# Educar en las imágenes: alfabetización y multimodalidad en el tiempo de la cultura visual

Sergio Martínez. sergiomluna@hotmail.com

## 1. Objetivos o propósitos:

La cultura visual contemporánea supone un cambio cualitativo que afecta a los modos de relación con el mundo y con los otros. Las nuevas tecnologías de producción, distribución y consumo de imágenes demandan una aproximación crítica a la que la educación, y mucho menos la Didáctica de la Expresión Plástica, no pueden ser ajenas. Aunque corresponde a esta didáctica un papel central en la comprensión y conceptualización de estas transformaciones, debe subrayarse que es la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus distintos contextos , la que se ve afectada por este cambio. Los media contemporáneos crean un medio-ambiente en el que se redefinen formas de legitimidad, modos de conocer, enseñar y relacionarse. Frente a los discursos que culpan al exceso de imágenes de la decadencia de la educación y la cultura, es más interesante reconocer a las imágenes en su dimensión mediadora y, a la vez, productiva, experiencial y política. La idea de que la imagen es transparente provoca que los significados y repertorios culturales que porta pasen desapercibidos, como parte de una suerte de currículum oculto. Y la idea de que la escuela, como sede privilegiada de la educación, es un refugio frente a una proliferación de imágenes que amenaza con banalizar los modos de conocimiento basados en la lectoescritura, no solo es criticable por ser poco operativa. Según Kerry Freedman (2006) la cultura visual puede ser a la vez beneficiosa y perjudicial, segura y peligrosa, creativa y destructiva, pero, en todo caso, poco se gana adoptando una postura de protección de los alumnos frente a ella. Sería más responsable proporcionar a los estudiantes las herramientas críticas para conocer la multiplicidad de significados, intereses y promesas que contienen las imágenes y los sistemas de representación, complejidades con la que inevitablemente conviven.

## 2. Visualidad sin esencia visual:

Es necesario acercarse a esta realidad desde la productiva contradicción de que la visualidad contemporánea no es esencialmente visual, y por tanto abierta a la discusión y a la reapropiación crítica. Es esta aproximación la que está detrás de los desarrollos más fructíferos dentro de los Estudios Visuales, pues al entender que la visualidad, las imágenes, los actos de ver, no se agotan en la fisiología del ver, se comprometen con una noción compleja de cultura visual, en la que la visión es impura, se encuentra contaminada

por el lenguaje, el resto de los sentidos, las desigualdades del poder, el acceso al conocimiento, el género, o la política. Así que la complejidad de la visualidad contemporánea, que incluye la de las artes visuales, es un reto para la Didáctica de la Expresión Plástica, que debe tener presente que el acercamiento de los estudiantes a esa realidad — la relevancia de lo visual y los poderosos procesos de producción de significado a través de la visualidad— no puede ocurrir sin guía, sin las directrices que apunten hacia una comprensión crítica de las imágenes. Pero como los efectos de la extensión de lo visual en el mundo contemporáneo desbordan las distinciones entre imágenes y han penetrado en los procesos de construcción del conocimiento, de la identidad y de la socialización, los lugares pedagógicos y los modelos de socialización se han multiplicado por el ubicuo poder didáctico de los media, y así, las preocupaciones de esta Didáctica se han convertido — por mucho que dentro del sistema educativo esta didáctica se encuentre tan debilitada— en transversales, relevantes para todas las áreas del currículum y el conjunto del proceso educativo. No es mi intención recorrer todas las consecuencias de estos cambios, pero sí subrayar la necesidad de introducir en todos los niveles educativos las cuestiones ligadas a la expansión de las culturas visuales. El surgimiento de una nueva condición de la imagen a través del desarrollo de las tecnologías demanda formas nuevas de estudio reflexivo de la imagen, ligados a enfoques renovados de alfabetización visual, y apoyados en bases teóricas sólidas. Es central una aproximación crítica al ecosistema actual de las imágenes, pues pienso que se juega en ello no solo una cuestión de transmisión y adquisición cuantitativa de conocimientos, sino también la consolidación de una ciudadanía autónoma y responsable frente a la manipulación de los imaginarios.

Paul Duncum (2004) ha subrayado que las formas culturales contemporáneas que tendemos habitualmente a identificar como visuales — televisión, internet, videojuegos— implican algo más que un sistema perceptual de visión y algo más que las propias imágenes visuales como modo comunicativo. El significado es multimodalmente construido en la interacción entre imagen, visión, voz, música, lenguaje, incluso tacto. Pero ello no indica una simple disolución de lo visual en el conjunto de una experiencia sensitiva y semiótica plural. Si se toma de este modo, se pierde la especificidad de lo visual en el sentido no esencialista antes expuesto. Partiendo de esa aproximación pluralista no se llega lejos en la comprensión de lo visual dentro del arte contemporáneo— y por extensión en las enseñanzas artísticas—, donde esa característica ha dejado de ser evidente, para empezar porque ya no es posible reducirla a una noción de opticalidad pura. La cuestión es más bien permanecer en, y fomentar, la tensión entre repartos de la sensibilidad que se dan por supuestos. Lo que allí expone un concepto negativo de visualidad es el cruce entre lo visible y lo enunciable por el que se quiebra la equivalencia entre el ver, como acto fisiológico, y la verdad. Deberíamos entender el ver como práctica abierta que toca a los modos de mirar, ser mirado, identificar y ser reconocido, vigilar y ser vigilado, producir, consumir y poner en circulación imágenes. Este es el horizonte

complejo en el que se reorienta la educación artística si se articula con las líneas de fuerza de los estudios visuales.

## 3. Alfabetización visual y multimodalidad:

En consecuencia hay que preguntarse en qué consiste hoy una alfabetización visual, concepto que apunta a que las imágenes pueden ser leídas y que el significado puede ser comunicado a través de la lectura, refiriéndose así a la capacidad para entender, interpretar y evaluar mensajes visuales (Baker, 2012). Pero esta es una afirmación que solo se acerca parcialmente al propósito de una aproximación crítica a lo visual. Se da un paso importante sin duda cuando las imágenes son consideradas como textos porque se introduce la idea de que producen significado, lo que demanda un esfuerzo analítico de lectura e interpretación. Los motivos, colores, líneas, puntos, tratamientos de la luz, texturas, producen significado, y por tanto forma y significado no pueden separarse. Como los textos, las imágenes no generan significado de forma inmediata: son medios y mediaciones inscritas en un determinado orden representativo y semiótico. Pero la imagen no se puede reducir al lenguaje por analogía, ni es la ilustración de un texto. Se deslizaría así la pretensión de ubicar al texto o al lenguaje como elementos clave de un metalenguaje de la representación. Sin embargo, una inteligencia figurativa sabrá reconocer tal metalenguaje como formado a su vez por una "serie de figuras e imágenes que en sí mismas deben ser analizadas" (Mitchell, 2009, p. 22). El de texto es un concepto que sostiene, no concilia, la tensión entre imagen y lenguaje. Es ese momento crítico y controvertido del concepto el que resulta más productivo (Bal, 2009, p. 40). Si la imagen no puede quedar subsumida al lenguaje, se encuentra no obstante en él la vía para oponerse a la lógica del significado autoevidente de lo visual que lo deja blindado frente al análisis. Y si hay una dimensión textual o lingüística en la visión, del mismo modo existe una visual en los actos de lectura.

Para dinamizar el concepto de alfabetización visual sería necesario detenerse en que estas dos palabras implican una contradicción: si las imágenes se pueden leer, los actos de ver no son evidentes en sí mismos, así como sus objetos, las imágenes. Las enseñanzas artísticas, desde los niveles más tempranos, deberían poner esa contradicción en la base de sus planteamientos y metodologías pedagógicos. Una forma de hacerlo sería articular el concepto de alfabetización visual con el de multimodalidad, tal y como ya ha sido apuntado en la referencia a Duncum. Esta es una noción relativamente reciente cuyas aplicaciones a la educación están todavía por recorrer. Se trata de una aproximación interdisciplinar a la comunicación y la representación que entiende estos procesos y sus efectos como situados más allá de cualquier reduccionismo al lenguaje. El enfoque multimodal entiende que la creación de significado se encuentra siempre entrecruzada con una multiplicidad

de modos, todos los cuales contribuyen en tal proceso (Kress, 2009). Atiende al repertorio complejo de formas y recursos de producción y puesta en común de los significados (visuales, lingüísticos, discursivos, escritos, gestuales, corporales) que la gente usa en interacción con distintos contextos y actores. La multimodalidad entiende además que esos recursos son elaborados socialmente, para empezar en la elección de los modos de creación de significado. Ello hace necesario la reformulación de la alfabetización como multialfabetización., como forma de entender la construcción de significado a través de la interacción entre diferentes modos comunicacionales (Duncum, 2004), aproximación que es demandada por la propia diversidad modal de las tecnologías y los (multi)media (Cope & Kalantzis, 2000).

## 4. Una didáctica multimodal para un mundo de imágenes complejas

En las aulas contemporáneas podemos prestar atención a cómo la relación expandida (y problemática) entre texto, discurso e imagen apunta a procesos de alfabetización que basculan sobre lo interpretativo y lo imaginativo, el aprendizaje interactivo y no lineal. Ello es un reto para la educación contemporánea cuyo abordaje, es nuestra tesis, no debería desatender a los hallazgos de la Educación Visual y Artística. Debe subrayarse la importancia de la Didáctica de la Expresión Plástica ya no solo dentro del currículum, sino en su papel como generadora de nuevos conceptos y modos de hacer a la altura del desafío que supone el surgimiento de una nueva condición de lo visual en las sociedades contemporáneas y por tanto en la consolidación de una ciudadanía autónoma, crítica y responsable frente a las imágenes. Esta didáctica encuentra su relevancia a partir del reconocimiento de que no es posible ignorar los modos en los que las dimensiones socioculturales, tecnológicas, económicas hacen converger textos, prácticas e imágenes en el conjunto diverso de los modos representacionales (Siegel, 2006). Pero en ese marco la didáctica debe introducir, para equilibrarlo y problematizarlo, un concepto de visualidad negativo, no autoevidente, sinestésico, discursivo y pragmático (Bal, 2004, p. 33) que no se resuelve en su inclusión apaciguada en tal panorama expandido. Si esta didáctica se ocupa principalmente de reflexionar sobre las imágenes y modos de hacer visuales, debe anclar la diversidad de modalidades representacionales en la contradicción que implica la noción de una visualidad no esencialmente visual, no para solventarla sino para hacerla productiva, objeto de debate y práctica.

Pensemos por ejemplo en la propuesta de abordar el dibujo infantil no como una entidad aislada y autónoma sino como actividad que surge en contextos de sentido y de convergencia entre distintas modalidades de creación, interacción y experiencia. Para Kindler y Darras (1994) el dibujo infantil no debe ser entendido simplemente como los trazos realizados en un soporte sino como una obra

multimedia compuesta por gestos, posturas, expresiones corporales, verbales, sonidos y por extensión de todos los rasgos y eventos significativos dentro del proceso y del contexto de creación de un dibujo. El dibujo se entiende aquí como un proceso de creación multimedia en el que la obra es solo una parte, acaso no la más importante, y por tanto su análisis suscita la cuestión de cómo lo visual se articula en una determinada situación y contexto con el resto de sentidos, de modalidades de alfabetización, con los materiales, o, por ejemplo y si es el caso, con la cultura del aula. Desde otra perspectiva la propuesta del pedagogo Francesco de Bartolomeis (2001) puede también entenderse como una aproximación multimodal a la enseñanza artística, porque en ella el proceso de enseñanza-aprendizaje no pivota alrededor de la creación de un dibujo o una pintura, sino que se extiende a la elección debatida del motivo, la reflexión sobre éste y los materiales adecuados para su representación o la dimensiones afectivas que modelan la creación. Las imágenes generadas dialogarían recursivamente con el conjunto del proceso, serían, de acuerdo con las del resto de la cultura visual contemporánea, imágenes complejas: no un punto de llegada, sino un momento dentro de una constelación en la que se cruzan alfabetizaciones diferentes, modalidades de ver, hacer, sentir y exhibir. Esta didáctica expone así una forma de análisis y crítica visual que debe ser parte clave del currículum, desde un enfoque transversal y globalizador, si queremos ofrecer a los estudiantes la posibilidad de representarse un mundo que se nos da, sobre todo, en imágenes, y, en consecuencia, la capacidad de imaginar nuevas formas de habitarlo.

## 5. Bibliografía

Baker. F. (2012). *Media Literacy in the K-12 Classroom*. Philadelphia: ISTE.

Bal, M. (2004). El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales. *Estudios Visuales*, 2, 11-49.

Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades*. Murcia: Cendeac.

Bartolomeis, F. (2001). *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Barcelona: Octaedro.

Cope, B., & Kalantzis, K. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social*
*futures.* Melbourne: Macmillan.

Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn`t Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education,* 45, 3, 252-264.

Fredman, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Kindler A.M. & Darras, B. (1994). Artistic development in context: Emergence and development of pictorial imagery in the early childhood years. *Visual Art Research*, 20 (2), 1-13.

Kress, G. (2009) Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge.

Mitchell, W.J.T. (2005). No existen medios visuales. En: Brea, J.L. (ed.) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. (17-25). Madrid: Akal.

Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts*, 84(1), 65–77.