.

En la mayoría de las circunstancias los materiales curriculares exigen mediación.²⁰ El principal mediador *inicial* es el docente y el principal medio es el proceso de enseñanza. En la mayoría de las situaciones escolares el currículo se plasma o encarna en una serie de materiales. Estos materiales están formados por el marco curricular, los libros de texto y las guías curriculares. La función de estos materiales es influir en la enseñanza y el aprendizaje. A veces, los materiales son textos, en otras ocasiones juegos educativos y en otras recursos visuales que los estudiantes pueden usar. Pero independientemente de lo elaborados que puedan ser estos materiales, el docente actúa como principal mediador en relación con la manera en que se van a usar y bajo qué circunstancias. La enseñanza puede reforzar los materiales o debilitarlos; de ahí que evaluar la calidad de la enseñanza sea una manera de averiguar las condiciones que operan en el aula. Si unos resultados deficientes se deben a un currículo mal diseñado, se pueden encontrar soluciones en esta dirección. Si se deben a una mala práctica docente, se encontrarán en otra. La evaluación debe prestar atención a estos dos aspectos.

Otra cuestión importante relacionada con la evaluación es determinar qué han aprendido los estudiantes. Plantearse esta pregunta tiene un alcance mayor que determinar hasta qué punto los alumnos han aprendido lo que el docente quería que aprendieran o si han aprendido lo especificado por los objetivos del curso o los niveles de exigencia. He planteado la tarea de evaluar como un ejercicio cuyo objetivo es valorar los *resultados* de la enseñanza y

²⁰ Con muy pocas excepciones, los materiales curriculares ideados por los diseñadores exigen la supervisión y, con frecuencia, la intervención de los docentes. A medida que los ordenadores y sus programas se hagan más complejos, puede que el papel del docente en relación con el currículo disminuya. Pero no creo que desaparezca.

del currículo. Es probable que muchos de esos resultados estén relacionados con los objetivos y los niveles de exigencia, pero no todos lo están e incluso puede que no lo estén los más importantes. Fijarse en los resultados equivale a preguntarse qué han obtenido los estudiantes de su trabajo en clase. Para obtener esta información, los procedimientos de evaluación deben ser lo suficientemente abiertos y flexibles para que los estudiantes puedan revelar lo que han aprendido. Por lo tanto, entrevistar a los alumnos para hablar de sus experiencias en una clase de arte y darles oportunidades para que hablen de su propio trabajo en relación con lo que han aprendido al hacerlo es totalmente adecuado. En realidad, es probable que estas oportunidades revelen resultados de los que el enseñante no es consciente.

Naturalmente, para evaluar lo que los estudiantes han aprendido también es conveniente examinar las cualidades de sus obras. Lo que un estudiante crea en una clase y los cambios que su trabajo presenta con el tiempo son una fuente de datos que permiten determinar lo que ha aprendido, porque lo que el estudiante crea, sea de carácter verbal o visual, es el resultado del tipo de pensamiento que puede realizar. Una obra u otro trabajo, sea cual sea la forma que el estudiante elija usar, refleja el pensamiento del estudiante *en ese contexto*.

¿Qué implican estas consideraciones para la evaluación en la educación artística? Sugie-

ren que los modos de pensamiento que activan los estudiantes en el curso de su educación –y fuera de ella, si puede acceder a ellos– quizá sean los mejores indicadores de lo que han aprendido, ya que la evaluación aborda muestras de su pensamiento en diversos contextos, no sólo en una prueba donde hay mucho en juego. Cuando los estudiantes se toman una prueba en serio, la prueba puede decirle a un enseñante lo que los estudiantes pueden hacer, pero no necesariamente lo que acabarán haciendo. Muchos estudiantes que saben leer nunca llegan a leer un periódico o una novela. Saber lo que un estudiante hace habitualmente es un indicador mucho más fiable de cómo es probable que se comporte.

El contexto que realmente importa desde el punto de vista educativo es el contexto de la vida fuera de la escuela, porque el objetivo educativo de la enseñanza no es simplemente ayudar a los estudiantes a rendir bien en los estudios sino ayudarles a llevar una vida personalmente satisfactoria y socialmente constructiva. La “misma” conducta en contextos diferentes puede tener significados totalmente distintos. Tener en cuenta los contextos y poder observar y juzgar sutilezas significativas no es un lastre para la evaluación, sino una ventaja. Naturalmente, debemos ofrecer datos en apoyo de nuestros juicios, pero los juicios se deben hacer. El ejercicio del juicio es inherente al trabajo de los entendidos y los críticos.

1. Las funciones de la imagen

¿Para qué se utiliza la imagen? No es posible aquí, sin duda, ser tan radical como Arnheim en la distinción entre grandes categorías: las “funciones” de la imagen son las mismas que fueron también las de todas las producciones propiamente humanas en el curso de la historia, que pretendían establecer una relación con el mundo. Sin intenciones de exhaustividad, hay documentados tres modos principales de esta relación:

a) *El modo simbólico*: las imágenes sirvieron sin duda primero, esencialmente, como símbolos, símbolos religiosos más exactamente, que, se suponía, daban acceso a la esfera de lo sagrado mediante la manifestación más o menos directa de una presencia divina. Sin remontarnos hasta la prehistoria, las primeras esculturas griegas arcaicas eran ídolos, producidos y venerados como manifestaciones sensibles de la divinidad (aunque esta manifestación sea parcial e inconmensurable respecto a la divinidad misma). A decir verdad, los ejemplos aquí son casi innumerables, por lo copiosa y actual que es todavía la imaginaria religiosa, figurativa o no: algunas de las imágenes representan en ella divinidades (Zeus, Buda o Cristo), y otras tienen un valor puramente simbólico (la cruz cristiana, la esvástica hindú).

Los simbolismos no son solamente religiosos, y la función simbólica de las imá-

genes ha sobrevivido ampliamente a la laicización de las sociedades occidentales, aunque sea sólo para transmitir los nuevos valores (la democracia, el progreso, la libertad, etcétera) ligados a las nuevas formas políticas. Hay además muchos otros simbolismos que no tienen, ninguno de ellos, un área de validez tan importante.

b) *El modo epistémico*: la imagen aporta informaciones (visuales) sobre el mundo, cuyo conocimiento permite así abordar, incluso en algunos de sus aspectos no visuales. La naturaleza de esta información varía (un mapa de carreteras, una postal ilustrada, un naípe, una tarjeta bancaria son imágenes, su valor informativo no es el mismo), pero esta función general de conocimiento se asignó muy pronto a las imágenes. Se encuentra, por ejemplo, en la inmensa mayoría de los manuscritos iluminados de la Edad Media, sea que ilustren la *Eneida* o el *Evangelio*, o bien colecciones de planchas botánicas o portulanos. Esta función se desarrolló y amplió considerablemente desde principios de la era moderna, con la aparición de géneros “documentales” como el paisaje o el retrato.

c) *El modo estético*: la imagen está destinada a complacer a su espectador, a proporcionarle sensaciones (*aiszeis*) específicas. Este propósito es también antiguo, aunque sea casi imposible pronunciarse sobre lo que pudo ser el sentimiento estético en épocas muy alejadas de la nuestra (¿se suponía que los bisontes de Lascaux eran bellos? ¿Tenían sólo un valor mágico?). En cualquier caso, esta función de la imagen es hoy indisoluble, o casi, de la noción de

* Antonio López Ruiz (trad.), Barcelona, Paidós, 1992, pp. 84-85, 147-149 y 220-223.

arte, hasta el punto de que a menudo se confunden las dos, y que una imagen que pretenda obtener un efecto estético puede fácilmente hacerse pasar por una imagen artística (véase la publicidad, en la que llega a su colmo esta confusión).

El tamaño de la imagen

La imagen, hora es ya de repetirlo, es también y ante todo un objeto del mundo, dotado como los demás de características físicas que lo hacen perceptible. Entre estas características, una es especialmente importante en términos de positivo: el *tamaño* de la imagen.

El *juicio final* de Miguel Ángel, la *Gioconda*, un daguerrotipo, un fotograma de película, pueden hoy figurar juntos, en forma de reproducciones de idéntico tamaño, en un libro ilustrado. Pues bien, el fresco de Miguel Ángel ocupa un muro entero de la capilla Sixtina; el cuadro de Leonardo mide alrededor de un metro; y un daguerrotipo, menos de 10 centímetros (en cuanto al fotograma, en la película mide unos dos centímetros; proyectado, su altura puede llegar a varios metros). Nuestras principales fuentes de imágenes, el libro, la diapositiva, la pantalla de televisión, neutralizan totalmente la gama de las dimensiones de las imágenes, habituándonos indebidamente a la idea de que todas las imágenes tienen una dimensión media, e implicándonos con ellas en una relación espacial fundada también en distancias medias.

Es, pues, esencial adquirir conciencia de que toda imagen ha sido producida para situarse en un entorno que determina su visión. Los frescos de Masaccio y Masolino en la capilla Brancacci de Florencia no sólo son mucho más grandes que las reproducciones que se dan de ellos, sino que, pintados unos por encima de los otros en los muros de una capilla relativamente estrecha, dan *in situ*, a quien no los conociese más que por los libros de historia del arte, una impresión de acumulación, de amontonamiento que, entre otras razones, disminuye fuertemente su poder de ilusión en beneficio de una especie de lectura argumenta-

da. No fue una de las menores novedades del Renacimiento la de producir obras separables de los muros, *cuadros*, generalmente mucho más pequeños que los frescos de las iglesias. La relación del espectador con el cuadro no es sólo más íntima, se hace también más puramente visual; es curioso que, cuando en el siglo XVII o en el XVIII se produzcan de nuevo frescos en muros o techos, estarán influidos por la ideología del cuadro e intentarán copiar esta relación visual, como se ve en la bóveda de San Ignacio (véase capítulo 2, II.1.4) o en los muros y en los techos de los palacios venecianos decorados por Tiépolo.

El tamaño de la imagen está, pues, entre los elementos fundamentales que determinan y precisan la relación que el espectador va a poder establecer entre su propio espacio y el espacio plástico de la imagen. Más ampliamente, la relación espacial del espectador con la imagen es fundamental: en todas las épocas, los artistas han sido conscientes, por ejemplo, de la fuerza que podía adquirir una imagen de gran tamaño presentada de cerca, que obliga al espectador no sólo a ver su superficie, sino a quedar como dominado, o incluso aplastado por ella. Este dato espacial está hoy en el corazón mismo de muchos trabajos, en especial instalaciones. En la exposición *Passages de l'image*, celebrada en 1990 en el centro Pompidou, la pieza de Thierry Kuntzel conjuga una imagen gigantesca y una imagen minúscula, fija una, animada la otra; además, la imagen de pequeño tamaño está en primerísimo plano, mientras que la de gran tamaño está en un plano general, y la combinación de estos diversos parámetros produce un efecto deliberado de perturbación de las referencias espaciales del espectador. Inversamente, el pequeño tamaño de ciertas imágenes –masivamente, el de la imagen fotográfica en general– es lo que permite entablar con la imagen una relación de proximidad, de posesión, o incluso de fetichización (véase capítulo 2, III.3.5).

Realismo, estilo, ideología

El realismo es, pues, necesariamente, una noción relativa y no hay realismo absoluto, ni siquiera realismo a secas (siempre hay que precisar de *qué* realismo se habla). Además, como la palabra o, con mayor precisión, su sufijo *ismo* ya indica, el realismo es una tendencia, una actitud, una concepción, en pocas palabras, una definición particular de la representación, que se encarna en un *estilo*, en una escuela. Los historiadores y críticos de arte han inventariado así varios realismos¹ (varias escuelas realistas), y pocas similitudes hay entre, por ejemplo, el realismo reivindicado por Courbet a mediados del siglo XIX, el “realismo socialista” que fue hegemónico en las artes de la URSS durante varios decenios, el “neorrealismo” en el cine italiano de 1945, y lo que se ha etiquetado a veces como “realista” en la pintura holandesa de los siglos XVII y XVIII.

Estos estilos realistas diferentes están, a su vez, evidentemente determinados por la demanda social, en particular ideológica. El realismo socialista que, de todos los realismos, es el que ha sido objeto de la más explícita y más cruda teorización, obedece así a cierto número de cánones referentes a los tipos de escenas representadas (en la pintura: escenas de trabajo “socialista”, reuniones de dirigentes, conferencias, escenas militares, etcétera), pero también, y sobre todo, a la figura humana (gestos expresivos, caracterizaciones, vestimenta, actitudes). Las instrucciones a los artistas, contenidas en varios discursos del ministro Andrei Shdanov en el curso de los años 30, especifican en especial que estas figuras deben ser “más destacadas, más próximas al ideal” socialista: clara confesión de que el realismo tiene menos que ver con la realidad que con el ideal, con la convención.

¹ Una exposición reciente en el Centro Pompidou, en París, dedicada a ciertas tendencias del arte del siglo XX, tenía por título *Los realismos*.

Pero la noción misma de realismo no es pertinente en relación con todas las normas de representación. En ciertas épocas de la historia del arte, la representación no apunta en modo alguno al realismo, porque no pretende, en absoluto, representar lo real. Citemos el ejemplo bien conocido del arte egipcio, muchas de cuyas figuras representan escenas del más allá, y no del mundo de aquí abajo; de modo más general, esto es cierto en las artes sacras, en el sentido de André Malraux (arte de los dioses, anónimo, enteramente situado en el campo de lo sacro y separado de la apariencia), desde el arte griego arcaico a las artes de Oceanía, de África, etcétera. Lo ideológico es, en el fondo, la noción misma de lo real, y el hecho de que viviéramos desde hace siglos con este concepto no debe ocultarnos su falta de universalidad. Sólo puede, por consiguiente, haber realismo en las culturas que poseen la noción de lo real y le atribuyen importancia. En cuanto a las formas modernas del realismo (digamos,



El realismo socialista: arriba, en el cine; abajo, en pintura.

desde el Renacimiento), provienen, además, de un lazo, también plenamente ideológico, establecido entre lo real y sus apariencias: encontramos aquí la noción de “ideología de lo visible”, de la que hemos hablado siguiendo a Jean-Louis Comolli en el capítulo 3, III.2.

Hay que observar, sin embargo, que la imagen “sagrada” se ha hecho hoy una variedad más rara, y que ningún estilo representativo relativamente reciente escapa totalmente a la ideología de lo real (si no a la ideología de lo visible).

En *Arte e ilusión*, Gombrich no duda en decir que el único gran cambio en toda la historia del arte sería, finalmente, el paso de la imagen primitiva (que vale como sustituto de la cosa, como ídolo) a la imagen ilusionista, que remite a lo visible. Sin llegar necesariamente hasta ahí, está claro que incluso la imaginería religiosa más codificada (las repetitivas estatuas de Buda, por ejemplo, sin hablar de los iconos cristianos ortodoxos, en los que la presencia divina se supone infusa) descansa en una representación parcialmente realista de las apariencias sensibles, a costa, por otra parte, de rechazar estas apariencias en el campo de la ilusión (el “velo de Maya” de la religión brahmánica).

Esta ideología de lo visible en la representación se culmina, por ejemplo, en la pintura académica del siglo XIX, como ha mostrado Michel Thévoz (1980) que ve en ella el “estadio supremo” de la hegemonía de lo visible y de la racionalización de esta hegemonía como señuelo. La hegemonía de la mirada, por otra parte,

no es, añade él, más que un efecto del sistema del intercambio generalizado, fundado en *equivalentes generales* (el oro en el campo del valor económico, el rey para el valor político, el falo para el campo de lo simbólico). Se manifiesta además, concretamente en el siglo XIX, por una visibilización generalizada de la experiencia, al tender el saber sobre el mundo a situar éste a distancia y a dar modelos progresivamente abstractos, cada vez más matemáticos, hasta el punto de que lo real se convierte en algo confundido con lo descriptible. Lo que caracteriza la edad académica es que esta visibilización tiene en ella efectos enteramente negativos, de señuelo, al convertirse el “efecto de lo real” en un sustituto neurótico y ya no en una apertura a la realidad: lo visible se hace aquí una ilusión generalizada. Para Thévoz, el realismo académico es un idealismo.

Observemos, para terminar, que la reivindicación realista, importante en el arte occidental, tampoco ha sido universal: ha habido escuelas que se encuadran en el irrealismo, en el no-realismo, en el surrealismo o, sencillamente, en una concepción del arte como “superador” del realismo. En espera de volver sobre esto en el último capítulo, citemos solamente esta frase de un fotógrafo de fines del siglo XIX, Henry Peach Robinson, muy reveladora del deseo de arte en la fotografía, al sentirse demasiado limitada en su función de reproducción: “El arte de la fotografía no está en la exactitud; comienza una vez que ésta ha sido alcanzada”.

La anatomía del mensaje visual*

D. A. Dondis

Expresamos y recibimos mensajes visuales a tres niveles: *representacionalmente* –aquello que vemos y reconocemos desde el entorno y la experiencia–; *abstractamente* –cualidad cinestética de un hecho visual reducido a sus componentes visuales y elementales básicos, realzando los medios más directos, emocionales y hasta primitivos de confección del mensaje–, *simbólicamente* –el vasto universo de sistemas de símbolos codificados que el hombre ha creado arbitrariamente y al que adscribe un significado–. Todos estos niveles de obtención de información se solapan y están interconectados, pero es posible establecer entre ellos las distinciones suficientes para analizarlos, tanto desde el punto de vista de su valor como táctica en potencia para la confección de mensajes, como desde el ángulo de su carácter en el proceso de la visión.

La visión define el acto de ver en todas sus ramificaciones. Vemos con detalles nítidos y aprendemos y reconocemos todo el material visual elemental de nuestras vidas para estar en mejores condiciones de enfrentarnos al mundo. Este es nuestro mundo común, hecho de cielo y mar, de árboles, hierba, arena, tierra, día y noche; éste es el mundo de la naturaleza. Vemos el mundo que hacemos nosotros, un mundo de ciudades, aviones, casas, máquinas; éste es el mundo de la manufactura y la complejidad de la tecnología moderna. Aprendemos instintivamente a com-

prender y maniobrar psicofisiológicamente en el entorno e intelectualmente para convivir y manejar esos objetos mecánicos necesarios para nuestra supervivencia. Ahora bien, sea instintiva o intelectualmente, gran parte del proceso de aprendizaje es visual. La vista es la única necesidad para la comprensión visual. No necesitamos ser cultos cuando hablamos, ni comprender el lenguaje; no necesitamos ser visualmente cultos para hacer o entender mensajes visuales. Estas capacidades son intrínsecas al hombre y emergerán hasta cierto punto con enseñanzas o modelos o sin ellos. Se desarrollan en el niño igual que se han desarrollado en la historia. El *input* visual tiene una gran importancia para el entendimiento y la supervivencia. Sin embargo, toda el área de la visión ha sufrido un proceso de compartimentación y desacentuación como medio primordial para la comunicación. Esta aproximación, bastante relativa, tal vez se explique por el hecho de que el talento y la competencia visuales no se consideraban al alcance de todos los hombres, y en cambio la alfabetidad verbal sí. Esto desde luego ya no es cierto, si es que lo ha sido alguna vez. Parte del presente y la mayor parte del futuro correrán a cargo de una generación condicionada por la fotografía, el cine y la televisión, para la que las cámaras y el computador visual serán un auxiliar más. Un medio de comunicación no excluye al otro. Poner en pie de igualdad el lenguaje y el modo visual no quiere decir establecer entre ellos una competencia, sino simplemente sopesarlos y compararlos en términos de viabilidad y efectividad. La alfabetidad visual ha sido y será una extensión de esa capacidad específicamente humana de transmitir mensajes.

La reproducción de la información visual natural debe estar al alcance de todos. Así hay

* En *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, 8ª ed., Justo G. Beramendi (trad.), Barcelona, Gustavo Gili (Comunicación visual), 1990, pp. 83-101.

que enseñarlo y así puede aprenderse. Pero conviene señalar que no existe en ella un sistema estructural arbitrario y externo como en el lenguaje. La información “dura” existente cae dentro de la significancia sintáctica del funcionamiento de las percepciones del organismo humano. Vemos y comprendemos lo que vemos. La resolución de problemas está íntimamente ligada al modo visual. Incluso podemos reproducir la información visual que nos rodea mediante la cámara y preservarla y ampliarla con tanta sencillez como la del uso de la escritura y la lectura y, lo que es más importante, mediante la impresión y la producción en serie del lenguaje. Lo difícil es saber cómo. ¿De qué manera se puede entender, aprender y expresar la comunicación visual? Hasta la invención de la cámara, éste era fundamentalmente el reino del artista, salvo en los niños y en los pueblos primitivos que se mostraban capaces de ello sin que supiéramos muy bien cómo. Por ejemplo, todos podemos ver y reconocer un pájaro. Incluso podemos extender este reconocimiento hasta la generalización de especies enteras y sus atributos. Para algunos observadores, la información visual no supera un nivel primario de información. Para Leonardo da Vinci, un pájaro significaba volar y su investigación de tal hecho le llevó a intentar la invención de máquinas voladoras. Vemos un pájaro, tal vez una clase particular de pájaro, por ejemplo una paloma, y esto tiene el significado ampliado de paloma o el de paz. El visionario no se detiene ante lo evidente; ve más allá de la superficie de los hechos visuales, llegando a reinos mucho más vastos de significado.

Representación

La realidad es la experiencia visual básica y predominante. La categoría general total del pájaro se define en términos elementales. Puede identificarse un pájaro mediante un contorno general, mediante características lineales detalladas. Todos los pájaros comparten referencias visuales comunes dentro de esa amplia categoría. Pero en términos altamente representacionales, los pájaros se ajustan a una clasificación de individuos y

el conocimiento de detalles más afinados como el color, la proporción, el tamaño, el movimiento y ciertas marcas, es necesario para distinguir entre una gaviota y una cigüeña, entre una paloma y un gallo. Hay otro nivel más en la identificación de pájaros individuales. Un canario concreto tiene rasgos visuales individuales que lo sitúan aparte de la categoría total de los canarios. La idea general de pájaro que comparte características comunes, avanza hacia el pájaro específico a través de factores de identificación cada vez más detallados. Toda esta información visual es fácilmente obtenible mediante los diversos niveles de la experiencia directa del ver. Todos nosotros somos la cámara primigenia; todos podemos almacenar y recordar para el uso esta información visual y hacerlo con una elevada efectividad visual. Las diferencias entre la cámara y el cerebro humano se refieren a la fidelidad de la observación y a la capacidad para reproducir la información visual. Está claro que el artista y la cámara conservan pericias especiales en ambos campos.

Aparte de la maqueta tridimensional realista, lo que más se aproxima a la visión real de un pájaro en la experiencia directa es una fotografía a todo color, cuidadosamente enfocada y expuesta. La fotografía imita la actuación del ojo y el cerebro reproduciendo el pájaro real en el entorno real. A esto lo llamamos efecto realista. Es de señalar, sin embargo, que en la experiencia directa o en cualquier nivel de la escala de la expresión visual, desde la fotografía al boceto impresionista, toda la experiencia visual está intensamente sometida a la interpretación individual. Desde la respuesta “veo un pájaro” o “veo volar”, pasando por los múltiples niveles y grados de significado e intención existente entre ellas y fuera de ellas, el mensaje está siempre abierto a la modificación subjetiva. Todos nosotros somos únicos. Cualquier inhibición ante el estudio e incluso la estructuración del potencial visual humano, nacida del miedo a que tal proceso conduzca a la destrucción del espíritu creativo o a la conformidad, carece totalmente de justificación. En realidad, la mística que se ha desarrollado en torno a los visualizadores, desde los pintores a los arquitectos, implica la exigen-

cia de una aproximación no cerebral a su trabajo. El desarrollo del material visual no tiene por qué seguir estando dominado por la inspiración y amenazado por el método. Hacer una película, diseñar un libro, pintar un cuadro, son siempre aventuras complejas que deben recurrir tanto a la inspiración como al método. Las reglas no amenazan el pensamiento creativo en matemáticas; la gramática y la ortografía no impiden la escritura creativa. La coherencia no es antiestética, una idea visual bien expresada tiene la misma belleza y elegancia que un teorema matemático o un soneto bien escrito.

La fotografía es el medio de representación de la realidad visual que más depende de la técnica. La invención de la “cámara oscura” durante el Renacimiento, como un juguete para ver el entorno reproducido sobre la pared o el techo fue sólo el primer retoño de un árbol muy ramificado que ha hecho posible, gracias al cine y la fotografía, llegar a ese enorme y poderoso efecto que la magia de las lentes ha tenido sobre nuestra sociedad. Desde la cámara oscura a los medios de comunicación como el cine y la fotografía impresa ha habido una lenta, pero firme progresión de medios técnicos cada vez más perfectos para fijar y conservar la imagen y mostrarla a millones de personas de todo el mundo. La fotografía ha sido una cumplida realidad durante más de 100 años. Los numerosos pasos que median desde el “daguerrotipo” único y no reproducible hasta el colotipo negativo y de impresión múltiple pasando

por la película *Kodak* flexible, la película de cine de 35 mm, los métodos lentamente mejorados de reproducción de la fotografía de tono continuo gracias a las placas de huecogrado para la impresión en serie, etcétera, han llevado a la omnipresencia de la fotografía, en reposo o en movimiento, dentro de nuestra sociedad. Gracias a la fotografía, registro visual e incomparablemente real de cualquier hecho en la prensa diaria, semanal o mensual, la sociedad se sitúa codo a codo con la historia. La propagación de esta capacidad única de registro culmina en el cine, que reproduce la realidad todavía con mayor exactitud, y después en ese milagro electrónico de la televisión, que permitió a todos los habitantes del planeta contemplar la primera huella del primer hombre sobre la Luna al mismo tiempo que el hecho se estaba produciendo. El concepto de tiempo cambió con la imprenta; el concepto de espacio fue modificado para siempre por la capacidad generadora de imágenes de la cámara.

Un pájaro puede quedar fijado en el tiempo y en el espacio mediante una fotografía (fig. 1). Una pintura o un dibujo muy realistas pueden acercarse a ese mismo logro. El artista es un ingrediente necesario en este tipo de formas. Los dibujos de Audubon, por ejemplo, estaban destinados a servir de referencia técnica, y por tanto son muy realistas. Audubon estudió y registró las numerosas variedades de pájaros en nuestro país con un detalle asombroso (fig. 2). De su trabajo podemos decir que es como la realidad misma.



Fig. 2

Con ello nos referimos a que la intención del artista era que el aspecto de su pájaro (es decir, de la representación que hacía de ese pájaro) se pareciera lo más posible al modelo natural. Audubon no sólo reproducía una imagen sino que también registraba y suministraba datos para los estudiantes poniendo sobre el papel informaciones visuales que pudieran usarse como referencias. En cierto modo, la fotografía es más similar todavía al modelo natural, pero algunos argumentan que el trabajo del artista es más limpio y más claro porque puede controlarlo y manipularlo. Este es el comienzo de un proceso de abstracción en el que se eliminan los detalles que no interesan y se carga el acento en los rasgos distintivos.

El proceso de abstracción es también un proceso de destilación, en el que se produce la reducción de factores visuales múltiples a aquellos rasgos esenciales y más específicos de lo representado.

Si lo que ha de realizarse es el movimiento de un pájaro, se ignoran los detalles estáticos como en el boceto de la figura 3. En ambos casos de licencia visual, la forma final obedece a las necesidades de la comunicación. En ambos casos, en la información visual sólo están presentes aquellos detalles reales del pájaro necesarios para que una persona pueda reconocer al animal en los bocetos. La ulterior eliminación de detalles hacia una abstracción total puede seguir dos vías: la abstracción hacia el simbolismo, a veces con un significado experimental



Fig. 3

y otras con un significado arbitrariamente atribuido, y la abstracción pura o reducción de la declaración visual a los elementos básicos que no guardan conexión alguna con cualquier información representacional extraída de la experiencia del entorno.

Abstracción

Sin embargo, la abstracción no tiene por qué guardar relación alguna con la simbolización real cuando el significado de los símbolos se debe a una atribución arbitraria. La reducción de todo lo que vemos a elementos visuales básicos constituye también un proceso de abstracción que, de hecho, tiene mucha más importancia para la comprensión y estructuración de los mensajes visuales. Cuanto más representacional sea la información visual, más específica es su referencia; cuanto más abstracta, más general y abarcadora. Visualmente, la abstracción es una simplificación tendente a un significado más intenso y destilado. Como ya vimos, la percepción humana elimina los detalles superficiales para satisfacer la necesidad de establecer un equilibrio o de hacer otras racionalizaciones visuales. Pero no acaba aquí su importancia para el significado. La abstracción puede darse en el campo visual, no sólo en la pureza de una formulación visual desprovista hasta el extremo de quedar reducida a una información representacional mínima, sino también como abstracción pura que no establece conexión alguna con datos visuales conocidos, sean ambientales o experienciales. La escuela de la pintura abstracta está asociada al siglo xx y en ella figura la obra de Picasso, cuyo estilo ha cambiado desde el expresionismo a la forma clásica, desde lo semiabstracto a lo abstracto (fig. 4). Por un lado, modificaba los hechos visuales para realzar el color y la luz, pero conservaba la información realista e identificable. En otra aproximación, con una devoción casi purista hacia la información visual representacional, se hacía eco de la cualidad casi divina del hombre que se manifiesta en el realismo ligeramente exagerado de su estilo clásico.



Fig. 4

Las grandes libertades que se tomaba con la realidad dieron lugar primero a efectos muy manipulados y finalmente a un completo abandono de lo familiar en favor del espacio, el color y la textura. Este último estilo visual se ocupaba sólo de cuestiones compositivas y de respuestas de contenido. En esta evolución desde la preocupación por la observación y el registro del mundo circundante hasta la experimentación en el corazón mismo de la realización de mensajes visuales elementales, Picasso siguió una vía de desarrollo no necesariamente secuencial sino con etapas bastante diferentes dentro de un mismo proceso. La vía que recorrió, tal vez resulte más claramente observable en la obra de J. M. W. Turner quien de joven practicó su oficio casi como un reportero, utilizando la pintura para detallar y preservar su propia época. Pero después Turner empezó a interesarse en la aplicación de sus métodos al desarrollo de una pintura, sobre todo en su aspecto de boceto. Lentamente su obra evolucionó desde una técnica representativa magistral a una sugerencia laxa y tentativa de la realidad para llegar finalmente a cuadros casi totalmente abstractos, caracterizados por la presencia de las más desnudas y mínimas claves visuales de lo que estaba pintando (fig. 5).

Los múltiples niveles de expresión visual, entre los que figuran la representacionalidad, la abstracción y el simbolismo, ofrecen opciones tanto de estilo como de medios para la resolución de los problemas visuales. La abstracción ha ido particularmente asociada a la pintura y la escultura como expresión pictórica específica del siglo xx. Pero hay muchos formatos visuales que son abstractos por su propia naturaleza. Una casa, una vivienda, el albergue más sencillo o más complejo no tiene una forma que proceda en absoluto de la naturaleza. En otras palabras, no se configura una casa imitando a un árbol, que en algunas circunstancias puede hacer las veces de albergue; su aspecto responde a su misión; su for-



Fig. 5

ma sigue a su función. Se trata, al nivel más elemental, de un volumen abstracto y dimensional. Sin embargo, las posibles soluciones a la necesidad humana de albergue y protección son infinitas y pueden venir inspiradas por la utilidad (fig. 6), el orgullo (fig. 7), la expresión (fig. 8), y la comunicación y protección (fig. 9). Es decir, el uso a que se destina un edificio es uno de los factores más frecuentemente deter-

minantes de su tamaño, su contorno, sus proporciones, su tono, su color y su textura. En este caso, como en otros contextos visuales, la forma sigue a la función. Pero el dónde y el cuándo son también factores muy importantes para las decisiones estructurales y estilísticas que configuran el diseño y la construcción de una casa. El dónde es significativo por el clima, pues los requerimientos de abrigo difieren espectacularmente según se trate del Ecuador (fig. 10) o el polo norte (fig. 11). El lugar donde se construye también influye en la disponibilidad de materiales.

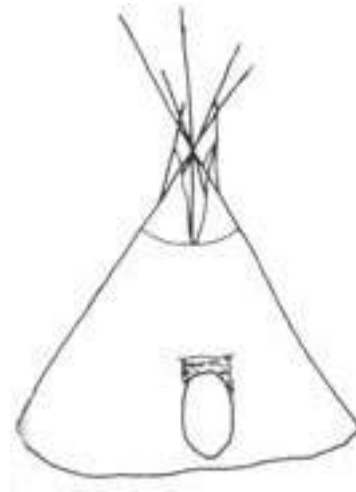


Fig. 6

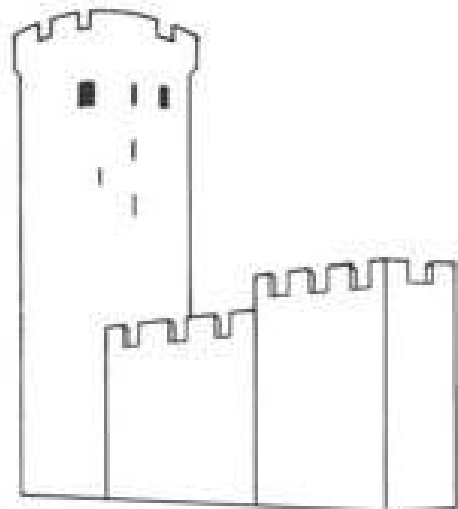


Fig. 7

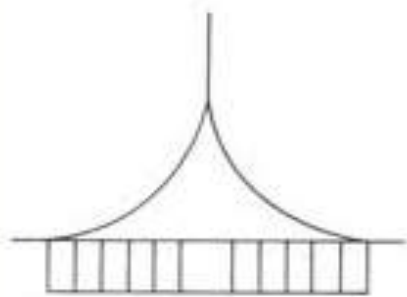


Fig. 8



Fig. 10



Fig. 9



Fig. 11

Las ramas y hojas de los trópicos simplemente no existen en los helados confines del Ártico. Para que sea posible que la forma siga a la función, esa forma debe plasmarse en aquellos materiales fácilmente accesibles en el entorno. Y no sólo cuenta la localización geográfica, sino también los condicionantes históricos, es decir, el cuándo se diseña y construye algo, pues ese cuándo suele controlar las decisiones estilísticas y culturales. Por muchas de estas razones, una solución particular de diseño suele repetirse con muy ligeras modificaciones hasta resultar identificable con un determinado periodo del tiempo y una concreta zona geográfica. El último factor determinante de este proceso es la idea o las preferencias del individuo. ¿Acaso no es cierto que todos los que pueden influir en el diseño y la construcción de una casa se sienten representados por ella? Incluso el hecho de elegir en la compra

de una casa se considera una manifestación del gusto personal. En todo esto hay una gran cantidad de información visual, pero no olvidemos que estamos hablando del diseño y la construcción de edificios, es decir, de procesos abstractos y en cierto modo también simbólicos, pero en absoluto representacionales. El significado radica en la subestructura, en fuerzas visuales elementales y puras, y porque pertenece al reino de la anatomía del mensaje visual, su comunicación es muy intensa.

De todo ello parece deducirse que cualquier formulación visual abstracta es profunda y que la representacional no es, después de todo, sino imitación y superficialidad en términos de profundidad de comunicación. Pero lo cierto es que, incluso cuando vemos un informe visual del entorno que es altamente detallado y representacional, coexiste con otro mensaje visual de carácter abstracto que expone las fuerzas

visuales elementales (figs. 12, 13 y 14), mensaje este último con un significado concentrado y de enorme influencia sobre la respuesta. Esa subestructura abstracta es la composición, el diseño. La capacidad de confeccionar mensajes mediante la reducción de la información visual realista para abstraer sus componentes está en la respuesta de la ordenación al efecto pretendido. ¿Puede haber un significado “duro” en una subestructura abstracta? La música es, al fin y al cabo, totalmente abstracta... Sin embargo, calificamos el contenido musical de alegre, triste, vivo, ampuloso, marcial o romántico. ¿Cómo llegamos a semejante identificación informativa, por otro lado bastante universal? Algunos significados atribuidos a la composición musical están asociados a la realidad, otros proceden de la propia estructura psicofísica del hombre, de su relación cinestética con la música. Por eso decimos: la música es totalmente abstracta, pero hay en ella aspectos que pueden interpretarse refiriéndolos a un significado común.

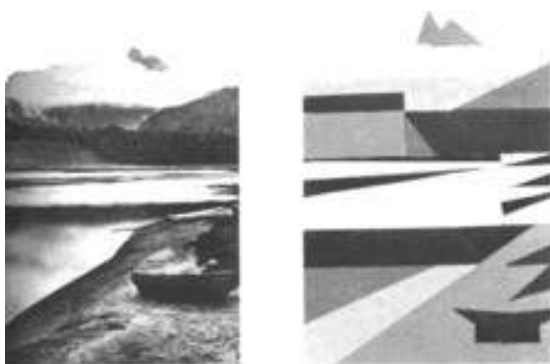


Fig. 12



Fig. 13



Fig. 14

De hecho, el carácter abstracto puede incrementar la posibilidad de obtener un mensaje y un estado de ánimo. En las formas visuales, el componente abstracto correspondiente a la música es la composición, se trate de la propia declaración visual o de su subestructura. Lo abstracto transmite el significado esencial, pasando desde el nivel consciente al inconsciente, desde la experiencia de la sustancia en el campo sensorial directamente al sistema nervioso, desde el hecho a la percepción.

Interacción entre los tres niveles

Los niveles de todos los estímulos visuales contribuyen al proceso de concepción y reconcepción, realización y refinamiento de todos los trabajos visuales.

Para ser visualmente alfabeto, es extremadamente necesario que el creador de la obra visual tenga presente cada uno de estos niveles individuales; pero es importante también que el espectador o sujeto tenga igual conciencia de ellos. Cada nivel, el *representacional*, el *abstracto* y el *simbólico*, tiene características propias que pueden aislarse y definirse, pero esas características no son conflictivas en absoluto. En realidad, se superponen, actúan unas sobre otras y refuerzan mutuamente sus cualidades específicas.

La información visual representacional es el nivel más eficaz para la información directa e intensa de los detalles visuales del entorno, sean naturales o artificiales. Hasta la invención de la cámara, sólo los miembros de más talento y mejor adiestrados de una comunidad podían producir dibujos, pinturas y esculturas que representaran fielmente la información visual tal como ésta aparece ante la vista. Esta habilidad ha sido siempre admirada y el artista que la poseía considerado de una manera muy especial. Hay una especie de magia en la obra visual detallada y realista, aunque pueda considerársela superficial. El comentario tan común ante el retrato (“es idéntico a mí”) implica un reconocimiento muy especial del artista. Pero todo esto ha cambiado con la cámara. El problema del parecido, desde que éste puede conseguirse con una instantánea o con un retrato en un estudio meticulosamente iluminado, ni siquiera se considera ya a la hora de evaluar una obra. La cámara produce un informe visual de cualquier cosa que se sitúe frente a ella con una asombrosa exactitud de detalles. Informa de lo que ve casi en demasía. Pero el comunicador visual tiene muchos procedimientos para controlar los resultados técnica y estilísticamente. Con todo, la representacionalidad, el informe realista de lo que ve, es algo natural en la cámara y tal vez constituye uno de los factores fundamentales en el creciente interés por el segundo nivel de la información visual, el nivel abstracto.

Como ya hemos visto, la abstracción ha sido el instrumento primario en el desarrollo de un plan visual. Es muy útil para la exploración no comprometida de un problema y para el desarrollo de opciones y soluciones visibles. La naturaleza de la abstracción libera al visualizador de las demandas que suponen representar la solución final acabada, y permite así que salgan a la superficie las fuerzas estructurales subyacentes de la composición, que aparezcan los elementos visuales puros y que se pueda experimentar directamente con las técnicas a aplicar. Es un proceso dinámico, plagado de

comienzos y falsos comienzos, pero libre y cómodo por naturaleza. No es de extrañar que muchos artistas se interesen por la pureza de este nivel. Como ya vimos, el artista y el visualizador a veces se sienten liberados abordando con mayor libertad la expresión visual, y ello ha sido posible gracias a la honestidad mecaniconatural de la cámara para reproducir una formulación visual acabada y definitiva. ¿Por qué competir con ella? Siempre ha habido y habrá artistas con el adiestramiento, la habilidad y el interés suficientes para continuar la tradición del realismo, desde Salvador Dalí y sus obras surrealistas interpretadas de una manera hiperrealista y subjetiva al mismo tiempo hasta las pinturas sutilmente representacionales de Andrew Wyeth. Sin duda, siempre los habrá.

El interés de probar libremente soluciones visuales es, sin embargo, un inevitable deber para cualquier artista o diseñador que parta de la hoja en blanco y quiera avanzar hacia la composición y terminación de un plan visual. Esto no es cierto en el caso del fotógrafo, el cineasta o el cámara de televisión. En todos los casos, el trabajo visual básico está dominado por la información realista de detalle y, en consecuencia, inhibe al pensador fílmico de la investigación de un preplán visual. En el cine y la televisión hay un componente de lenguaje que es inherente al proceso de la realización pero, es triste decirlo, las palabras suelen usarse más en la previsualización del film que los elementos visuales. Una conciencia más profunda del carácter del nivel abstracto de los mensajes visuales por parte de todos aquellos que usan cámaras, puede abrir nuevos caminos a la expresión visual de ideas.

El último nivel de información visual, el simbólico, ha sido ya comentado con bastante extensión. El símbolo tanto puede ser una imagen simplificada como un sistema muy complejo de significados atribuidos, a la manera del lenguaje o los números. En todas sus formulaciones puede reforzar el mensaje y el significado en la comunicación visual de mu-

chas maneras. En la imprenta, es un componente importante del carácter total de un libro, una revista o un cartel, y participa también en la formación de un diseño con datos visuales abstractos, aunque se transmita información con su forma e integridad propias.

Para el diseñador es una fuerza interactiva que ha de tratarse en términos de significado y apariencia visual.

El proceso de creación de un mensaje visual consta de una serie de pasos que van desde los primeros bocetos de prueba hasta la elección y decisión finales, pasando por versiones intermedias cada vez más refinadas. Y aquí es preciso aclarar algo: la palabra *final* es aplicable en el punto en que así lo decida el visualizador. La clave de la percepción está en que todo el proceso creativo parece invertirse ante el receptor de los mensajes visuales. Éste ve primero los hechos visuales, ya se trate de información extraída del entorno o de símbolos susceptibles de definición. En el segundo nivel de percepción, el sujeto ve el contenido com-

positivo, los elementos básicos, las técnicas. Es un proceso inconsciente, pero indispensable para que se produzca la experiencia acumulativa del *input* informativo. Si las intenciones compositivas originales del autor del mensaje visual son acertadas, es decir, han dado lugar a una solución sensata, el resultado será coherente y claro, será un todo que funciona. Si las soluciones son extraordinariamente acertadas, se puede calificar de elegante la relación entre forma y contenido. Con malas decisiones estratégicas, el efecto visual último es ambiguo. Los juicios estéticos que usan palabras como "belleza" no tienen por qué verse envueltos en este nivel de interpretación, sino que corresponden a un punto de vista más subjetivo. La interacción entre propósito y composición, entre estructura sintáctica y sustancia visual, debe ser mutuamente fortalecedora para resultar visualmente efectiva. En conjunto, estos factores constituyen la fuerza más importante de toda la comunicación visual, la anatomía del mensaje visual.

Para una retórica de la fotografía de prensa*

Martine Joly

El hecho de encontrar figuras retóricas que se ponen en juego en las imágenes no puede resultarnos extraño, ya que sabemos que la retórica no está reservada sólo a los discursos verbales. A partir de aquí, ¿podemos extraer conclusiones sobre “la retórica” de la fotografía de prensa en el sentido más general del término, es decir en el sentido de su modo de persuasión, de su tipo de argumentación.

1. ¿Informar o sorprender

Esto nos parece un tanto rápido y antes proponemos desviarnos hacia la función de la fotografía en general, luego de la fotografía de prensa en particular. Recordemos que Roland Barthes¹ reconocía en la fotografía una cantidad de funciones, y “la misma cantidad de coartadas”, según su opinión, para el “fotógrafo”. Estas funciones serían: representar, sorprender, hacer significar y hacer desear, informar. Podemos fácilmente asociar estas funciones con cierto tipo de fotos: *representar* con las fotos didácticas (diccionarios, enciclopedias, obras científicas, etcétera); *sorprender* con las fotos de aficionados (los saltos, las caídas, los viajes, etcétera); *hacer significar* con las fotos familiares o fotos políticas mediáticas; *hacer desear* con las fotos publicitarias, y finalmente *informar* con las fotos de prensa.

Vemos en seguida que esta clasificación es sólo una proposición para nada rígida ya que podemos alternar las funciones en casi todas

las categorías de fotos: podemos encontrar fotos pedagógicas sorprendentes, fotos publicitarias significantes, fotos de aficionados informativas y así en más... Sin embargo resulta razonable admitir que las distintas categorías de fotos poseen “dominantes” funcionales y que la foto de prensa tiene como función principal informar. Efectivamente debe “testimoniar, ilustrar, emocionar, vender”, pero ante todo debe “informar”. “Informar a través de la imagen, declara Frédéric Lambert, es elegir una fotografía que resuma, según el fotógrafo, el suceso al que ha asistido”.²

Sin embargo, recordemos hasta qué punto la noción misma de “información” resulta compleja. Puede corresponder tanto a las “noticias” que da la prensa escrita o audiovisual, como a los bancos de datos. En realidad, hay tantas categorías de “información” como campos de investigación: biológico, psicológico, sociológico, informático, etcétera.

La herencia del modelo fisicomatemático de la cibernética³ llevó a considerar la información, en las ciencias de la información y de la comunicación, como lo que permite bajar el grado de incertidumbre, reduciendo progresivamente la cantidad de respuestas posibles para una pregunta. La información correspondería entonces a un fenómeno de negantropía, es decir a una entropía negativa que aumentaría el potencial energético, al contrario de la entropía, que produce una degradación de energía.

* En *La imagen fija*, Buenos Aires, La Marca, 2003, pp. 170-198.

¹ En R. Barthes *La cámara lúcida*, Barcelona, Paidós, 1990.

² En “Quatre niveaux de lecture d’une image photographique de presse”, en *La Photojournalisme*, Paris, éd. du CFPJ, 1990.

³ Propuesto, en los años 50, por Wiener y Shannon.

Así, para un teórico como Garner, una información sería “lo que reduce, por medio de un acto de comunicación, la ignorancia y la incertidumbre en relación con una situación dada. El grado de reducción de incertidumbre determina el tenor de la información”; para Ackoff, si una comunicación modifica las probabilidades de elección, “informa”, es decir que hace saber, que da a conocer. Si mejora por medio del aprendizaje, “instruye”. Si hace variar los valores, “motiva”. En cualquier caso hay elección y reducción de la incertidumbre. Para muchos investigadores es importante distinguir información y saber, para considerar la información como una transferencia de saber.⁴

La noción de “información” en la prensa es también particular. No tiene la misma significación para el profesional como para el investigador. Si para el periodista, para ir rápido, “las infos” son “las noticias” en el sentido tradicional del término, un investigador como Gérard Leblanc pudo mostrar⁵ que una información era generalmente sinónimo de acontecimiento, y que un acontecimiento era lo que rompía el supuesto curso tranquilo de la vida: inundaciones, guerras, accidentes de todo tipo, y que entonces la noción misma de información era, en este caso, fuertemente ideológica.

Luego de esta referencia, volvamos a la fotografía de prensa y a su capacidad de información. Si admitimos que “informar” remite a dar datos nuevos, a aumentar nuestro saber disminuyendo la incertidumbre y, para la prensa, a anunciar un suceso, la foto de prensa, publicada *luego* de la información verbal, incluso televisiva, no da la información del suceso mismo. Buscará más bien ser “la” foto del suceso ya conocido, la que engancha, la que *sorprende*.

Ahora bien, vimos que la función de sorpresa era una de las funciones de la fotografía reconocidas por Roland Barthes. Es incluso una función sobre la que se detiene debido a su frecuencia: “Todas estas sorpresas obedecen a un principio de desafío [...]: el fotógrafo, como un acróbata, debe desafiar las leyes de lo probable o incluso de lo posible”. Y Barthes hace una lista de los distintos tipos de sorpresas que encontramos en fotografía;⁶ debemos reconocer que resulta relativamente fácil encontrar ejemplos de estos distintos tipos de sorpresa entre las grandes fotografías de prensa de los últimos años:⁷

- La rareza (Françoise Claustre prisionera [lámina 1]), y nos precisa “con admiración” todas las dificultades materiales que tuvo el fotógrafo para hacer esta foto.
- El *numen* (la divinidad, el poder divino), que también encontramos en pintura: el fotógrafo “reproduce un gesto captado por su cámara que el ojo normal no puede inmovilizar”. Se trata de fijar aquello que es casi imperceptible: encontramos en la prensa muchos saltos en suspenso, disparos, caídas, etcétera (lámina 2).
- La proeza (la gota de leche a 10 milésimas de segundo).
- La sorpresa técnica: anamorfosis, desencuadres, fuera de foco, trastornos de perspectiva, el gran angular (lámina 3).
- Finalmente el hallazgo (las estrellas o las joyas de los *paparazzi*).

Parecería entonces que, más que el principio de información, lo que conduce a la publicación de la foto de prensa es la sorpresa y el desafío.

⁴ Para más precisiones sobre esta noción de “información” en ciencias humanas, cf. “L’information”, cap. 3, en *La communication modélisée*, bajo la dirección de Gilles Willett, Éd. du Renouveau pédagogique, Ottawa, Canadá, 1992.

⁵ Cf. Gérard Leblanc, *Treize/Vingt heures, le monde en suspens*, Paris, Hitzeroth, 1987.

⁶ *La cámara lúcida*, op. cit.

⁷ Cf. Michel Guerrin, *Profession photoreporter*, Paris, Gallimard, 1988.

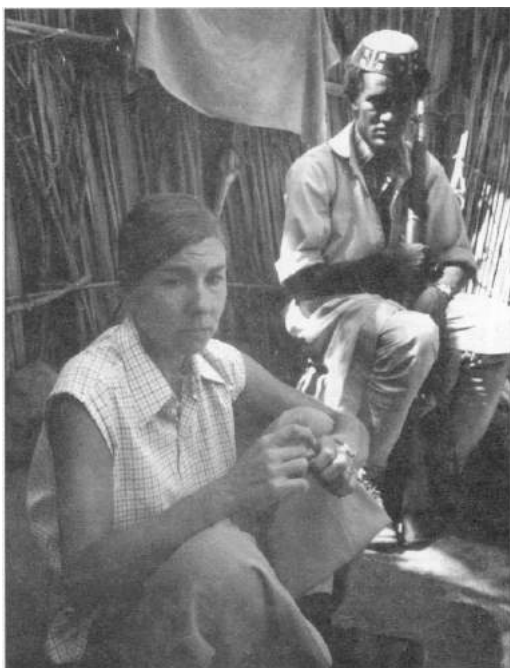


Lámina 1: Raymond Depardon, *Françoise Claustre prisionera*, 1975.



Lámina 2b: James Nachtwey, *Entrenamiento de guerrilleros tamules*, India, 1985.

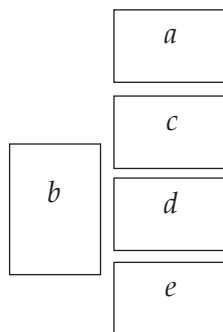


Lámina 2a: Robert Capa, *Frente de Cordone*, cerca del cerro Muriano, Guerra de España. Hacia el 5 de septiembre de 1936.



Lámina 2c: Francis Apesteguy, *Atentado a Drugstore Publicis*, 28 de septiembre del 68.



Lámina 2d: Gilles Caron, *Mayo del 68*.



Lámina 2e: Eddie Adams, *Ejecución de un presunto responsable del Viet-cong*, 1 de febrero de 1968.



Lámina 3a: Raymond Depardon, *Place de la Concorde*, 6 de mayo de 1988.



Lámina 3: Raymond Depardon, *Combatiente en Beirut* en 1978.

Sin embargo resultaría falso decir que la fotografía de prensa “no informa”, que no “enseña” nada. Pero lo que nos enseña, ante todo, no es que pasó tal o cual cosa, sino que tal o cual cosa pasó *realmente*, existió *realmente*, que “esto-ha-sido”, según la fórmula de Barthes: caminamos en la luna (lámina 4), Aldo Moro todavía vive (lámina 5).

Es decir, que la función de sorpresa se duplica con la función de prueba por el aspecto indiciario específico de la fotografía. La fotografía es una huella de lo real, “el referente se adhiere”, lo que le permite jugar incluso una vez más con la confusión entre “prueba de existencia” y “prueba de sentido”. Así, la información se desplaza del anuncio del suceso a un testimonio sobre ese suceso, incluso a un símbolo más universal.

⁸ *Ibid.*

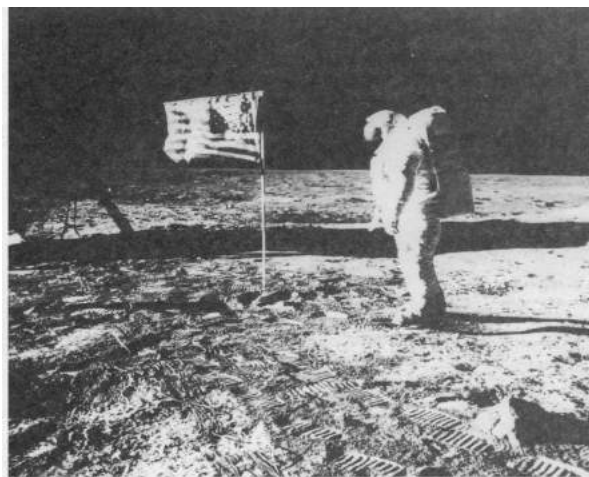


Lámina 4: Edwin Aldrin pisando suelo lunar, fotografiado por Neil Armstrong, agosto de 1969.



Lámina 5: Aldo Moro fotografiado por sus captores, 18 de marzo de 1978.

¿Sorprender o repetir?

No obstante queremos insistir sobre la noción de sorpresa, de desafío. Si admitimos que es el principio dominante de la fotografía de prensa –por su aspecto mediático y comercial–, admitimos entonces que la foto de prensa debe ser extraordinaria, romper con lo ya visto, y oponerse así a otro principio: el principio de repetición. La repetición, la costumbre, nublan nuestra percepción, y la foto de la exclusiva, la foto sorprendente, será la que enganche nuestra mirada debido a la novedad, a su originalidad. Ahora bien, si hojearnos el catálogo de las fotos de prensa más famosas y más caras desde la segunda guerra,⁸ nos damos cuenta

de que la proporción de fotos raras, únicas, jamás vistas antes (la explosión del Challenger, el hombre en la luna) es ínfima en relación con la de las imágenes repetidas: un ejemplo triste es el de las imágenes de guerras y masacres (lámina 6)...



Lámina 6a: Thierry Deliveyne, *Ofensiva de los Khmers rojos sobre Phnom Penh*, 1974.

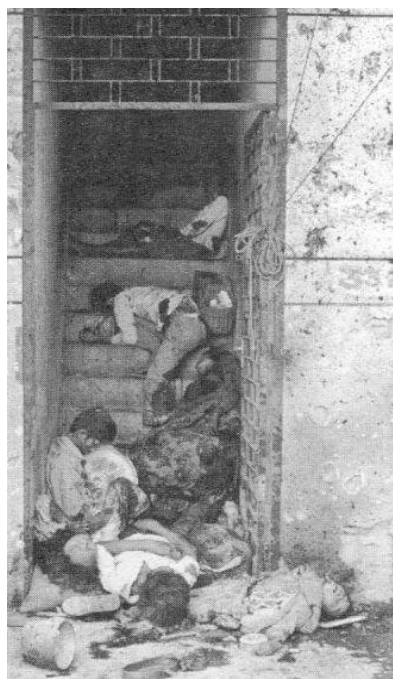


Lámina 6b: Arthur Greenspan, *Batalla de Hue. Vietnam del Sur*, abril de 1968.



Lámina 6c: Jean-Claude Francolon, *Expulsión de extranjeros, Nigeria*, enero de 1983.

Así, desembocamos en una nueva paradoja sobre la foto de prensa que quizá nos conduzca a comprender mejor su retórica particular: se trataría de “una imagen rara que se repite” o de “una repetición única”. Proposición que permite concluir en efecto una cosa: la fotografía de prensa es única; y su contrario: la fotografía de prensa se repite.

Esto, que parece inadmisibile, debería permitirnos definir la retórica de la fotografía de prensa precisamente como una retórica de la paradoja. Vimos que el uso de ciertas figuras retóricas (el símbolo, la alegoría) fundaba el primer aspecto paradójal de ciertas fotos de prensa, las más conocidas, las que constituyen la memoria colectiva occidental: foto de un instante que se vuelve atemporalmente simbólico; dicho de otra manera, vimos que ciertas figuras retóricas podían convertirse en operadores de una retórica paradójal de la foto de prensa, uniendo lo efímero y la duración. La alegoría, particularmente, que cita y entonces perpetúa toda una historia de la representación visual, inscribe el suceso puntual en una duración, en una tradición visual, que desplaza la información del acontecimiento hacia otro tipo de información sobre la que nos gustaría interrogarnos ahora.

¿Informar o argumentar?

La cuestión de fondo que se nos presenta es en efecto saber si la fotografía de prensa sólo “informa”. Hemos visto que no brinda la información del acontecimiento mismo que los lectores ya conocen cuando compran el diario y más aún el semanario. Dijimos que brinda testimonio de la realidad del suceso por su aspecto de huella visual, confiriéndole así, por un desvío de sentido que ya hemos analizado con anterioridad, carácter de verdad.

Podemos admitir que nos provee de algunas informaciones sobre el aspecto visual de las personas y los lugares, incluso sabiendo que el juego de parámetros de la fotografía puede hacer variar hasta el infinito esta apariencia visual. Pero ¿es esto lo esencial, eso que vuelve atractiva a la foto de prensa, incluso mediocre, eso que lleva al lector a mirar esas fotos, a comprar el diario o la revista para poseer esas fotos y contemplarlas?

Parece que encontramos aquí una palabra clave: la de *contemplación*. En efecto, la fotografía de prensa, aunque luego se tire, es primero una foto en la que podemos detenernos, hecho que evidentemente no permite ni la información verbal de la radio, ni la información televisiva, por ser tan fugaz. Este aspecto fugitivo de las imágenes mediáticas, comprendido en la prensa escrita o en la publicidad, puede explicar además una de las características de la imagen mediática, a saber, su autorreferencia. Para Baudrillard la autorreferencia es una de las razones de la pérdida de sentido de la imagen mediática.⁹ Pensamos más bien que la autocita le permite por el contrario tener tiempo de tomar sentido permitiendo una contemplación, incluso mínima. El problema es

⁹ Jean Baudrillard, “Publicité absolue, publicité zéro”, en *Simulacres et Simulation*, Paris, Galilée, 1985.

¹⁰ Podemos encontrar un comentario sobre este contacto y sobre esta foto escrito por el mismo Marc Riboud en un opúsculo titulado *l'embaras du choix* y distribuido por el Centre National de la Photographie. También podemos leer Marc Riboud, Paris, Centre National de la Photographie, “Photo Poche”, núm. 37, 1992.

saber qué sentido. Un pequeño ejercicio nos ayudará a comprenderlo mejor.

La elección de “la” foto

Se trata de observar cuál es la foto elegida para su publicación entre todas las del contacto que provee el fotoperiodista. Sabemos que a esta elección le preceden preocupaciones de lectura, de puesta en página, de prioridad. Pero también sabemos que este trabajo de selección es uno de los más largos y de los más minuciosos que preceden a la publicación de las fotos.



Lámina 7: Marc Riboud, *La chica de la flor*. Manifestación contra la guerra de Vietnam, Washington D. C., 21 octubre 1967.

Veamos la ya conocida foto de Marc Riboud del 21 de octubre de 1967 durante las manifestaciones por la paz en Vietnam (lámina 7).¹⁰ El 21 de octubre de 1967, en efecto, tuvo lugar en Washington una gran marcha por la paz en Vietnam. Es la información principal. Michel Guerrin¹¹ resume así los acontecimientos: “Varias centenas de miles de personas cercan el Pentágono. ¿El slogan? ‘Devuélvannos nuestros GI’s’. Los enfrentamientos con las fuerzas del orden dejarán un centenar de heridos. Marc Riboud y Dany Lyon, los dos pertenecientes a la agencia Magnum, están entre la multitud. Cuando cayó la noche, un poco más lejos de los focos más violentos, Marc Riboud tomará esta foto con una Leica, lente de 50 mm con el diafragma totalmente abierto”. Una imagen muy conocida y publicada en todo el mundo como “la joven de la flor”.

¹¹ *Profession Photoreporter*, op. cit.

¿Qué observamos en la plancha de contactos¹² (lámina 8) de donde fue elegida esta fotografía? De las 35 imágenes (sólo 12 se reproducen aquí), 29 son fotos de la multitud: de las fuerzas del orden primero, de los manifestantes después, luego de unos frente a otros, o de unos enfrentando a los otros, y la mayoría con el Pentágono detrás. Estas fotos tratan todas del tema principal de la información (la manifestación) y dan testimonio de la importancia y de la duración de los enfrentamientos.



Lámina 8: Marc Riboud, *Plancha de contactos (extracto) Manifestación contra la guerra de Vietnam*, 21 de octubre de 1967.

La treintava toma muestra en primer plano a una joven que tiende una flor a los soldados que le apuntan con sus bayonetas, mientras que la profundidad de campo permite aún distinguir, en segundo plano, a la multitud de manifestantes. Las seis fotos siguientes no aportan más información nueva, pero manifiestan una búsqueda de la “mejor foto”: la joven se ve progresivamente más en cuadro, más cer-

ca, mientras que el fondo se difumina y se vuelve desenfocado para poner en evidencia el motivo principal: la joven de perfil, dulce y determinante al mismo tiempo, enfrentando a las bayonetas que le apuntan, con un gesto de súplica, una flor.

Evidentemente lo que provoca la fuerza y el éxito de esta foto es su fuerte carga simbólica, sostenida por una poderosa antítesis visual que opone en una y otra parte del cuadro, en un cara a cara punto por punto contradictorio, el perfil de la joven y las siluetas uniformadas de los soldados, la flor y los fusiles, la súplica calma y decidida y la agresividad inútil, lo claro y lo sombrío. ¿Pero a dónde pasó la información propiamente dicha, la que veíamos aparecer de manera muy profesional en las primeras fotografías: el lugar –el Pentágono–, los protagonistas –las multitudes de las fuerzas del orden y de los manifestantes–, la acción –su enfrentamiento? Desaparecieron a favor de un retrato-símbolo (lo contrario a la muchedumbre) que los comentarios verbales (la leyenda) reubicarán en el contexto de los acontecimientos, ya conocidos por el público.

Así, lo que nos propone esta foto ya no es una información, sino un discurso sobre la información ya conocida. Es mejor dicho una argumentación. Algo propio de la retórica. Y lo que nos dice esta foto es que más vale la paz que la guerra, de manera general que vale más defender la paz que la guerra, y en este caso, que hay que mantener la oposición a la guerra de Vietnam. No es un discurso neutro y por eso las autoridades vietnamitas no se equivocaron, cuando un tiempo más tarde otorgaron a Marc Riboud una visa para Vietnam, porque era el autor de la foto de “la joven de la flor”.¹³

Sin embargo, lo que observamos en los contactos es que el fotógrafo encuentra el argumento (paz vs. guerra) a partir de la treintava toma, al mismo tiempo que la figura retórica que le va a servir (la antítesis descrita más

¹² Publicado en *Le Photojournalisme*, op. cit.

¹³ Cf. Michel Guerrin, op. cit.

arriba). Le hacen falta sin embargo seis tomas antes de llegar a la “mejor foto”. Y resulta evidente para todos que la última es “la mejor”. ¿Qué sucede entonces entre la treintava y la toma 36?

Hay una búsqueda plástica en torno de un parámetro esencial de la imagen: el encuadre, que actuará de rebote, quizás indirectamente por la rapidez de los acontecimientos, sobre el de la profundidad de campo, que a su vez servirá al símbolo. Esta búsqueda del “buen” encuadre, este tanteo hacia un equilibrio visual que, de golpe, se impone como perfectamente acertado, ¿qué los motiva y qué aportan a la investigación?

Lo que los motiva, son criterios estéticos de equilibrio en la composición, de relación entre los cuerpos, de contrastes de luz y de las formas, de orientación de las líneas, de dirección de las miradas, etcétera. No importa demasiado si este equilibrio es pretendido o no, conscientemente elaborado o fruto de la casualidad, sin embargo es buscado, deseado. Y cuando se alcanza, simplemente lo sabemos, sin poder explicarlo necesariamente. Sabemos en efecto que este equilibrio proporciona una profunda satisfacción, un placer visual que se acerca o se confunde con la experiencia estética que, según Freud,¹⁴ es “una de las fuentes de placer y de consuelo terrenal” que, entre otras y a pesar de su fugacidad, es para el hombre “un procedimiento” o “un método”, o incluso “una técnica de defensa contra el sufrimiento”, “una fuente de satisfacciones sustitutivas” del sufrimiento inevitable que incita la realidad.

Este ejemplo, cuyo funcionamiento puede verificarse también en muchas otras fotos de prensa, nos permite advertir que la fotografía de prensa argumenta más que informar, y que quizá posee entonces una retórica propia. Demuestra también que lo que guía la elección

es más bien la fuerza de la argumentación que la información en bruto. El fotógrafo atestigua, no sólo por el aspecto indiciario de la foto sino también en el sentido casi jurídico del término: argumenta en torno a una información ya conocida para esclarecer tal o cual aspecto y volverla más creíble. Vemos cómo este ejemplo, por más puntual que sea, nos lleva de nuevo a las primeras interrogaciones que la teoría semiótica nos permitió plantearnos sobre el estatus de la imagen en nuestra sociedad como también sobre sus fundamentos.¹⁵ Pero las herramientas de esta argumentación pueden ser diversas: narrativización, dramatización, simbolización, que combinan la explotación de recursos plásticos e icónicos.

Observemos en otros ejemplos cómo la argumentación le gana de mano a la información y qué tipo de hilo conductor sigue esta argumentación. En el ejemplo de la manifestación contra la guerra de Vietnam, vimos ponerse en juego una argumentación al servicio del símbolo, apoyada por la solidez de una figura retórica como es la antítesis.

En otro ejemplo, el arresto de Jacques Mesrine¹⁶ (lámina 9), o mejor dicho su ejecución por parte de la policía, podemos ver que la elección de las fotos seleccionadas responde a dos exigencias: la legibilidad y la narración. Aquí de nuevo, cuando aparecen estas fotos, el público ya conoce los hechos que fueron muy comentados en la radio y en la televisión. ¿Qué mostrarán entonces las fotos seleccionadas para su publicación?

Una acción en tres tiempos (que como sabemos es la estructura mínima de la secuencia narrativa): Mesrine desplomado sobre el volante de su auto; el cadáver transportado sobre una camilla; los responsables de la operación que se felicitan. Es decir que tenemos la escenificación mínima de los actores principales de un relato según Greimas:¹⁷ un *sujeto* (el

¹⁴ Sigmund Freud, *Malaise dans la civilisation*, Paris, PUF, 1976.

¹⁵ Cf. cap. 2, “La imagen bajo sospecha”.

¹⁶ “Enemigo público núm. 1”, en Francia en los años 80. Fotos Simon, agencia Gamma.

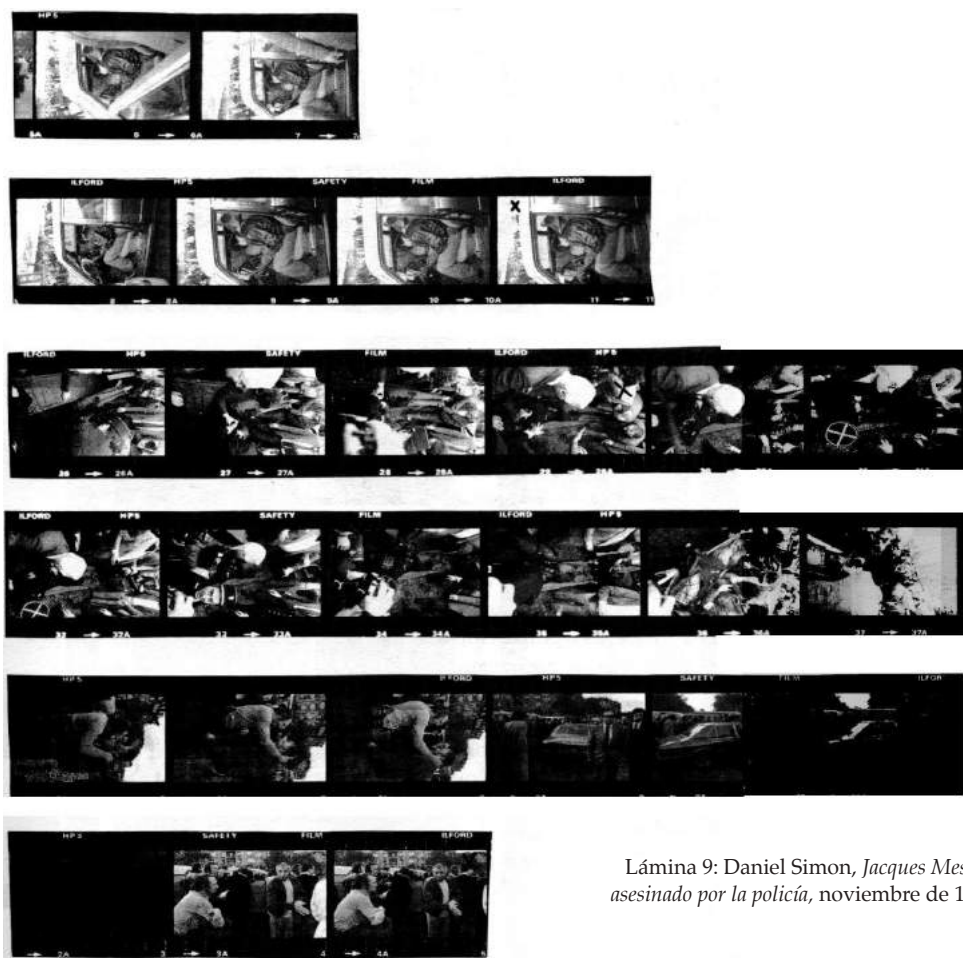


Lámina 9: Daniel Simon, *Jacques Mesrine* asesinado por la policía, noviembre de 1979.

comisario Broussard y sus acólitos), un *objeto* (Mesrine), un *destinador* (captura, muerte), un *destinatario* (el orden público). Estructura del relato occidental que todos interiorizamos como los criterios estéticos de los que ya hablamos.

En cuanto a la visibilidad, y entonces la legibilidad, podemos observar en los contactos que se las busca especialmente, incluso de manera mórbida. En efecto, si queremos encontrar la característica que distingue a las cuatro fotos de Mesrine sobre el volante, percibimos que, salvo en la primera, no son ni el encuadre ni la luz que son idénticos, sino la postura del muerto que sin duda está ligeramente enderezado para que se vea mejor su rostro de perfil. En lo que

respecta al transporte del cadáver en la camilla, constatamos que el fotógrafo tuvo que subirse al techo de un auto (¿de *el* auto?) para fotografiar la escena y la foto elegida es otra vez aquella donde se puede percibir el rostro del muerto. Finalmente, en lo que concierne a las felicitaciones entre los policías, una de las fotos seleccionadas tiene un encuadre un poco más cerrado, y permite ver bien el arma en la cintura de uno de los policías que se opone trágicamente a la sonrisa y al gesto afectuoso del brazo alrededor del cuello del comisario; a esta efusión responde la última foto que muestra al comisario frotándose las manos de satisfacción (?).

¹⁷ *Sémantique structurale*, Paris, Larousse, 1970.

Narración y legibilidad parecen ser entonces los dos ejes principales que persigue esta argumentación que integra al mismo tiempo cinismo (del fotógrafo hacia a la víctima como hacia los policías; de los policías hacia la víctima) y morbosidad.

Como último ejemplo, tomaremos algunos contactos de otro reportaje, llevado a cabo en Vukovar, Bosnia, de los que se publicó una foto a doble página en *Paris-Match* de la semana del 11 de junio de 1992¹⁸ (lámina 10). Algunas fotos entre la veintena de planchas de contactos que constituían este reportaje fueron elegidas por la agencia Gamma; una sola se publicó en *Paris-Match*, y luego otras tres que formaban parte de otros reportajes.



Lámina 10: Daher, Guerra civil en Yugoslavia.
Vukovar en ruinas, diciembre de 1991.

En este caso, no hay narración pero sí el deseo de testimoniar la importancia de los estragos provocados por una guerra que todo el mundo conoce. Desde este punto de vista, podemos decir que todas las fotos son informativas ya que muestran a un público que no conoce el país, imágenes de las calles devastadas, iglesias destruidas, tanques decapitados, casas acribilladas de impactos de balas, monumentos masacrados, soldados y civiles huyendo, casas destruidas, etcétera. En esta abundante cantidad de documentos, ¿cuáles serán los cri-

terios de selección? Creemos que esos criterios son antes que nada *simbolismo* y *estética* por un lado, *dramatización* por el otro.

De manera evidente, por ejemplo, el símbolo de la bandera yugoslava enmarcando, con los mismos ángulos agudos de un vidrio roto, una vista de la ciudad destruida (lámina 11). Otros clichés que giran en torno a la misma idea prueban que se trata en este caso de una foto cuya composición ha sido elaborada y que toma una dimensión alegórica haciendo referencia a un plano famoso de *Iván el terrible* de Eisenstein.



Lámina 11: Daher, Guerra civil en Yugoslavia.
Vukovar en ruinas, diciembre de 1991.

¹⁸ Fotos Daher, agencia Gamma.

Todo el contacto siguiente intenta mostrar el campo devastado y los tanques abandonados; la información es casi la misma en cada cliché. El elegido será el que equilibre mejor las proporciones del cañón amenazante y oblicuo de un tanque en primer plano con las líneas inclinadas de los árboles despedazados en segundo plano y la silueta de otro tanque que sugiere sinecdóticamente su cantidad (lámina 12).

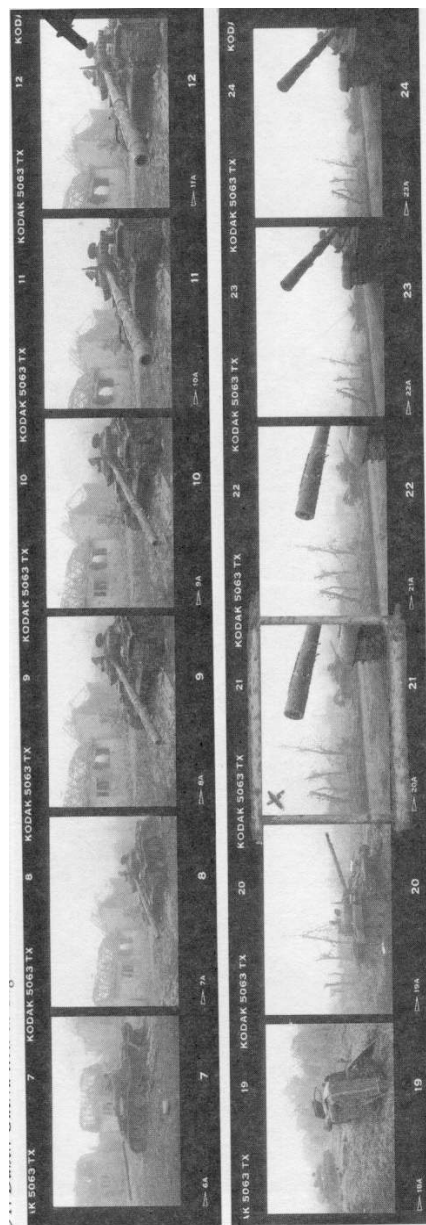


Lámina 12: Daher, Guerra civil en Yugoslavia. Vukovar en ruinas, diciembre de 1991.

De la tercer lámina, que intenta mostrar con un plano relativamente amplio casas o monumentos destruidos, finalmente sólo serán seleccionadas dos fotos con planos más cerrados: una porque es una especie de cita visual de las fotos tomadas en Beirut (lámina 13), *alegoría* de una masacre *ciudadina* (automóvil estallado frente a un muro salpicado de impactos de balas) y el otro encuadrando una ventana devastada detrás de la cual apenas podemos distinguir siluetas humanas.

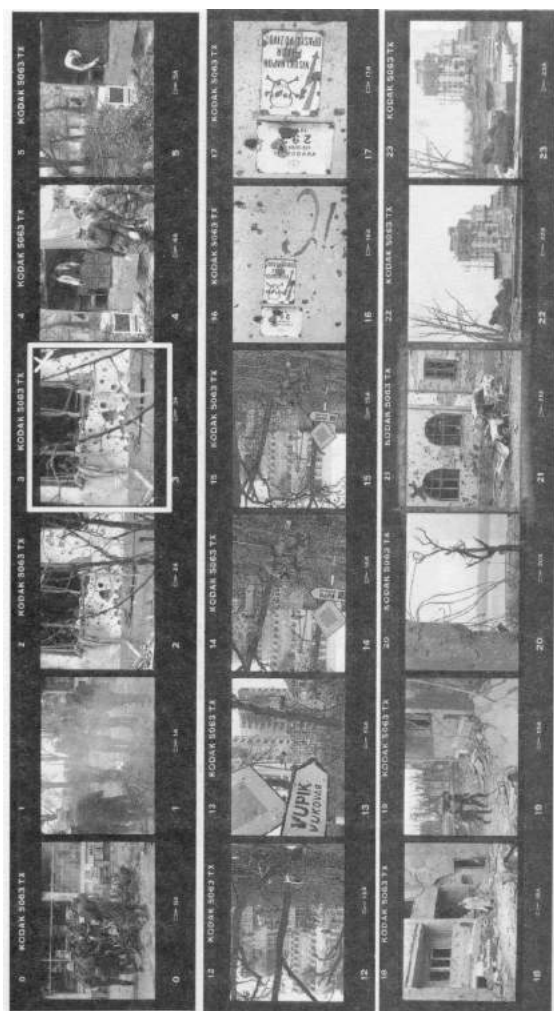


Lámina 13: Daher, Guerra civil en Yugoslavia. Vukovar en ruinas, diciembre de 1991.

La lámina siguiente presenta personajes, vehículos y vistas de toda la ciudad. Una chimenea de una fábrica perforada por un proyectil domina un barrio totalmente devastado. La elección del cuadro vertical (en lugar del horizontal, de al lado) resulta evidentemente mucho más eficaz: por un lado, permite ver en la base de la chimenea a la fábrica destruida, pero sobre todo permite todo un juego de *rimas plásticas* entre el boquete sombrío de la chimenea y el de los techos de las casas de los alrededores, que refuerza mejor que los otros clichés la impresión de destrucción total (lámina 14).



Lámina 14: Daher, *idem*.

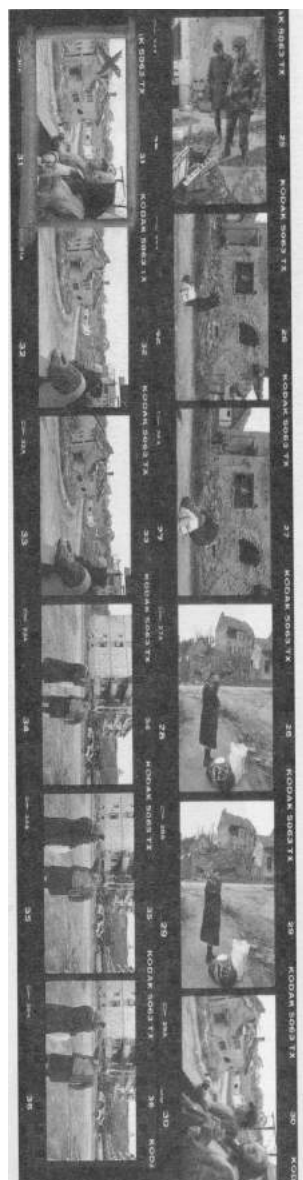


Lámina 15: Daher, *idem*.

En las tres planchas de contactos que siguen, donde aparecen varios personajes, advertimos que el criterio de selección tiende al factor de dramatización que puede introducir la presencia de personas: verlos no es suficiente; hace falta incluso que la cantidad, la postura, el juego de miradas, el ambiente sobre el que se encuentran, acentúen el *aspecto dramático* de la situación.

De esta forma, se seleccionará el cliché donde dos personas ya mayores, en lugar de una, observan las casas destruidas (lámina 15), ese donde la presencia y la orientación de la mirada de un tercer personaje intensifican una escena de separación o de reencuentro entre un soldado y una anciana que puede ser su madre (lámina 16); cuando el personaje está solo, se seleccionará el cliché donde el ambiente vacío, campo o ciudad, refuerce la impresión de soledad con la de destrucción total o éxodo (lámina 17). Todas estas fotos alcanzarán a su vez un nivel simbólico y entrarán en juego con mayor intensidad herramientas plásticas de la composición del encuadre o de los contrastes.

Finalmente, si examinamos la fotografía publicada en *Paris-Match* (láminas 18 y 19), advertimos que reúne todos estos criterios de selección: la presencia (*dramatizante*) de civiles, huyendo con las pocas pertenencias que pudieron cargar sobre una carretilla, insiste sobre la desgracia de la población civil más que sobre otros personajes fotografiados en la misma calle (soldados por ejemplo) y remite a otras imágenes de éxodo desgraciadamente muy conocidas.

El *decorado* de la calle vacía y devastada insiste por supuesto sobre la total indigencia a la que se lleva a estas poblaciones. Sin embargo, este argumento va a reforzarse con un poderoso *simbolismo* que implica en parte a la representación, en parte a las *elecciones estéticas*. En efecto, sobre la derecha de la foto podemos ver, en el mismo plano que las personas que abandonan la zona, la fachada de una casa abierta y acribillada por diversos proyectiles. Un Cristo de piedra, acribillado también por las balas, se levanta frente a la fachada de la casa. Todos estos detalles los vemos sobre varios clichés.

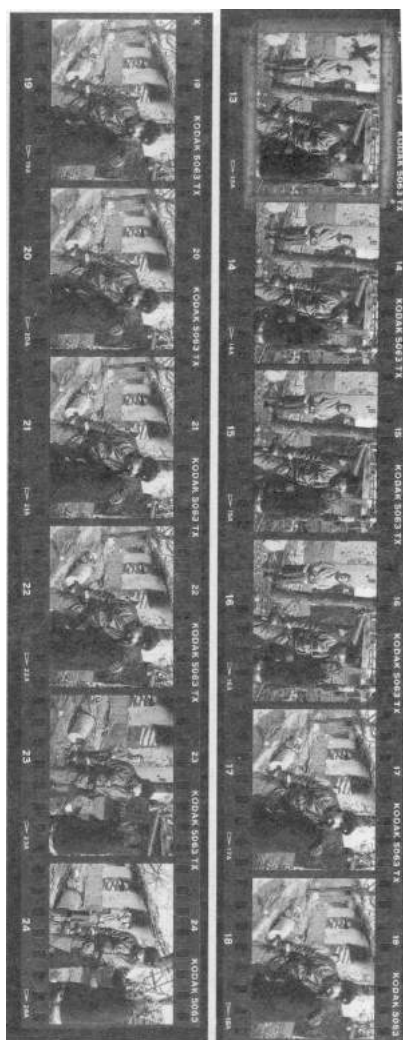


Lámina 16: Daher, Guerra civil en Yugoslavia.
Vukovar en ruinas, diciembre de 1991.



Lámina 17: Daher, *idem*.



Lámina 18: Daher, *idem*.

Pero el que finalmente será seleccionado y publicado es aquél cuya composición plástica sea la más rigurosa y oponga en partes iguales a las dos partes, izquierda y derecha, de la foto, colocando en cierta forma al mismo nivel, *en el mismo plano*, la imagen de ese Cristo, como doblemente crucificado, y la de los personajes, símbolos de una población sacrificada en su totalidad. Los plenos y los vacíos se corresponden perfectamente, la *perspectiva cerrada* (detrás del Cristo) y la *perspectiva en fuga* (detrás de los personajes que huyen) tienen una función significativa que sobrepasa ampliamente el realismo de la representación.



Lámina 19: Daher, Guerra civil en Yugoslavia.
Vukovar en ruinas, diciembre de 1991.

Constatamos, una vez más, que esta foto de reportaje, más allá de la información lisa y llana, vale por la fuerza argumentativa y persuasiva que se ofrece a la interpretación, más allá del simple reconocimiento.

Un discurso paradójal

Evitaremos dar respuestas definitivas a las preguntas que plantea la fotografía de prensa. Esto se debe a que sólo dimos algunos ejemplos. Sin embargo, cuando nos preguntábamos si el hecho de encontrar figuras retóricas en gran parte de estas fotos nos permitía concluir en una “retórica” de la fotografía de prensa, respondemos que no ya que no resulta suficiente para permitirnos decir si la foto de prensa tiene o no una retórica propia.

Por el contrario, cierto modo recurrente de funcionamiento en la fotografía de prensa –sorprender más que informar, repetir más que innovar– nos permitiría poner en evidencia una especie de retórica de la paradoja o de la ambivalencia que además ya pudimos advertir en sus dimensiones simbólica, alegórica o mítica opuestas a su anclaje en lo efímero de la actualidad.

Dejar de lado el punto de vista del consumidor que todos somos para pasar, gracias al acceso que tuvimos a algunas planchas de contactos de una agencia importante, del lado de los profesionales, de los que eligen las fotos dignas de ser publicadas, fue para nosotros de gran utilidad. Pudimos darnos cuenta que en efecto la fotografía de prensa argumenta más que informar –que tiene entonces una retórica– y que lo que define la elección es la riqueza de la argumentación más que la información en bruto que está presente en casi todos los clichés. Se testimonia no sólo por el aspecto indiciario de la foto sino también por su dimensión argumentativa.

Las herramientas de esta argumentación son varias: narrativización, dramatización, simbolización, explotación de los recursos de las herramientas plásticas y estéticas. Vimos con Freud que el placer estético alivia el sufrimiento que nos causa la realidad y también sabemos, a partir de Aristóteles,¹⁹ que “a cual-

quier ser humano le gustan las imágenes”. Un placer tal que, según Aristóteles, hasta podemos contemplar imágenes tan horribles como “la de los cadáveres o de animales viles” de los que comúnmente nos alejaríamos. Esta explotación que nos muestra una vez más que estas herramientas son signos completamente aparte al igual que los signos icónicos. El uso de signos plásticos no sólo compete a la argumentación misma, a su legibilidad, sino que también nos procura placer aliviándonos de la crudeza de la realidad, acentuada por el aspecto indiciario de la fotografía.

De esta manera desembocamos en la última paradoja de una imagen que pretende informarnos sobre la realidad, y a menudo sobre estos aspectos más duros (mientras que sabemos que resulta muy difícil querer aceptar la realidad con lucidez), causándonos placer. Este placer, buscado y alcanzado, que manifestamos al contemplar estas imágenes, ¿nos ayuda a integrar el principio de realidad o nos desvía de éste? Sobre esta última pregunta nos detendremos por el momento, conscientes de que nos remite una vez más a esa pregunta que provocó este trabajo, a saber, la función de la fotografía de prensa. Es ahora cuando debemos recordar que, en algunos casos, el placer visual que procura la estética de la imagen puede ir contra toda ética, y volverse “abyecto”.²⁰

Conclusión

Para concluir este último capítulo, insistiremos primero sobre el hecho de que la observación sistemática de los distintos parámetros de la imagen, de sus interacciones recíprocas, como del contexto institucional de aparición, resultan un medio eficaz para explicitar la significación implícita de un mensaje visual y sus inducciones interpretativas. Podemos así poner en evidencia el carácter discursivo del mensaje visual.

Insistir sobre el aspecto discursivo y argu-

¹⁹ En la *Poética*.

²⁰ Es el argumento que desarrolla Serge Daney en el artículo “Le travelling de Kapo”, en *Traffic*, núm. 3.

mentativo de la imagen, y de la fotografía de prensa en particular, puede parecer contradictorio con lo que dijimos anteriormente²¹ al citar a Gombrich, a saber, que una imagen no es ni verdadera ni falsa, en la medida en que no es una proposición en el sentido lógico del término. En realidad, el aspecto discursivo de la imagen no le otorga por eso carácter de proposición, enunciado que establece una relación entre dos términos. El argumento visual sigue siendo un enunciado simple e implícito, la expresión de una opinión, y conserva entonces toda su relatividad, no sólo en cuanto a su expresión sino también en cuanto a su interpretación que, ya lo hemos visto, es aleatoria. Quizá podamos aplicar entonces, tanto al pro-

ceso de expresión como al proceso de interpretación, esta idea de “rigor elástico” expuesta por Ginsburg cuando se refiere al “paradigma indiciario”.

Para terminar, insistiremos sobre el hecho de que el ejemplo de investigación de la fotografía de prensa, según un enfoque semiológico, demuestra cuánto rigor y al mismo tiempo libertad permite ésta. Al agudizar el sentido de observación, ofrece herramientas de investigación sin por ello encerrar al análisis en moldes preestablecidos. Más que proponer un modelo de análisis estricto, permite ejercitar una forma de curiosidad.

²¹ Cf. cap. 2, “La semejanza conforme a las expectativas”.

Entre los numerosos artefactos que nos rodean, algunos se hicieron, o seleccionaron, para ser mirados. Ellos se llaman objetos de arte. Otros, aunque hechos y utilizados en otros contextos distintos al del arte, tienen un atractivo visual igualmente fuerte. Estos últimos, junto con los anteriores, son a los que hemos denominado objetos estéticos. Sus formas pueden estimular y sustentar la contemplación visual. Esto les sitúa aparte de otros objetos tangibles, las formas visuales de las que están mínimamente, o no del todo, dotadas de tal potencial.

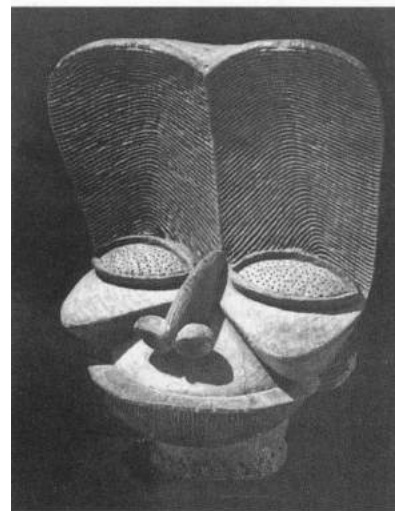
En este punto, una pregunta que debe plantearse es: ¿cuál es esta misteriosa cualidad estética que muestran algunas formas y otras no?

La contemplación visual es holística. El observador no analiza el objeto en sus partes visuales, sino que las percibe como un todo. Esto da una pista: la cualidad estética de las formas debería ser un atributo de la configuración total de las formas, y no de cualquier forma en particular.

Es la composición, la congruencia de las formas de una con otra. La composición, del latín componere “reunir” resulta de un proceso de integración. Las diferentes formas visuales se relacionan de una forma tal que constituyen un todo organizado. Otra palabra para composición es diseño. En la Florencia del siglo XVI, Giorgio Vasari –pintor, arquitecto e historiador de arte– llamó a las bellas artes clásicas (dibujo, pintura, escultura y arquitectura) las “artes del diseño”. Creó la unidad de las bellas

artes que se fundamentaron sobre el diseño, la disposición de los elementos de acuerdo con un plan. La academia de bellas artes establecida en 1562 se llamó la Accademia del Disegno.¹

La composición parece ser una modesta base para evaluar la cualidad estética. Cualquier artefacto no hecho de materia visualmente uniforme tiene partes que se organizan de alguna manera, y así tiene composición. Ciertamente, existe algún diseño en casi cualquier objeto artificial. No obstante, la excelencia en la integración de las formas es el último sostén de la cualidad estética del artefacto. No es muy común.



Máscara, Tikar, Camerún. Museum Rietberg, Zurich. Foto: Wettstein y Kauf.

Existen varios principios de organización del diseño. Uno de ellos es la geometría. Las formas son simples formas geométricas, o próximas a ellas, y se relacionan con otras

* En *La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte*, Javier García Bresó (trad.), Madrid, Celeste Ediciones, 1999, pp. 155-174.

¹ Munro, 1967:31.

como partes de un sistema de cuadrados y círculos, cubos y cilindros, ángulos y paralelos. En algunos textos de historia del arte, un conjunto de líneas rectas y curvas superpuestas sobre la fotografía de una obra de arte hacen visible la composición. Esto revela la estructura subyacente de un cuadro o de una escultura, no siempre inmediatamente evidente para los estudiantes. La reductibilidad de las formas visibles a las formas regulares de las figuras básicas es un criterio de excelencia en la composición. Algunas tallas tradicionales del oeste de África, tal como la máscara azul de los Grebo del Musée de l'Homme y la famosa máscara Tikar del Rietberg Museum y algunas pinturas cubistas, tal como el paisaje de *La Roche-Guyon* (1909), de Braque, pueden reducirse a volúmenes geométricos fundamentales o planos casi sin residuos. Ésta es la geometrización extrema. La habilidad para geometrizar existe, sin embargo, en un grado menor o de una manera menos evidente, en muchas otras obras de arte.

Otro principio de la composición se basa en las vías que desarrollan las formas biológicas; puede llamarse orgánico. Las diferentes formas de una imagen se vinculan como partes de un organismo viviente. Se conectan como los troncos de los árboles que se arraigan en la tierra, como las ramas que crecen desde los troncos, como los retoños de las hojas sobre las ramas. O, como un cuello flexible que conecta la cabeza y los hombros, como los músculos se añaden a los huesos y al movimiento de ellos, y como los suaves pechos florecen en el tórax. *Tres círculos* de Henry Moore (1966) presenta la composición orgánica de las cáscaras de huevos. *¿Por qué?* (1974) de Richard Hunt es un escultura de bronce compuesta de una mano creciente que surge del suelo como una planta. *Artemisa de Éfeso* (1966) de Aldo Casanova tiene una composición unificada por las formas sexuales femeninas. *Ptolomeo III* (1961) de Jean Arp tiene una estructura como de hueso. Estas esculturas ilustran el principio de la composición orgánica. Revelan cómo es la fuerte integración de las formas biológicas.



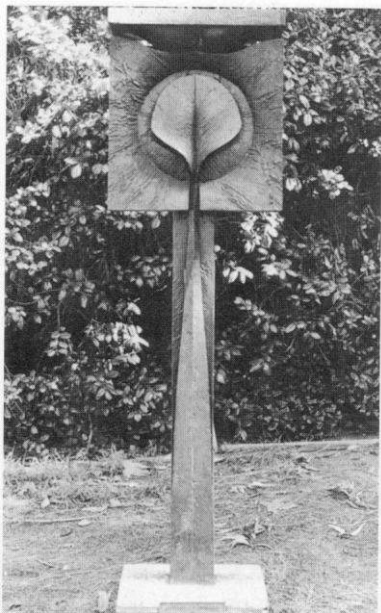
Georges Braque, *Castillo en La Roche-Guyon*, 1909. A. S. Pushkin Museum, Moscú. Copyright ADAGP, París/VAGA, Nueva York, 1985.

Aún otro principio de la composición se basa sobre el movimiento; puede llamarse dinámico. La superficie de los lienzos o el volumen de la escultura es el campo o el espacio donde los elementos formales parecen estar animados y moverse de una manera organizada, como en el ballet. Los movimientos tienen dirección y fuerza. La composición equilibra estas variables dinámicas en una configuración unificada. *Columna desarrollable* (1942) de Antoine Pevsner parece estar inmóvil en el proceso de ascensión. *Piélagos* (1946) de Barbara Hepworth está en el proceso de desdoblar su espiral. *Dióptero* (1964) de Bruce Beasley está visualmente hecho de tres componentes y cada uno parece implicarse en el movimiento del conjunto –horizontal y rápido–. El cuadro de Kasimir Malevich de una campesina llevando dos cubos se titula *Mujer con dos cubos de agua: Arreglo dinámico* (1912).

Las formas geométricas, orgánicas y dinámicas son las principales bases de la composición. Las formas más específicas pueden también ser bases de la composición. Los estilos, en realidad, se organizan alrededor de ciertas formas fundamentales. En arquitectura,

el estilo románico favorece los arcos de medio punto, las bóvedas de túnel semicirculares, los pesados muros y las fuertes torres. El arco de medio punto, estructural así como visualmente, fue una forma geométrica que dictó la composición global de un monasterio románico. El claustro, la sala capitular, la biblioteca y las habitaciones, junto con la iglesia, la construcción más importante, constituía una compleja institución monástica.

La privilegiada forma del estilo gótico, el arco apuntado, es visualmente una esquematización de los árboles, tal como las hayas, alineadas a lo largo de una avenida. Sus ramas que cruzan los ángulos agudos describen un arco. Así, las bóvedas de nervadura están visualmente relacionadas con las formas orgánicas. Naturalmente, eran principalmente un avance técnico sobre las bóvedas semicirculares del románico: combinados con los arbotantes, hicieron las altas naves de las posibles catedrales. Aquí, de nuevo, una forma, la ojiva, fue el principio de la composición en el centro de una compleja configuración que se llama estilo gótico.



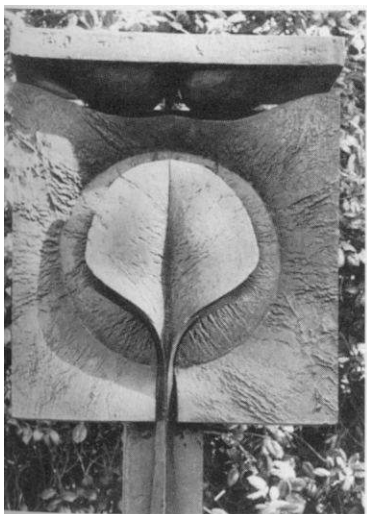
Aldo Casanova, *Artemisa de Éfeso*, 1966. Jardín de escultura Franklin D. Murphy, University of California, Los Ángeles. Foto de Jacques Maquet.

La composición hace lo posible para concentrar un objeto visualmente complejo como un todo unificado. En el objeto estético, corresponde a –y facilita– la percepción holística de los observadores.

Las formas bien diseñadas expresan, con fuerza irresistible, significaciones y valores percibidos y encontrados por los observadores. La composición genera en las mentes de los observadores lo que es necesario para mantener su completa atención al plantear clara y fuertemente lo que el objeto representa.

La configuración de las formas en el *Guernica* (1937) de Picasso tiene una expresividad semejante. Los contornos angulares, el monocromatismo gris, la composición de tres partes centradas en un triángulo hacia arriba y las formas más ligeras sobre el área más oscura de la tierra expresan con fuerza la significación percibida por este observador: la guerra es cruel y absurda. Así mismo, la estructura visual de Buda de Anurādhapura, hecho de triángulos y oblicuos, convincentemente expresa concentración meditativa.

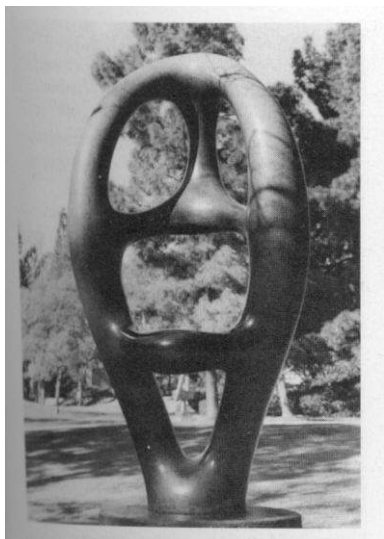
La palabra *composición* se refiere a la congruencia de las formas visuales de una con otra. La palabra *expresividad* se refiere a la congruencia entre la configuración de las formas y la significación simbólica del objeto. Las formas incluidas en el diseño global tienen sus propias significaciones, ya tratadas anteriormente. Por ejemplo, un triángulo equilátero que descansa sobre un lado transmite la significación de estabilidad; las líneas rectas, masculinidad; y la espiral, crecimiento. ¿Estas formas significativas, organizadas en una configuración visible, expresan la significación simbólica del conjunto de la obra? Sí, lo hacen con fuerza y economía, además dan al objeto un alto nivel de expresividad. Esta expresividad es una consecuencia, o un aspecto, de la composición.



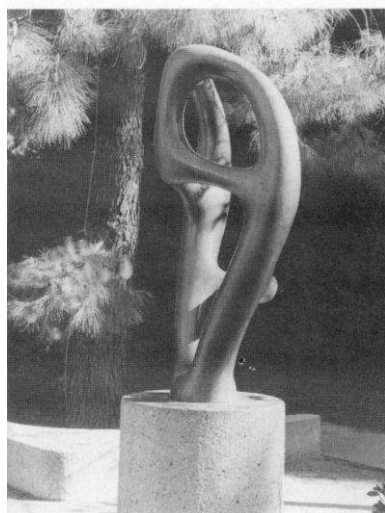
Casanova, *Artemisa de Éfeso*, detalle.



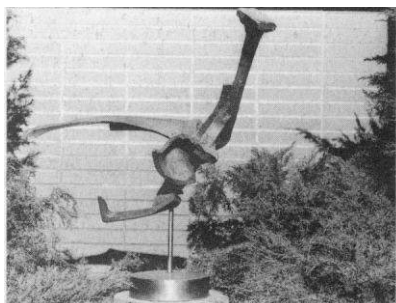
Richard Hunt, *¿Por qué?*, 1974, Jardín de escultura Franklin D. Murphy, University of California, Los Ángeles. Foto de Jacques Maquet.



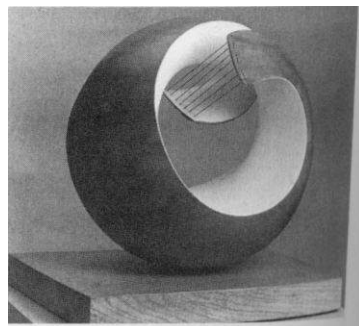
Jean Arp, *Ptolomeo III*, 1961, Jardín de escultura Franklin D. Murphy, University of California, Los Ángeles. Foto de Jacques Maquet.



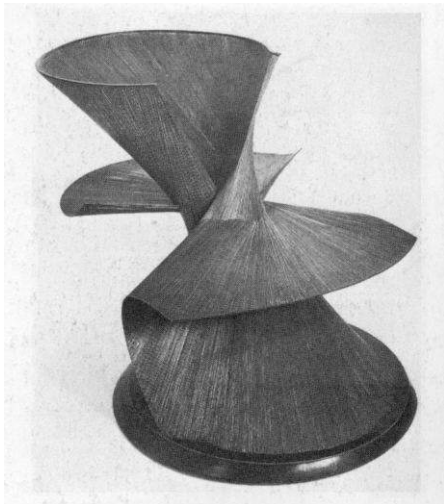
Jean Arp, *Ptolomeo III*, otra vista.



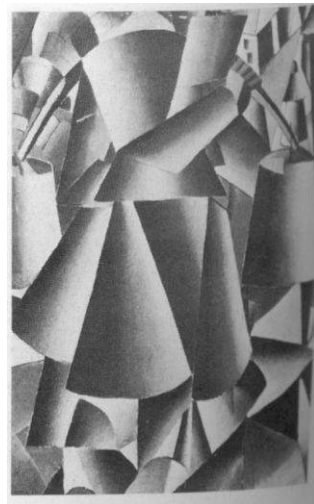
Bruce Beasley, *Dióptero*, 1964, Jardín de escultura Franklin D. Murphy, University of California, Los Ángeles. Foto de Jacques Maquet.



Dame Barbara Hepworth, *Piélagos*, 1946. The Tate Gallery, Londres.



Antoine Pevsner, *Columna desarrollable*, 1942. Colección, Museo de Arte Moderno, Nueva York.



Kasimir Malevich, *Mujer con dos cubos de agua: Arreglo dinámico*, 1912. Colección, Museo de Arte Moderno, Nueva York.



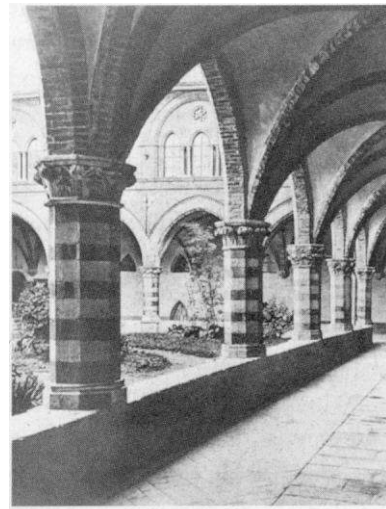
Claustro del monasterio de Saint-Michel-du-Cuxa, Francia, siglo XII. Museo Metropolitano de Arte, Los Claustros, Nueva York. Foto de Jacques Maquet.



Abadía de Sénanque, Provenza, siglo XII. Foto de J. Feuillie. Copyright Caisse Nationales des Monuments Historiques et des Sites/SPADEM.



Ventanas góticas de Sainte Chapelle, París, siglo XIII. Foto de J. Feuillie, Copyright Caisse Nationales des Monuments Historiques et des Sites/SPADEM.



Claustro de Santa Giuliana, Perugia, siglo XIII. Foto: Parthenon Publications.



Pablo Picasso, *Guernica*, 1937, Centro de Arte Reina Sofía, Madrid.

Copyright, París / VAGA, Nueva York, 1985.

Leyendo la crítica contemporánea en las revistas de arte y en la prensa en general sugieren que este criterio de potencial expresivo se utiliza ampliamente. Los críticos en seguida escriben que una obra de arte particular es “una fuerte afirmación”, y además traducen en palabras el simbolismo visual de la pieza.

Otra consecuencia de una excelente composición es situar el objeto aparte de su medio ambiente visual. Esto último rara vez presenta un sistema bien integrado de las formas visuales. Al contrario, en el contexto visual ordinario de nuestras vidas el objeto estético se representa a través de su diseño.

Para la mayoría de nosotros, la vida cotidiana es el ruedo del yo. En ese ruedo, las acciones y las emociones, los sentimientos y los deseos, los análisis y los juicios constituyen un flujo infinito. Este flujo incesante ha de interrumpirse para que la atención contemplativa, en la que la visión estética se desarrolla, pueda emerger. Normalmente, nuestra primera mirada de un objeto de arte es parte del flujo. Para percibir un artefacto estéticamente, hemos de situarlo aparte. La composición, al contribuir a la separación del objeto de su contexto visual, favorece la aparición del modo contemplativo de la consciencia.

El único elemento de la composición que más contribuye a nuestro desplazamiento con la atención contemplativa es el marco. Al colocar claramente la frontera entre el objeto estético y su medio ambiente visual, el mar-

co implícitamente plantea que lo que está dentro del contorno es diferente del resto y debería considerarse diferentemente. Desde el espacio ordinario nos movemos al espacio estético.

En algunos casos, el marco parece casi crear la obra de arte. Imaginarse un Pollock sin marco en la continuidad con los alrededores visuales de una estructura de estacionamiento o un centro de compras. ¿Lo reconoceríamos como una obra de arte; y lo miraríamos con la clase apropiada de aproximación mental? Esto no debería exagerarse. Un montón de suciedad arrojada sobre el suelo de una galería de arte está “enmarcado” por su presentación en un cuarto de la exposición con el etiquetado adecuado (tal como “Joseph Beuys: La esquina de grasa, 1974”).² Su incongruencia puede ser divertida, llamativa, o sugerir algunas reflexiones valiosas, pero sólo la composición del objeto es su marco. No es suficiente otorgarle una cualidad estética.

En las décadas de 1950 y 1960, los *happenings* (acontecimientos) y los “medioambientes” emergieron y fueron categorizados como arte visual. El observador estaba en un evento, estaba rodeado por él, y se convertía en un participante activo. No había composición (todo ocurría espontáneamente) y sin marco (uno cruzaba la frontera entre la vida y la “escena” sin advertirlo; de hecho, se pretendía que no hubiese escena). Tales experiencias pueden haber sido

² Henri, 1974:148.

de valor para los implicados en ellas, pero es conceptualmente confuso llamarlas estéticas.

Además de favorecer una inicial atención contemplativa, la composición ayuda a mantener una postura desinteresada. Distanciarse uno mismo de lo que está representado –distanciamiento del yo– se hace posible por la alta cualidad de la integración visual. Permítannos considerar dos escenas de violencia en las que vemos a un hombre fotografiado en el momento que es disparado y muere.

Durante la Guerra Civil española (1936-39), el fotógrafo de Life Robert Capa tomó muchas imágenes dramáticas: paisanos esperando un ataque aéreo anunciado angustiosamente mirando al cielo, soldados sobre su camino al campo de batalla, refugiados cruzando la frontera de Francia, y tropas de combate de primera línea en acción. Una de las fotografías de acción de combate de Capa se publicó en los periódicos de todo el mundo algunos días después de que se tomara. Le hizo famoso. Fue un primer plano de un republicano voluntario cayendo muerto, al atacar le hiere una ametralladora fascista.

Como telón de fondo una vasta expansión de cielo, el movimiento del hombre ha sido repentinamente detenido por una bala, uno lo asume, ya que no ha dejado un rastro visible. Ha perdido su equilibrio y se cae hacia delan-



Robert Capa, *Muerte de un republicano voluntario*, España, 1938. Foto: Magnum, Nueva York, cortesía de la revista *Life*. Copyright, París/VAGA, Nueva York, 1985.

te, pero su torso, aún mantiene una postura recta. La impresión rectangular parece como si hubiera sido cuidadosamente centrada y organizada (aunque en el lugar del hecho, no lo fue).^{*} La figura, ligeramente a la izquierda del centro, con un arma extendida divide la imagen en la mitad; la sombra fugitiva sugiere profundidad; y el fusil negro extrañamente equilibra las negras correas del soldado con las bolsas del cinturón.

Esta fotografía tiene una alta cualidad estética. La escala de grises, el grueso grano de la ampliación, las líneas horizontales de la tierra y las líneas verticales de la figura son las características formales que mantienen el ojo del observador sobre el plano rectangular de la lustrosa impresión. Se desarrolla una absorción contemplativa en la imagen.

Emergen algunas percepciones: resiste y enfrenta la última amenaza; ningún gesto fútil de autoprotección; la serenidad de la cara con los ojos y la boca cerrada. Una significación se impone en esta mente del observador. El fotógrafo simboliza la dignidad del hombre cuando se enfrenta a la muerte. En esta aprehensión contemplativa de la significación simbólica de la muerte, el observador está sin egoísmo y autoparticipación; no siente ninguna pena porque también morirá con el tiempo. Mientras se mueve mentalmente desde la imagen al hombre desconocido a quien se le ocurrió morir enfrente de la cámara en un campo andaluz, durante un día soleado de agosto de 1938, el observador no es egocéntrico, sino compasivo.

Contrastando la imagen de Capa con otras fotografías de noticias de una muerte violenta revelan la importancia de la composición como una condición de la ausencia de autoparticipación. Es el asesinato en la calle de un

^{*} Bajo las circunstancias del combate, Capa “tímidamente levantó su cámara encima del parapeto y, sin mirar, pero en el instante de la primera ráfaga de la ametralladora, presionó el botón” (Capa y Karia, 1974:18). El que esta composición se lograra por casualidad no importa para nuestro argumento.

sospechoso del vietcong por el jefe de la policía de Saigón, en 1968, durante la guerra de Vietnam. La atención visual del espectador no puede mantenerse por las formas y las figuras visibles en el plano de la impresión. Porque esta imagen carece de la excelencia estética, no obtiene una respuesta contemplativa. Nuestra atención inmediatamente se mueve desde la imagen al repulsivo suceso que representa. No podemos mantener el desinterés; al sentir vergüenza e ira, estamos emocionalmente implicados.

La cualidad estética encontrada en las formas de los objetos estéticos no es tan misteriosa después de todo. Es la composición. La composición estrechamente corresponde a, y estimula, la visión estética en sus dimensiones de atención, holismo y desinterés.

La composición visual también representa otra cosa. Como los rasgos formales del objeto, es un símbolo material que representa un significado no material. La composición simboliza orden. El orden es el arreglo de diversos elementos en una configuración; les hace operacionales o inteligibles. Es el valor del núcleo de la cualidad estética porque es tan básico como nuestra vida mental.

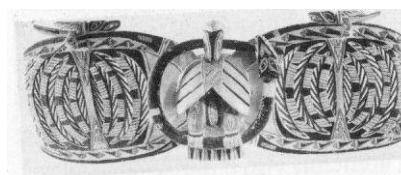
En el nivel neurofisiológico, en nuestro sistema perceptual "objetos, figuras y manchas se segregan de su medio ambiente como entidades circunscritas".³ Wertheimer denominó a estas entidades "totales percibidos". Los experimentos conducidos por los psicólogos de la Gestalt a principios del siglo XX les llevaron a formular leyes de organización de las percepciones, tal como la Ley de Prägnanz, la tendencia a las formas simples.⁴ Sometido a un bombardeo constante de estímulos visuales desde el medio ambiente externo, imponemos la forma como un asunto de supervivencia. En una obra de arte, el creador lleva este ordenamiento paso a paso, además de unificar los elementos formales de acuerdo con la composición geométrica, orgánica o dinámica, o de acuerdo con el estilo particular.

³ Henri, 1974:148.

⁴ Véase Ellis, 1967:54, y Arnheim, 1949:163.



Eddie Adams, Asesinato de un vietcong por el jefe de la policía de Saigón, 1968. Foto: Associated Press/Wide World, Nueva York.



Obra abierta de Malanggan, Nueva Irlanda, Micronesia, Museum für Völkerkunde, Basel. Foto de P. Horner.



Cabeza de bronce fundido coronada por buitres, Benin, Nigeria, siglo XVIII, British Museum, Londres.

En un nivel subliminal o inconsciente, el caos es una condición siempre amenazante. La muerte es la disolución de una organización de elementos que constituyen una unidad biológica bien compuesta. Nuestra seguridad individual y colectiva está constantemente en peligro por la entropía. En un profundo nivel de la mente, tememos al caos y luchamos para controlarlo manteniendo o estableciendo el orden.

Cualquier artefacto con cualidad estética es un símbolo tangible que representa la idea de orden. Esta sorprendente conclusión de nuestros análisis previos es inevitable. Si la configuración de las formas en cualquier objeto estético presenta una excelente composición, necesariamente simboliza orden como una idea. Cualquier obra que revele interés y logre la cualidad estética es una afirmación en favor del orden y contra el caos. El orden, naturalmente, es sólo uno de los significados de un objeto: no excluye otras significaciones. No obstante, siempre



Talla de piedra de Quetzalcóatl, Azteca, Foto de G. Jani (Civilisations, 1966).

se presentará como un símbolo principal. Si el desorden se expresara estéticamente –como, para mí, se expresa en los cuadros de acción de Pollock– estaría en una composición que también simbolizaría orden. O, si sólo se expresase desorden –como sucede, para mí, en el montón de suciedad de Beuys– sería algo externo a la esfera estética.⁵

La búsqueda del orden visual encuentra su fuente en un estrato metacultural de la psique

⁵ Un estudio más revelador de la composición visual es *El poder del centro* (1982), de Arnheim. Sobre la significación de la forma, véase al primer exponente de la “forma significativa” (Bell, 1958:17 y 55); Langer, 1953:24 y 55; y Langer, 1976:203 y 55.

humana: la neurofisiología y el inconsciente no son cultura específica. La cuestión tantas veces preguntada: ¿están determinados culturalmente los criterios estéticos?, puede considerarse desde la perspectiva presentada aquí.



Cabeza esculpida encima de una máscara nimba, Baga, Guinea, Musée des Arts Africains et Océaniens, París. Foto de Jacques Maquet.

Los talladores de madera de Nueva Irlanda en Micronesia, los fundidores de bronce de Benín, los talladores de piedra aztecas y los pintores de Art Nouveau y los escultores visualmente organizaban sus obras en composiciones orgánicas de formas vegetales. Las terracotas Nok e Ife, algunas tallas de piedra de Teotihuacán, las máscaras nimba de las danzas de fertilidad Baga, y las pinturas cubistas rusas y francesas desde los comienzos del siglo XX están geométricamente compuestas. Los pintores rayonistas, Calder en



Cabeza, Nok, Nigeria, hacia 250 a. C. The Nigerian Museum, Lagos.

sus móviles y los talladores africanos utilizando formas del tipo de curva exponencial eligieron una composición dinámica.

Estas diferentes maneras de ordenar visualmente las formas fueron predominantes en ciertas sociedades durante ciertos períodos. Pero existieron variaciones en el tiempo dentro de la misma tradición cultural; los tres principios de



Cabeza trofeo, Costa Rica, Hacia 1000-1300, Colección privada, Alfonso Jiménez Alvarado. Foto: Detroit Institute of Art.

la composición interpretados en varios estilos diferentes han existido sucesivamente, y a veces simultáneamente, en las sociedades de tradición occidental. Y como algunos ejemplos citados antes demuestran, el mismo principio de orden se ha utilizado en sociedades culturalmente diferentes. Podemos concluir que los tipos de composición no son cultura específica.

La cualidad estética a través del orden visual ha sido, y aún es, realizada en la mayoría de sociedades, si no en todas. Se realiza con medios similares. Así puede apreciarse interculturalmente; no necesita familiaridad con los códigos culturales. Ni la composición ni la simbolización del orden se basan en las especificaciones culturales.

En este punto surge la objeción: ¿cómo puede el orden geométrico ser comprendido por los talladores y pintores cuyas culturas no incluyen cuadrículas, reglas y medidas? La respuesta es que no es necesario conocer la geometría para organizar las formas geométricamente. Los fabricantes de formas, así como los observadores, perciben esos elementos estén o no, en el lugar correcto. Algunos artistas confirman su evaluación visual al trazar esquemas

sobre el papel cuadrado. Pero la mayoría de los pintores, talladores y grabadores –occidentales como no occidentales– confían sólo en su intuición visual. Los diagramas revelan la estructura de las obras de arte que es utilizada principalmente por los profesores que buscan explicar *cómo* fueron diseñadas las obras, y por qué están *equilibradas*.

La cualidad estética no está limitada a las representaciones. Algunas visiones reales de escenas externas –paisajes y paisajes urbanos, montañas y jardines, animales y gente– pueden presentar los rasgos formales que hacen estética a una pintura o escultura: pueden tener composición. El establecimiento de estos rasgos es inintencional, la casualidad resulta de las circunstancias; así, tales encuentros estéticos son excepcionales y fugaces. Pero nos dicen algo acerca de la cualidad estética. Permítannos comparar nuestras respuestas mentales a algunas representaciones pictóricas de escenas con nuestras respuestas a similares escenas reales.

Miro una pintura rollo de la dinastía Song (*Sung*) atribuidos a Li Cheng, un caballero pintor del siglo x. Se titula *Un templo solitario en medio de los picos*. La superficie rectangular, verticalmente orientada, está claramente dividida en mitades. En la mitad superior, las líneas verticales dominan, y el peso de las áreas más oscuras está en la parte superior donde se concentra la atención. La mitad más baja es gráficamente confusa: líneas cortas extendidas en todas las direcciones y muchas formas irregulares. Sin embargo, las líneas horizontales establecen algún orden en la confusión visual: una gran área en el fondo del cuadro es irregularmente horizontal; estrictamente las líneas rectas se concentran en el medio de la mitad más baja. En el medio del cuadro, una forma triangular estable proporciona un punto fuerte del foco para el rollo entero.

Este triángulo es la elevada azotea del templo, localizado sobre una colina rocosa; está marcadamente dibujado con un fondo brumoso. Un valle separa la colina del templo de los

dos enormes picos, casi verticalmente escarpados. Las cumbres son más bien planas y cubiertas con árboles, pero parecen inaccesibles. Yendo visualmente abajo desde el templo, encontramos los edificios de entrada al pie de la colina: no hay ninguna valla. En las galerías, alrede-



Atribuido a Li Cheng, *Un templo solitario en medio de los picos*, Dinastía Song (Sung), siglo X. The Nelson-Atkins Museum of Art, Kansas City.

dor de los pabellones abiertos construidos sobre pilotes en el río, dos caballeros conversan pausadamente, y otro, apoyándose en la barandilla, mira el paisaje.

En la confusión de la vida mundana, el templo trae la paz, el equilibrio y la seguridad. Es el foco de la vida social. Más allá del cauce, en la otra orilla, hay un mundo de iluminación, en las montañas. Quizás algunos ermitaños vivan en el bosque de la parte superior, si han sido capaces de subir las pendientes del precipicio sin camino de las montañas. Esta búsqueda es anterior y más allá del templo. El templo no puede ser de mucha ayuda, excepto como el último refugio social sobre esta orilla, antes del cruce.

Sentado en el pórtico de una cabaña en las Montañas Rocosas de Colorado, miro un paisaje real. Sobre la línea forestal, la cumbre de

los Largos Picos está desnuda y es impresionante. La panorámica me recuerda el rollo de Li Cheng; no pude evitar la comparación. El primer plano es también horizontal, pero a causa de un entorno construido, como sobre el rollo. Aunque hay algunas cabañas, la dimensión horizontal está principalmente proporcionada por un prado. Las verticales están limitadas con los pinos y los álamos temblores. La estructura visual del paisaje está dominada por las oblicuas. Entre el lugar donde estoy sentado y la parte superior de la montaña, hay una continuidad gradual, no una aguda distinción, como en el rollo. La significación que lleva para mí es que alcanzar la cumbre de los Largos Picos –así como de la vida humana– no sería una hazaña extraordinaria, sino que requeriría sufrimiento y perseverancia.

Cuando reflexiono sobre esta experiencia –como– recordada, puedo identificar los componentes de la cualidad estética de este paisaje real. Un marco fue visualmente proporcionado por dos de los postes que sostenían el tejado del porche y por los bordes del tejado y la plataforma; estaban en el primer plano, en la periferia de mi visión. Este “marco”, y aún más el recuerdo del rollo de Li Cheng, me llevó a ver la panorámica de la montaña como un cuadro; estableció una discontinuidad con mi forma normal de mirar un entorno en el que estoy físicamente presente. La configuración de las formas dominadas por las oblicuas estaba “bien organizada” por la casualidad, y altamente visible. Claramente, había una “composición” suficientemente llamativa para detener el pensamiento discursivo y reemplazarlo por la visión contemplativa. La significación simbólica que emergió –una ascensión gradual al pico de la vida– fue perfectamente expresada por las formas visibles.

En una apartada playa de California, algunos amigos se bañan y toman el sol. Una joven está descansando, inclinándose sobre su lado derecho. Se ve en el contexto visual ilimitado del océano y de la playa. Quizás subliminalmente recordando la *Mujer desnuda recostada*, de

Modigliani, mentalmente la enmarco. A pesar del insignificante oblicuo de su lado izquierdo, desde los hombros al tobillo, las líneas dominantes del contorno perfectamente mezclado con las líneas horizontales del escenario natural, El bronceado de su piel, el color beige de la toalla de playa sobre la que ella está acostada y el amarillo grisáceo de la arena están coincidiendo. Las líneas y los colores de su cuerpo y el paisaje están en perfecto acuerdo. Ella simboliza la armonía de la mujer con la naturaleza.

Algunos días más tarde, mirando las diapositivas de la *Mujer desnuda recostada*, de Modigliani, y la interpretación de Ramos de este Modigliani, recuerdo la panorámica de mi amiga tomando el sol. Es como si estuviera comparando tres cuadros muy similares de mujeres al desnudo, cada una simbolizando una idea diferente: la terrosidad en el Modigliani, la franqueza de comunicar en el Ramos, y la armonía con la naturaleza en la escena real. La cualidad estética de la escena real y la experiencia estética que desencadenó en mi mente es la misma como la que resultó de mi encuentro con los cuadros.

Como lo descrito antes, percibí el *Borde de Agosto*, de Tobey como simbolizando una suave claridad en mi mente. Posteriormente, mientras visitaba Kyoto, tuve la oportunidad de mirar tranquilamente el jardín de rocas del templo Ryoan-ji. La contemplación visual de este cuidadosamente rastrillado rectángulo de grava en el que quince rocas estaban irregularmente colocadas, me produjo una percepción similar de claridad mental. Posteriormente, otra significación emergió, aquella de la no dualidad. La oscuridad y las formas asimétricas de las piedras y el contraste uniforme con la tierra ocultaba una profunda unidad bajo su obvia pero superficial oposición. Aquí, de nuevo, un jardín real y un cuadro tienen impactos estéticos similares en el observador. La cualidad estética está, en cualquier caso, hecha de un diseño bien integrado que sostiene un fuerte potencial simbólico.

Durante la II Guerra Mundial, después de dejar un refugio subterráneo después de un ataque aéreo nocturno sobre una pequeña ciudad europea, estuve aturdido por la panorámica de la calle. Se asemejaba como una escena, teatralmente encendida para dramatizar el espacio donde los actores representarían la comedia. Este extraño efecto era el resultado de las explosiones de las bombas en otra parte de la vecindad: la explosión había quebrado y esparcido los cristales de las ventanas. El ennegrecido cristal de las ventanas se había caído a la calle, y las habitaciones con fuego arrojaban manchas de luz. Esta iluminación que, por accidente, estaba visualmente organizada, daba la impresión de haber sido adaptada por un ingeniero de escena. Esta panorámica, tan diferente de la ordinaria apariencia de la calle después de la obscuridad, había interrumpido mi flujo normal de emociones e ideas. En ese modo de conciencia, vi la desordenada calle con los cristales quebrados. Una bombilla eléctrica que estaba colgando del techo de una habitación de repente se hizo visible por la ausencia del oscurecido cristal y de las cortinas. Una mujer y un niño estaban tendidos inmóviles, habiendo sido alcanzados por los restos que volaban. Todo lo que vi expresaba el absurdo y la crueldad de la guerra. Esta percepción no duró mucho, quizás sólo algunos segundos; sin duda, se requería alguna acción para ayudar a las víctimas.

El absurdo y la crueldad de la guerra eran las significaciones que percibí con el *Guernica* cuando, algunos años más tarde, vi este Picasso por primera vez en el Museo de Arte Moderno, en Nueva York. Dos “objetos estéticos” muy diferentes, uno más normal, un cuadro en un museo, y otro más improbable, una calle devastada por un ataque aéreo, habían estimulado una atención similar y había simbolizado la misma idea.

Estos pocos casos ilustran nuestro punto de que las escenas y los objetos del mundo externo pueden tener una cualidad estética. Cuando la tienen, no es diferente de la cualidad estética de las piezas de un museo: generan la misma clase de percepción estética.

Naturalmente, podemos descubrir diferencias cuando comparamos una particular percepción estética desencadenada por el rollo de Li Cheng o un cuadro de Modigliani, y la panorámica de las Montañas Rocosas o el desnudo real sobre la playa. Pero tales diferencias no pueden generalizarse y atribuirse a la categoría de “actualidad” o de “representación”. Por ejemplo, podemos esperar que la composición formal de una panorámica natural, como la de una cabaña, sea floja. Como cualquier fotógrafo sabe, la “composición” de un paisaje debe a menudo mejorarse al manipular los ángulos y los marcos antes de disparar. Al contrario, el pintor Li Cheng pudo organizar este paisaje y dar lo que la composición requería dentro del marco que él seleccionó. Da la casualidad de que, la composición natural puede, por accidente, ser mejor que la composición intentada por el pintor.

También, podía esperarse que los estímulos visuales existentes en el mundo externo hagan más difícil de mantener desinteresada la mente de uno. Sin duda, cuando miraba la panorámica de las Montañas Rocosas, no podía ayudar intermitentemente a ponderar un ofrecimiento para que me vendieran esa vista (como un apéndice a la cabaña). Y mientras miraba a mi amiga sobre la playa, no la veía sólo como un símbolo de armonía con la naturaleza, sino como una mujer adorable. Pero mi posesividad puede estar tan implicada o incluso más implicada, en los objetos de arte. El deseo de adquirir un rollo de la dinastía Sung o un Modigliani puede ser tan confuso como el deseo de poseer una cabaña de montaña o coquetear con una persona atractiva.

La belleza, el equivalente del lenguaje común de nuestra cualidad estética, no está sólo en el ojo del observador. La belleza está también en el objeto. Ha fin de ofrecer suficientemente un soporte para la respuesta estética del observador, el objeto debe tener integridad de composición.

Es el diseño global el que integra las líneas y las formas, los colores y las texturas en un

complejo que a pesar de todo unifica el conjunto. Esta integración visual se logra de acuerdo con los diversos principios del orden, y los diversos estilos. Las particulares aplicaciones de uno de estos principios puede ser cultura-específica, pero los principios no lo son. La belleza, como la composición, es accesible, incluso en las culturas desconocidas, ya que es totalmente compresible a través de la visión; No hay necesidad de conocer las premisas culturales para captar el orden visual, o incluso para evaluar la excelencia comparativa del diseño en una serie de unidades, las formas de las que se organizan según el mismo principio. Un ejemplo de una serie semejante es proporcionada por 10 o más catedrales góticas construidas en el norte de Francia entre 1150 y 1250.



Amantes (mithuna), Madhya Pradesh, India. Siglo XI. The Cleveland Museum of Art, Adquisición, Leonard C. Hanna, Jr., legado.

El poder expresivo de un objeto, su capacidad para ser un símbolo fuerte, resulta de su excelencia en el diseño. Normalmente, un observador percibe sólo una significación simbólica de un objeto que puede contener varias significaciones. Suponiendo que así sea, el espectador percibe la fuerza expresiva del apoyo

visual. Para las significaciones simbólicas no hay ningún código para aprenderse. Una talla africana puede ser un potente símbolo para los occidentales, incluso cuando sus significaciones, referenciales y simbólicas, en su cultura original se ignoren. Así sucedió con los pintores europeos de principios de siglo cuando descubrieron la belleza de las figurillas africanas.

Otro resultado de una composición sólida es el establecimiento de una discontinuidad en la corriente normal de la consciencia del observa-

dor. Esta interrupción lleva a los observadores al modo mental de la contemplación un modo desprovisto de egoísmo. Una estatua hindú bien compuesta del siglo XI de dos amantes, el hombre gentil y voluptuosamente desnuda a su pareja, distancia esta representación amorosa de los sueños eróticos ordinarios de los observadores en su vida cotidiana. Un cuadro de una batalla napoleónica no implica al ego del observador en las pasiones de violencia y odio si su composición es sobresaliente.

Encuadre y composición*

María Carla Prette y Alfonso de Giorgis

El dibujante, el pintor, el fotógrafo o el director cinematográfico observan todo lo que entra en su campo visual pero, al crear una imagen, seleccionan, eligen lo que consideran significativo para su trabajo.

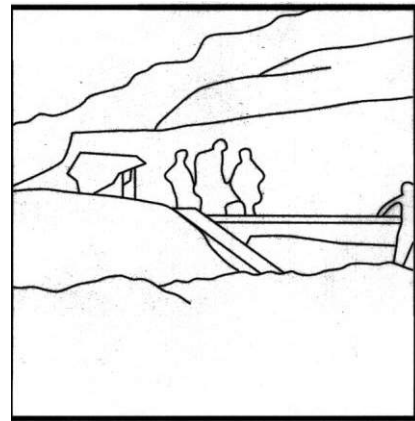
En la figura 1 hay un marco colocado sobre un paisaje de escaso interés artístico.

- Los elementos significativos contenidos en el perímetro del marco rojo, aislados del entorno, se muestran distintos; concentrando la atención visual sobre el detalle. De este modo podemos ver que el artista ha “enmarcado” a los obreros que están trabajando, así como algunas líneas de composición (figs. 1 y 2).

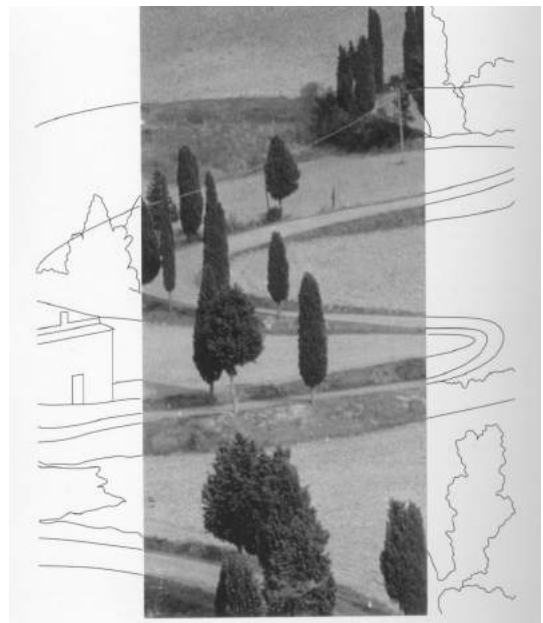


1. Paisaje encuadrado por Franco Summa (revista *Modo*). El marco extrae del conjunto un detalle significativo, destacándolo.

- A la fotografía de la figura 3 se le ha dado un encuadre vertical, porque se ha considerado de interés la carretera que sube con curvas cerradas y la verticalidad de los cipreses.
- Las líneas que aparecen en ambos lados recontribuyen lo que el fotógrafo no ha querido que entre en su encuadre.



2. Detalle esquemático de la figura 1.

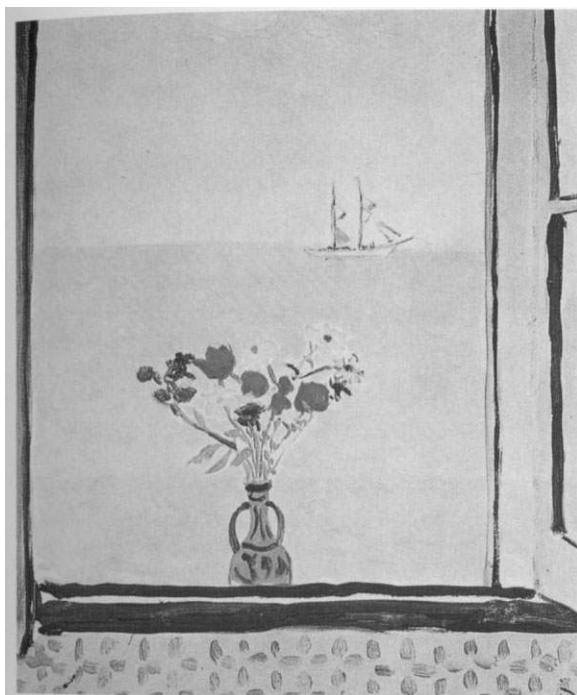


3. Vista panorámica de un personaje con cipreses.

* Carmen Gutiérrez (trad.), Madrid, Susaeta Ediciones, pp. 116-123.

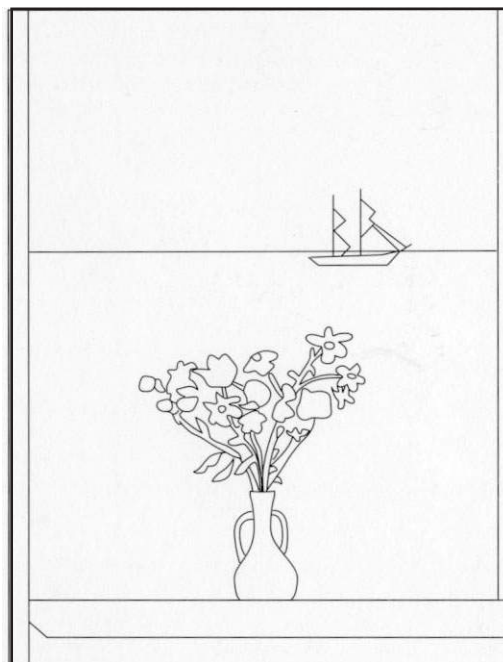
La composición

En la figura 4, el pintor ha encuadrado sabiamente el motivo –un jarrón con flores– dentro del marco de una ventana abierta al mar. En el encuadre el artista ha organizado la composición, es decir, los objetos de su figuración.

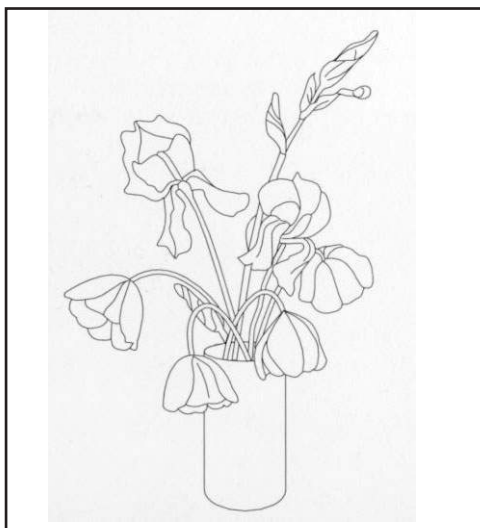


4. *Jarrón delante del mar*, Albert Marquet, 1926 (colección Marquet, París).

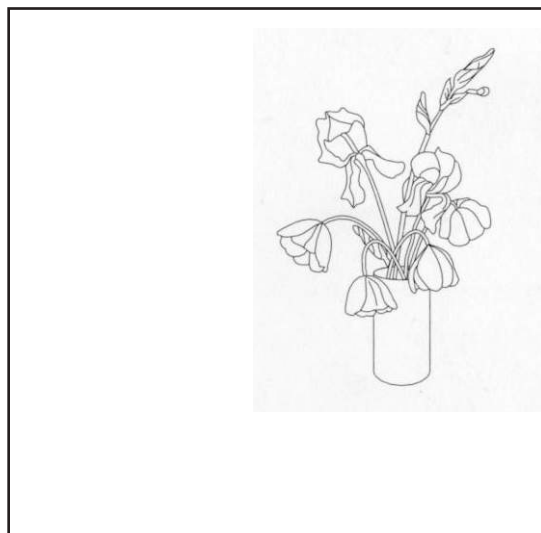
- El jarrón, el horizonte y el velero están colocados de tal modo que se da al encuadre un efecto compositivo armonioso y equilibrado. En la figura 6 hay un jarrón con flores en el centro del encuadre; en la figura 7, el mismo jarrón está encuadrado para crear un desequilibrio visual.



5. Esquema del cuadro de Marquet (fig. 4).



6. El motivo está colocado en el centro del encuadre, creando una composición equilibrada.

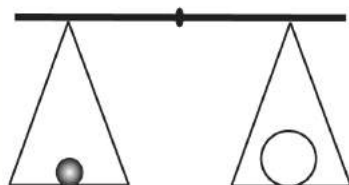
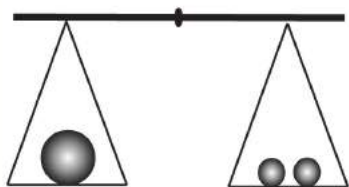
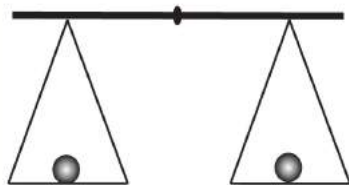
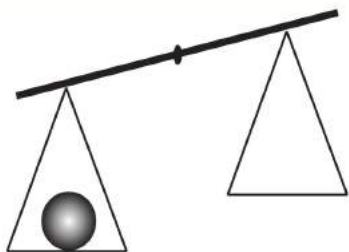


7. El mismo motivo, con un encuadre distinto, crea un evidente desequilibrio en la composición.

El equilibrio en la composición

Cada forma o figura dibujada sobre un papel o una tela se comporta como un peso –un peso visual–, porque ejerce una fuerza óptica. Las figuras pueden ser imaginadas como los pesos de una balanza (fig. 1); la composición está en equilibrio si los “pesos” de las figuras se “compensan” entre sí. En la figura 2, el jarrón con flores es un “peso” que no tiene equivalente sobre el otro plato de la “balanza visual”. La composición está desequilibrada hacia la izquierda.

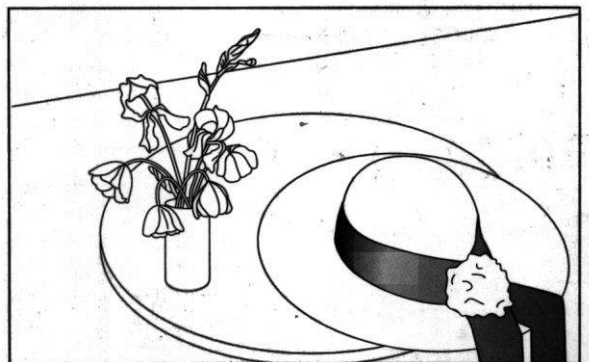
- Para restablecer el equilibrio se ha añadido otra forma, un sombrero de paja, en el lado derecho de la composición (fig. 3).



1. Las “balanzas” de la composición.



2. La composición está desequilibrada hacia la izquierda.

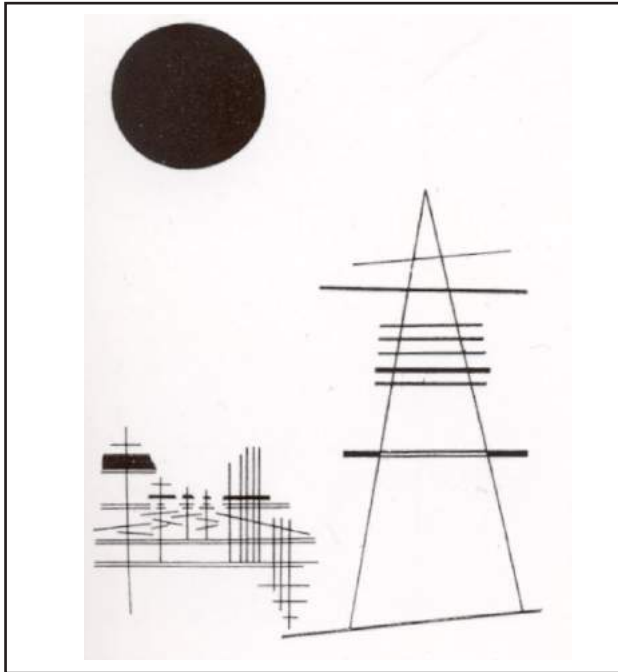


3. La figura del jarrón ha sido equilibrada añadiendo otra imagen, en este caso, un sombrero de paja.

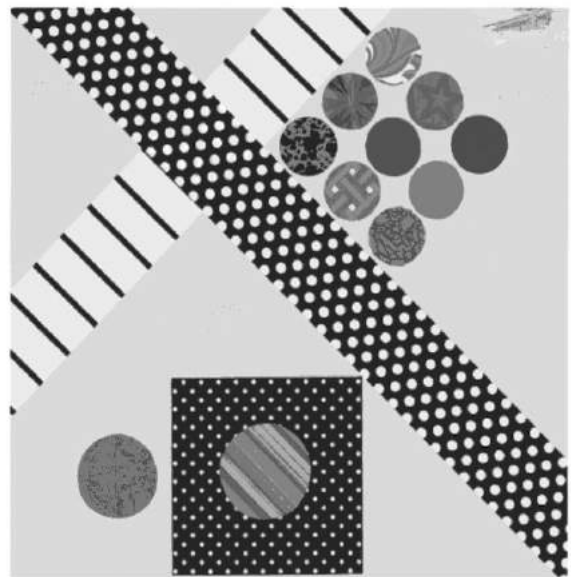


4. La misma composición de la figura 3 realizada en fotografía.

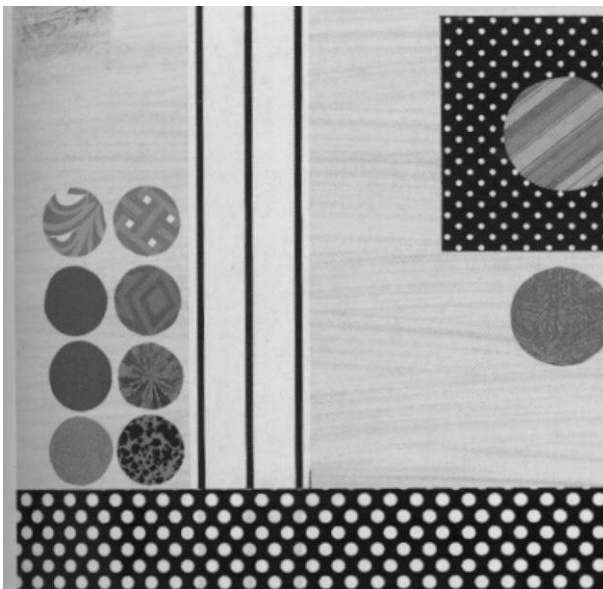
- En la figura 5, un dibujo de Vasilij Kandinsky muestra cómo el pintor ha equilibrado el peso del gran punto negro con una construcción ligera, pero mucho más extendida en el plano del papel.



5. Dibujo de V. Kandinsky. Las líneas delgadas equilibran el peso punto negro.



6. Composición con papeles de colores. Las figuras están colocadas en equilibrio.



7. Otro ejemplo de composición en equilibrio.

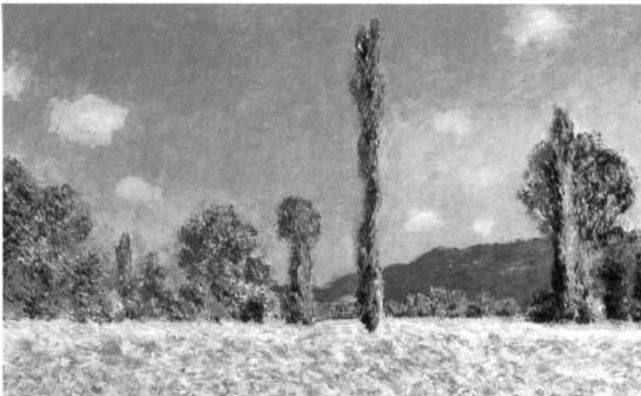
El ritmo compositivo

La composición, ya sea pictórica, paisajística (por ejemplo, el proyecto de un jardín) o arquitectónica (fig. 1), debe ser, además de equilibrada, variada en el ritmo de las formas.

- El contraste armónico, equilibrado por la alternancia entre un objeto alto y otro bajo, entre uno grande y otro pequeño, crea una relación visual entre las formas, una tensión que hace la composición interesante.



1. El complejo monumental de la catedral de Pisa, compuesto por la catedral, la torre inclinada y el baptisterio, constituyen una espléndida y armónica composición arquitectónica en un entorno urbano.



2. *Paysage*, Claude Monet.

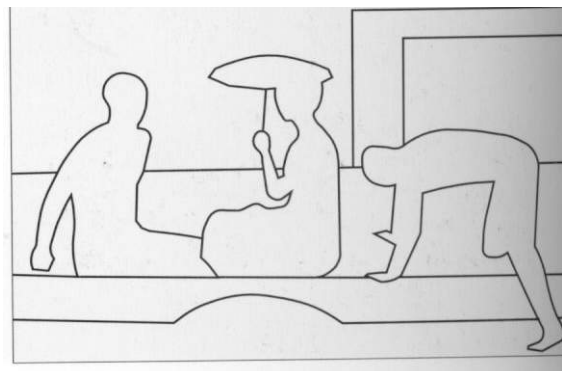


3. *Partida en canoa*, Giuseppe Capogrossi.

Nuestra atención se estimula con las composiciones que posee en un punto de atracción.

- En la figura 2, el árbol central llama nuestra atención, a su alrededor se alternan formas verticales y formas redondas. Aun en su sencillez, el paisaje es variado.
- En el cuadro de la figura 3, la imagen central de la composición, con la nota vivaz de la sombrilla roja, es un punto focal.

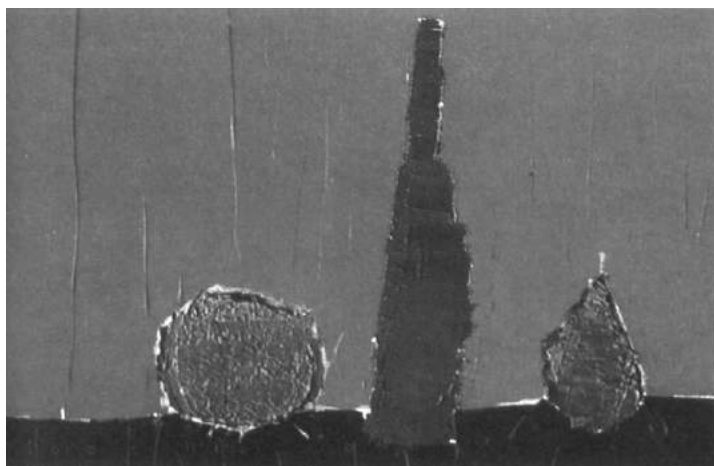
Abajo, dibujo esquemático de las formas lineales del cuadro.



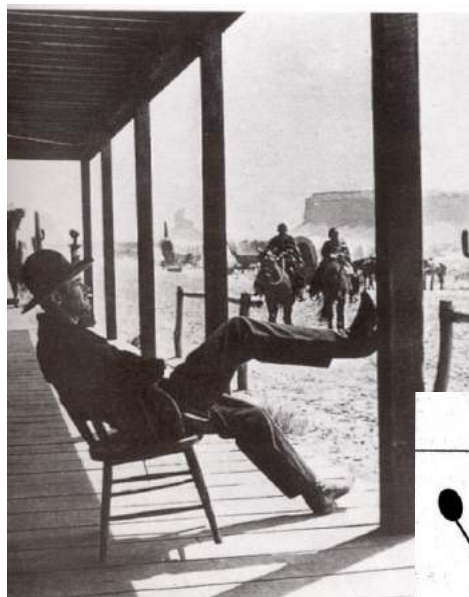
En la figura 4, la botella es el eje de esta sencilla composición. La sobria escultura abstracta de la figura 5 muestra la disposición de formas en le espacio tridimensional.

El rectángulo blanco, demasiado "ligero" respecto al rectángulo negro, está equilibrado por el delgado rectángulo blanco situado más abajo que, al ser horizontal, frena la verticalidad de la composición, dando equilibrio visual a la obra.

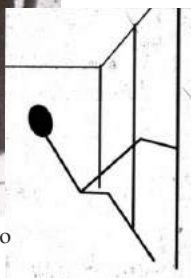
Los directores de cine cuidan la composición del paisaje y figuras, que será proyectada en una rápida sucesión de secuencias. La figura 7 muestra un encuadre perfecto de una antigua película norteamericana de John Ford, *Pasión de los fuertes*. En él se compensan los postes verticales con la figura del vaquero sobre la silla; cada elemento de esta escena está equilibrado en el espacio por un elemento contrapuesto.



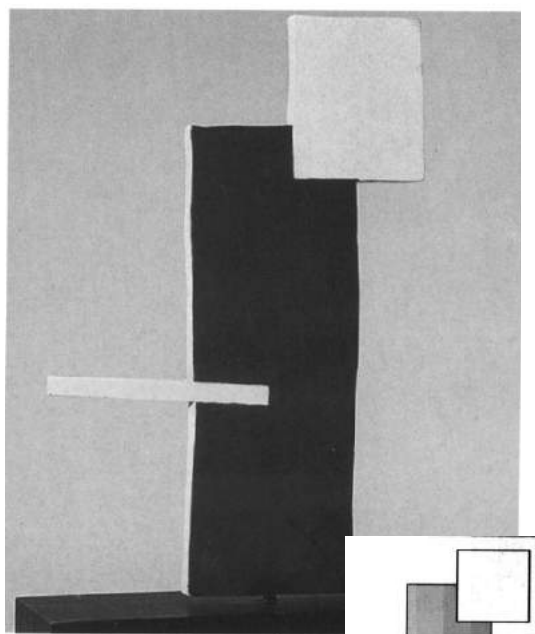
4. *Naturaleza muerta*, Nicholas de Stäel.



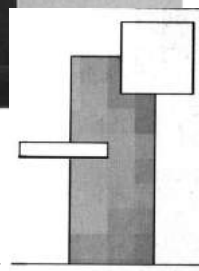
5. *Escultura abstracta*, Lucio Fontana. Yeso coloreado (colección G. Marconi, Millan).



6. Esquema de la escultura de la figura 5.



7. *Pasión de los fuertes (My Darling Clementine)*, John Ford, 1946.



8. Esquema del encuadre de la figura 7.

Los artistas y la composición

En todo el arte figurativo los artistas han intentado crear composiciones equilibradas.

En la figura 1, Rafael presenta un gran retablo en el que los pesos de las figuras están distribuidos simétricamente en torno al eje central, como se muestra en le esquema (fig. 2).



1. *La madona de Foligno*, Rafael, óleo sobre tela (Pinacoteca Vaticana, Roma).

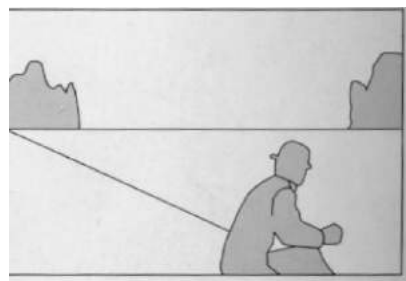
En el cuadro de la figura 3, de Georges Seurat, vemos el peso de la figura humana desplazado hacia la derecha, pero equilibrado por la orilla del río y por los dos grupos de árboles (fig. 4).



2. Esquema compositivo del cuadro de Rafael.



3. *A la orilla del río*, Georges Seurat, 1883, estudio al óleo (Museo de Artes, Cleveland, Estados Unidos).



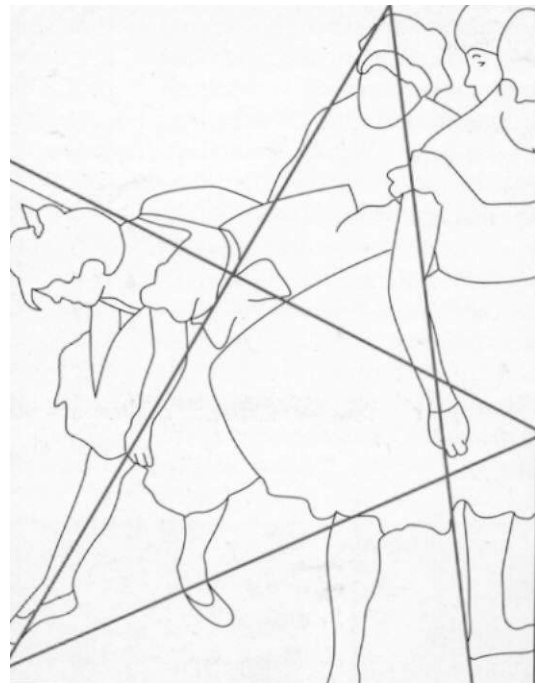
4. Esquema compositivo del cuadro de Seurat.

En el cuadro de la figura 5, Edgar Degas ha creado un equilibrio inestable, en el que la figura de negro hace de contrapeso (fig. 6). En la pintura abstracta, los elementos simples muestran cómo las formas y los colores se equilibran.

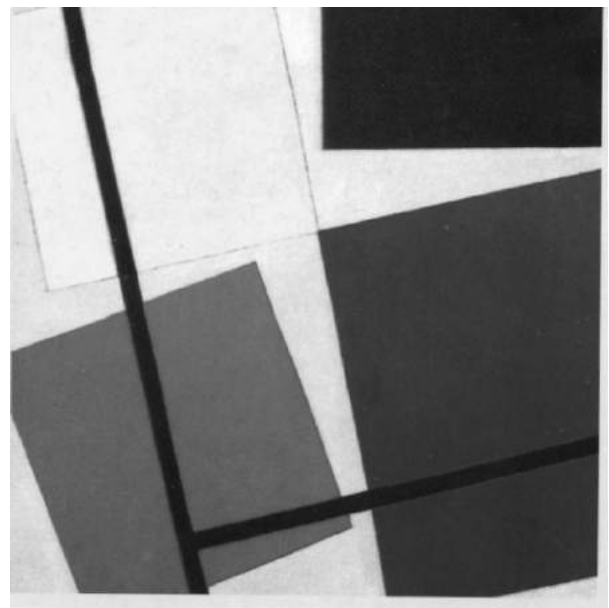
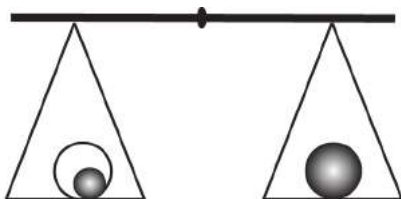
En la obra de la figura 7, de Theo Van Doesburg, los cuadros de color hacen de contrapeso a las formas negras.



5. *Examen de danza*, Edgar Degas, pastel (Museo de Arte, Denver, Estados Unidos).



6. Esquema del cuadro de Degas.



7. *Composición simultánea*, Theo Van Doesburg, 1929-1930, óleo sobre lienzo (Museo de Arte Moderno, Nueva York).