

Aportes para una didáctica de los procesos fotográficos alternativos.

Prof. Bioq. Guillermo Mischkinis*

Categoría: Proyectos áulicos.

*Bioquímico desde 1986, por la Universidad de Buenos Aires, Profesor Universitario desde 2009 por la Universidad Católica de Salta. Experto en las técnicas fotográficas del s.XIX. Fotógrafo. Profesor de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Abstract:

Desde Marzo de 2006 la asignatura Taller Editorial II de la Licenciatura en Fotografía de la Facultad de Diseño y Comunicación, basa su estructura en la enseñanza de lo que se han dado en llamar "procesos fotográficos alternativos".

Se justifica la necesidad de la asignatura ubicándola en la concepción de un estudiante constituido como heredero de una cultura fotográfica.

Tratándose de una experiencia relativamente novedosa y prácticamente sin antecedentes en la educación de la Fotografía, se definen los contenidos en forma integrada, y se los tipifica en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos se articulan yendo de lo general a lo particular y de lo simple a lo complejo.

Alejada de la concepción decimonónica de la clase como un camposanto en el que la única voz es la del docente, se plantea una relación dinámica entre el mismo y los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza de la fotografía- Pedagogía- Contenido curricular

Por procesos fotográficos alternativos se entiende a aquellas técnicas del siglo XIX que comparten una serie de características, a saber:

Técnicamente no están basadas en la impresión digital ni en el sistema al gelatino bromuro de plata, tal las dos corrientes dominantes en la actualidad,
Son de factura netamente artesanal,
Rinden una amplia gama tonal,
Y se pueden realizar sobre distintos soportes.

Se trata, entonces, de contenidos novedosos dentro del planteo académico de la carrera, toda vez que el estudiante accede a conceptos, procedimientos y valores que no son en absoluto frecuentes en las carreras de fotografía y que se plantean como una herencia histórica insoslayable.

Curricularmente, la asignatura se ubica en el segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera, forma parte del Proyecto Pedagógico Fotopalermo y pertenece al Área Audiovisual de la Facultad.

La cátedra es única, fungiendo el autor como titular de la misma. En el segundo cuatrimestre de 2010 se contó con la colaboración de un Asistente Pedagógico. La cursada se realizó históricamente en las sedes Soler y Ecuador, situación que aconteció hasta el cierre del Laboratorio Fotográfico en Diciembre de 2010. En el primer cuatrimestre de 2011 la cursada se llevó a cabo en un aula (acondicionada ad hoc en cada clase) de la sede Jean Jaures.

Fundamento: La formalización de la didáctica aplicada en la asignatura desde hace cinco años es el núcleo del presente trabajo: se trata de mostrar el diseño - y su consecuente ejecución - de un modo de enseñanza – aprendizaje llevado a la práctica dentro de un marco referencial constructivista.

Se parte simultáneamente de una carencia y de un problema: la carencia de una didáctica específica para la enseñanza de los procesos alternativos, y el problema de la universalización del modo de producción de la imagen fotográfica.

En el primer caso, si resulta notable la falta de publicaciones sobre la metodología de la enseñanza de la fotografía, es más evidente aún respecto a las referidas a técnicas y procedimientos en desuso por la presión del mercado, que claramente apunta a la homogeneidad de la producción de la imagen.

Esta presión tendiente a la hegemonía de la imagen digital resulta contraria a una concepción de formación profesional basada en que el estudiante no solamente se capacita en las novedades tecnológicas sino también se constituye, según se mencionó, como eslabón final de un devenir histórico, heredero intelectual de una tradición. Caso contrario, asistiremos a la victoria del marketing sobre la educación: operadores de cámaras y Photoshop, no fotógrafos.

Uno de los aspectos más notables de la época actual es el cambio profundo ejercido por las nuevas tecnologías tanto en la educación de un público para la imagen, como la formación misma de los estudiantes de fotografía. Como resultado de este cambio paradigmático, la enseñanza de la fotografía parece debatirse entre la funcionalidad “comercial” de la imagen y su posibilidad “artística” basada en el concepto de autoría. Orientación de los contenidos, consecuentemente, hacia una u otra concepción.

Dicho en otras palabras: la contrapartida entre la posibilidad de edición ilimitada en recursos y variables mediante programas como el Photoshop, y la pretensión de obra única, tal como se plantea en – por ejemplo – la fotografía estenoépica.

Uno de los desafíos pedagógicos más importantes es romper esa dicotomía partiendo de la premisa que no se trata de medios sino de intenciones: la pregunta sería ¿qué ideas pueden ser generadas utilizando los distintos medios con los que contamos?

Y como consecuencia de lo anterior: ¿por qué debemos concentrarnos en un único medio, toda vez que la imagen fotográfica ha sido producida durante unos ciento sesenta años utilizando una multiplicidad de recursos tecnológicos?

Responder estas preguntas conforman un desafío intelectual, pero también didáctico: no se trata de proselitismo, sino de generar estrategias para que el estudiante utilice las herramientas que más sirvan a su desarrollo personal.

En este sentido, el proyecto de cátedra en estudio pretende aportar elementos para un espacio de reflexión sobre las metodologías áulicas más apropiadas operando simultáneamente en tres tipos de contenidos que se profundizarán más adelante: los valores, los procedimientos y los conceptos.

El establecimiento de una didáctica supone entonces generación de conocimiento con alta posibilidad de aplicabilidad para el cuerpo docente, y dado su carácter inicial conlleva perspectivas de evolución que pueden hallar su culminación en una didáctica general de la fotografía.

Es deseo del autor, pues, apuntar a la constitución de un Corpus que abarque las didácticas de los procesos alternativos, de la imagen analógica y de la imagen digital.

Encuadre teórico: El proyecto se enmarca dentro del modelo constructivista, basado en los aportes de numerosos autores entre los que se destacan las figuras del norteamericano David Ausubel, el ruso Lev Vigotsky y el francés Jean Piaget.

Básicamente, el constructivismo sostiene que nuestra estructura de conocimientos está sostenida por una red de esquemas, definida como las representaciones que poseemos en todo momento sobre algún objeto, sea cual fuere su naturaleza. Estos esquemas, lejos de ser rígidos o inmutables, varían a lo largo de la vida modificándose y complejizándose a medida que se adaptan a los cambios del sujeto.

La naturaleza de dichos esquemas, en caso particular de un estudiante, depende de su propio nivel de desarrollo y de los conocimientos previos que se posean, el aprendizaje se plantea entonces como el proceso de construcción, revisión y puesta en valor de los esquemas sobre los contenidos curriculares, contenidos que a su vez pueden ser procedimentales, conceptuales o actitudinales.

Para que esta dinámica exista no alcanza con que se ponga en contacto al alumno con los conocimientos nuevos, resulta indispensable que el encuentro se produzca como un proceso de contraste, actualización, identificación de similitudes y diferencias, en síntesis, de establecimiento de relaciones no arbitrarias sino lógicas entre los conocimientos previos y los novedosos.

Cuando este proceso se lleva a cabo, o mejor aún, mientras se realiza, se habla de una adquisición de significatividad de los conocimientos, en contraposición al mero aprendizaje memorístico y de corto alcance que domina el pavoroso escenario de – por ejemplo – la enseñanza media.

Como se puede apreciar, nada más alejado de la concepción dominante en el escenario de la enseñanza vernácula donde quien tiene el saber (y consecuentemente el poder) constituye al alumno como alguien oscuro (alumno = “a-lumni”, sin luz) a ser iluminado, llenando la caja vacía que constituye el cerebro del “educando” y de quien se pretende que repita lo más fielmente posible los datos impartidos por el experto... olvidándose de los mismos en un corto tiempo.

Juego perverso de simulaciones: los docentes hacen como que enseñan, los alumnos hacen como que aprenden, las instituciones hacen como que educan, las autoridades hacen como que controlan.

Volviendo al modelo constructivista, resulta evidente que la idea es que el estudiante logre establecer la mayor cantidad posible de relaciones no arbitrarias entre sus conocimientos previos y los conocimientos nuevos que el docente aporta desde una posición radicalmente opuesta a la descrita anteriormente.

El rol del docente en este modelo consiste en el de un mediador entre el conocimiento y el estudiante, que al presentar los contenidos va dinámicamente proponiendo parámetros orientados a la movilización interna del estudiante, proporcionando estrategias para que los conocimientos se exploren, discutan, contrasten e internalicen.

La intervención del docente se concibe como un aporte al proceso de construcción del conocimiento significativo del estudiante, proceso que a modo de andamios cada vez más altos constituyen las que se han denominado Zonas de Desarrollo Próximo: estadios de abordaje de los conocimientos en los que el estudiante amplía sus estrategias de apropiación de los mismos en un juego permanente de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio.

En la concepción constructivista, de la cual lo anterior es un acotado resumen, el punto de partida es el reconocimiento de la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, que a su vez promueve la formulación de preguntas más que al establecimiento de respuestas: se trata de un recorrido, no de un dogma.

Tipología de los contenidos: Lo habitual es considerar a los contenidos (aquello que se supone que el estudiante debe aprender) desde una óptica disciplinar: así las divisiones por materias o asignaturas, así las islas de conocimientos como consecuencia de ello.

Claro está que la facilidad de este diseño es evidente: la geografía, matemática o historia se emparentan con el manejo de cámara, el revelado blanco y negro o la edición digital.

Mapa de incumbencia pero también de pertenencia, mapa en el que los conocimientos aparecen claramente ubicados en un damero que resulta tranquilizador porque su recorrido no se plantea en red sino en línea: desde la página tal a la cual, desde Marzo a Junio, desde un examen al otro.

Esta tranquilidad no compete solo al docente, quien se ajusta a los conocimientos constituyéndolos como fines en sí mismos, sino – y en forma más compleja – al propio estudiante, que observa su carrera como una suerte de obstáculos a sortear y en los que su apropiación es prácticamente nula: se trata de zafar, de obtener el cuatro como instancia legitimadora de un conocimiento impropio, ajeno, lejano.

El desafío consiste en cambiar el punto de vista, y en lugar de clasificar a los contenidos según su pertenencia hacerlo en función de una tipología conceptual, procedimental o actitudinal. Un mapa nuevo, pues, de límites difusos. Zonas, y no territorios, pensando en Cortázar.

La idea es que partiendo del aprendizaje (existe mayor similitud en la manera de aprenderlos que por estar insertos en una disciplina específica) se puede plantear una enseñanza (buscar esa misma similitud al momento de ordenarlos y presentarlos).

A esta altura, conviene puntualizar que la diferenciación tipológica sugiere una trampa en la que es imprescindible no caer: los conocimientos no soportan rigurosamente ningún encasillamiento, se trata de diferentes planos del mismo cuerpo tridimensional, en el que el objetivo es integrar

conocimientos aunque para su análisis se los tipifique en estas tres categorías. Por momentos la línea divisoria es sutil, la aproximación a un tipo de contenido resulta de una elección del docente: todo contenido siempre está asociado a los otros y lo que varía es el abordaje que se realiza.

Una aproximación a la tipología general: Por contenidos conceptuales podemos mencionar la idea del número f , de la profundidad de campo, de los fotones, de los gránulos de haluros de plata, del ángulo de cobertura de un objetivo... se trata de fenómenos concretos y singulares, capaces de ser descriptos y enunciados dentro de un marco referencial en el que se constituyen con un sentido claro y preciso. Son contenidos que podrían responder a la pregunta: ¿qué es esto?

Por contenidos procedimentales se entienden aquellos cuya asimilación depende en forma casi exclusiva de la realización de una actividad en la que se ponga de manifiesto un proceso, un método, una destreza o habilidad: enfocar, encuadrar, revelar un rollo, operar el Photoshop, imprimir una fotografía o montarla para Fotopalermo. Son contenidos que no se adquieren sino haciéndolos, y podrían responder a la pregunta ¿cómo se hace esto?

Por último, los contenidos actitudinales tienen que ver con los valores, las normas, el apego a las conductas en tanto sujetos de relación. Cooperación con el grupo, idea de sociedad, capacidad de escucha, solidaridad, respeto por la opinión contraria, serían ejemplos de contenidos actitudinales y que podrían responder, siguiendo con el esquema planteado, a la pregunta ¿qué se debe hacer y por qué?

Dicho lo anterior, resulta oportuno plantear algunos ejemplos de la tipología de contenidos específica de los procesos fotográficos alternativos:

| Conceptos | Procedimientos | Actitudes |
|--|--|--|
| Proceso fotográfico alternativo. Emulsión fotográfica. Íón. Fotosensibilidad. Negativo / Positivo. Radiación Ultravioleta. Reacción fotoquímica. Densidad y contraste. Sintaxis. | Medir volúmenes. Pesar. Cortar. Pincelar. Secar. Exponer. Lavar. | Evaluar los resultados y autoevaluarse. Corregir errores. Enfrentar el fracaso. Tomar decisiones. Superación personal. Colaborar con el orden y la limpieza. Ayudar a los pares. Cumplir las consignas. |

Enfoque teórico sobre la estrategia de aula.

El modelo teórico utilizado en la cátedra es el conocido como Enseñanza Directa, descrito por Eggen y Kauchak (Eggen y Kauchak, 1999, p. 195). Los contenidos de la Asignatura no forman parte de prácticamente ninguna currícula de la enseñanza formal de la fotografía (única excepción la constituye la Escuela Argentina de Fotografía, en la que el autor es titular de una asignatura con contenidos similares), lo que plantea la necesidad de una estrategia que sirva tanto para conceptos como procedimientos.

En este sentido, y según Eggen y Kauchak (1999, p. 200) el modelo resulta útil dado que "...el docente asume la responsabilidad de estructurar el contenido o la habilidad, explicándoselo a los alumnos, dándoles oportunidades para practicar y brindando retroalimentación..."

El modelo está centrado en el docente, lo que significa que tiene a su cargo la estructuración de los contenidos, la explicación de los mismos y la modelización de los procedimientos. Esto no significa de modo alguno que los estudiantes tengan un rol pasivo, sino que por el contrario

participan activamente mediante sus preguntas, las prácticas y la retroalimentación entre sí y con el docente.

La idea central del modelo está basada en la transferencia de responsabilidad desde el docente hacia los alumnos, la responsabilidad de la enseñanza muta lenta y progresivamente en la responsabilidad del aprendizaje. El recorrido tiene que ver con la paulatina confianza que ganan los estudiantes, producto de la modelización de la práctica docente.

Desde el punto de vista teórico, el modelo está sustentado en tres pilares: las investigaciones sobre la eficacia de los docentes, el aprendizaje por modelización y los trabajos de Lev Vigotsky sobre el costado social del aprendizaje de habilidades.

Se desarrollan brevemente los tres núcleos:

Sobre la eficacia de los docentes: Rosenshine (1986, pp. 60 – 69) encontró una serie de conductas específicas de docentes que medidas cuantitativamente los categorizan como eficaces, siendo esta eficacia medida en los resultados obtenidos en términos de aprendizaje significativo de sus estudiantes. El patrón general de la eficacia incluía el uso racional del tiempo, el manejo de los contenidos y el uso de los conocimientos previos de los alumnos.

Sobre el aprendizaje por modelación: Bandura (1986, pp. 1 – 12) realizó observaciones que le permitieron inferir que las personas tienden a imitar a otras personas consideradas como referentes, conducta fácilmente observable en los niños. El aprendizaje por observación toma al modelo (en este caso el docente) como patrón de referencia, y resulta altamente efectivo cuando el docente verbaliza en voz alta su proceso de realización de la actividad pautada en clase.

Sobre el aspecto social del aprendizaje de habilidades: el psicólogo ruso Lev Vigotsky murió a la temprana edad de 38 años, y sus experiencias fueron tardíamente traducidas en Occidente. El núcleo de su trabajo está basado en la observación de las interacciones tanto entre los adultos y los niños, como éstos entre sí.

De estas observaciones, se extraen dos conceptos. Por una parte, el de andamiaje, referido al apoyo que permite que los alumnos desarrollen una habilidad. La función del docente consiste en suministrar andamiajes en la enseñanza, diseccionando procesos complejos en partes más simples, regulando la dificultad de los contenidos o ajustando las consignas para lograr objetivos más ambiciosos.

El otro concepto central en la obra de Vigotsky es el de zona de desarrollo próximo, definida como la “etapa del proceso de aprendizaje en la cual el alumno todavía no puede resolver un problema o realizar una habilidad solo, pero puede hacerlo bien con la ayuda del docente”.

Fuera de la zona de desarrollo próximo, el estudiante o bien no necesita ayuda porque ha aprehendido la habilidad, o bien aún no puede resolverla por carecer de los conocimientos necesarios. La función del docente consiste, desde esta óptica, en administrar los recursos en las zonas de desarrollo próximo y lograr, paulatinamente, la incorporación de los conocimientos por parte de los alumnos.

La planificación de la asignatura sigue, tal lo mencionado, las pautas del modelo de enseñanza directa, y se desarrolla a continuación.

b. Presentación del proyecto

Planificación de la Asignatura: Se estructura jerárquicamente en forma de círculos concéntricos. El más exterior contiene los lineamientos globales, con una secuencia temporal de dos momentos definidos: una primera etapa de diseño y una segunda de implementación.

Un círculo más interno grafica la planificación de los módulos de la asignatura, y por último, el círculo interior contiene las planificaciones de las clases. De esta manera, se va de lo general (el planteo global de la asignatura) a lo particular (las clases).

Lineamientos globales de la Planificación.

Etapa de diseño: En este estadio se realizaron tres acciones concomitantes. Por una parte, se especificaron los objetivos a lograr en la asignatura, desde el punto de vista de la adquisición de conceptos como de destrezas para la realización de las imágenes por las técnicas del s.XIX. Los conceptos centrales de la asignatura, tal como se mencionó, tienen que ver con la comprensión de los procesos fotoquímicos involucrados en las técnicas estudiadas, y con la evaluación comparativa de las mismas.

Un punto importante en términos de objetivos es la adecuada comprensión del concepto de sintaxis fotográfica, que constituye el núcleo duro del Trabajo Final de la asignatura. En cuanto a los objetivos relacionados con procedimientos, claramente están orientados a que el estudiante realice fotografías por las técnicas estudiadas, y que las perfeccione conforme va adquiriendo la destreza por repetición y asimilación del proceso.

En un segundo nivel, la planificación en esta etapa previa consistió en la identificación de los conocimientos que los estudiantes deberían tener previamente para efectuar el recorrido por la asignatura. Estos conocimientos se relacionan en términos conceptuales con los aprendidos en otras asignaturas (por ejemplo, la química fotográfica del proceso convencional de revelado blanco y negro) y en términos procedimentales con las destrezas que sumadas coadyuvan al proceso fotográfico en cuestión (por ejemplo, el proceso de exposición a la radiación ultravioleta es descompuesto en mini - procedimientos de pincelado de un papel con un líquido, secado del papel, etc.).

Esta primera etapa de diseño culmina con la selección de las técnicas a estudiar en clase. Para ello, se diseña un esquema de complejidad técnica creciente, comenzando por el cianotipo, siguiendo por el papel salado y culminando con la goma bicromatada. Las tres técnicas de obtención de imágenes fotográficas pertenecen al s.XIX y son analizadas más adelante.

Etapa de implementación.

En esta etapa se trabajó partiendo del cronograma de clases. El cuatrimestre se ejecuta en el mejor de los casos en dieciséis clases, pero casi siempre existe algún feriado que disminuye el número total, también hay que considerar la semana de exámenes previos y la de entrega de actas, que no coincide con la última semana de clases sino que se postula una semana antes de la finalización de la cursada. En el caso particular del primer cuatrimestre de 2011, la cantidad efectiva de clases fue de doce.

Módulos de la Asignatura.

Establecido el número de clases, se procedió a diseñar los módulos:

Módulo I: Introducción y metodología general. En este módulo se realiza un recorrido histórico de los procesos de copiado y se analizan las características comunes de los métodos. El objetivo de este módulo consiste básicamente en que el estudiante reconozca los distintos procedimientos de copiado y los relacione en términos metodológicos.

Módulo II: Cianotipo.

Modulo III: Papel Salado

Módulo IV: Goma Bicromatada.

Estos tres módulos tienen la misma lógica interna: se ubica al proceso en el marco histórico referencial, se lo analiza desde el punto de vista de las reacciones químicas que lo constituyen, se realizan fotografías con la técnica correspondiente y se evalúan las mismas. Los objetivos de estos módulos son: que el alumno comprenda el fundamento de cada técnica, que obtenga

imágenes y que las evalúe. Asimismo, se pretende que se analicen las implicancias sintácticas que cada procedimiento posee y que se las compare.

Este último punto, sobre la sintaxis, se considera central en la asignatura. En efecto, los estudiantes suelen tener una buena aproximación a la morfología de la imagen, y en algunos casos en la semiología, pero se observa una carencia significativa en el análisis sintáctico de la fotografía. Tratándose de técnicas del s.XIX, este análisis reviste una importancia crucial, toda vez que los distintos procesos determinan por su misma condición fáctica de producción características sintácticas muy distintas: la misma imagen copiada por una u otra técnica adquiere sintaxis totalmente diferente.

Planificación de las clases

En función de la disponibilidad, se diseñó el siguiente esquema:

Dos clases para la introducción a la asignatura y el desarrollo de los conceptos generales,
Tres clases para el proceso de Cianotipo,
Tres clases para el proceso del Papel Salado,
Tres clases para el proceso de la Goma Bicromatada,
Una clase para la revisión del Trabajo Final.

En la primera clase, se plantea un panorama global de la asignatura, se sondean los conocimientos previos de los alumnos y se presenta el plan de trabajo. Se presentan, además, la modalidades de comunicación: por una parte, una forma unidireccional a partir del blog del docente, desde el cual los estudiantes descargan en primer lugar la Guía de Cursada y luego, a lo largo del tiempo, novedades, recordatorios o las presentaciones del docente en las distintas clases.

La otra modalidad de comunicación es personal, mediante el uso del correo electrónico, que permite la consulta inmediata.

La Guía de Cursada es un documento ordenador de la asignatura generado por el docente, que básicamente consta de cuatro partes:

El programa de la asignatura con el correspondiente cronograma,
La normativa institucional,
Las consignas de los trabajos prácticos y del trabajo final,
El material teórico seleccionado de lectura obligatoria.

La Guía está ordenada clase por clase, de tal suerte que el alumno tiene desde el primer día toda la información pautada cronológicamente a su disposición. La Guía correspondiente al primer cuatrimestre de 2011 se presenta en el Anexo.

Un recurso didáctico de relevancia lo constituyen las presentaciones de diapositivas realizadas en un programa de Microsoft denominado PowerPoint. Estas presentaciones acompañan la disertación del docente en ciertas clases, y con el propósito que los estudiantes accedan previamente a las mismas, se postean en formato .pdf en el blog del docente. De esta manera, y previo a la clase, los estudiantes cuentan con las mismas, y pueden seguir la clase sin necesidad de tomar nota detallada de lo expuesto. Una presentación a modo de ejemplo se presenta en el Anexo.

La segunda clase se divide en una primer parte netamente teórica donde se plantea la historia de los procesos de copiado, y una segunda en la que se analizan en forma genérica los

procedimientos, se numeran los insumos necesarios y se pautan las normas generales de trabajo en el laboratorio (que físicamente no existe sino que se trata del mismo aula transformada al momento de uso).

A partir de la tercer clase, la estrategia áulica es similar para con las tres técnicas y está estructurada, tal como se mencionó, acorde al modelo de enseñanza directa. En síntesis, la secuencia temporal es la siguiente:

Presentación de los fundamentos de la técnica,
Análisis de la consigna del trabajo práctico,
Realización del proceso por parte del docente, mientras verbaliza las variables a tener en cuenta desde el punto de vista procedimental,
Realización del proceso por parte de los estudiantes, con el docente atento a asistir eventuales fallas de procedimiento,
Realización del proceso por parte de los estudiantes, con el docente respondiendo situaciones personales,
Evaluación en forma grupal de las imágenes,
Presentación del trabajo práctico y cierre del módulo correspondiente.

Como puede observarse, se plantea la transferencia de responsabilidades mencionada oportunamente, el rol del docente muta de una presencia hacia un corrimiento de la escena, mientras que el estudiante se hace cargo de su propio aprendizaje.

b. corpus

Los Trabajos Prácticos: Cada TP es un documento elaborado por el docente en el que se detalla todo lo concerniente a la realización de cada proceso fotográfico. El estudiante accede al TP a través de la Guía de Cursada, y luego de un análisis en clase se trabaja en la parte procedimental del mismo.

Cada Trabajo Práctico consta de las siguientes secciones:

Introducción, donde se explicita el resultado final de la realización práctica,
Objetivos, donde se menciona lo que se pretende que el estudiante logre al realizar el TP,
Desarrollo, donde se detallan los materiales a utilizar, la logística necesaria y los procedimientos a realizar paso a paso,
Presentación, donde se establece la forma en la que el TP deberá entregarse,
Evaluación, donde se pauta la forma en que el docente valorará al TP para la obtención de una calificación numérica que surge - como se analiza a continuación – del resultado de un análisis objetivo y racional del trabajo.

Resulta pertinente desarrollar el proceso de evaluación. Es lamentablemente frecuente que el docente califique al trabajo en función de parámetros que aparecen mágicamente en el mismo instante de su evaluación. Esta situación deviene un tanto desconcertante para el estudiante, quien al no contar previamente con dichos parámetros entrega un trabajo sin saber qué ni cómo va a ser lo analizado por el docente. Vacas al matadero, pero peor, porque son vagamente conscientes de hacer algo que será calificado impunemente.

Por otra parte, y debido a que se trata tan luego de imágenes, suele ocurrir que el docente guíe la calificación en función de su gusto particular, lo que pone en marcha un mecanismo de complacencia: se hacen imágenes con el objetivo ya no de aprender algo, sino para que le gusten al docente. Si se suman estos dos componentes, el TP pierde su condición de instancia de aprendizaje y se convierte en un ritual de ofrenda con el único propósito de aprobarlo. “Los que

vamos a morir te saludan”, le decían – en latín – los gladiadores al César, hace apenas unos pocos siglos.

Tal lo expuesto, se presta especial atención al modo de evaluación del trabajo. Al considerar al TP como parte fundamental del proceso de aprendizaje, se explicitan en la consigna del mismo los contenidos a ser evaluados, y el modo en que cada uno lo será. Así entonces, se evalúan actitudes (la presentación en tiempo y forma del trabajo), procedimientos (las imágenes según parámetros como presencia de defectos físicos, el contraste, la gama tonal, etc.), y la elaboración de razonamientos (la memoria descriptiva y las conclusiones).

El estudiante tiene claramente explicitados los parámetros de evaluación (que por otra parte se discuten en clase), se rompe entonces la lógica de la entrega a ciegas, del sacrificio al humor del docente devenido en Demiurgo, esto redundando en una posibilidad cierta de autoevaluación: la nota surge como una consecuencia del recorrido, y no como un premio - o un castigo.

Los Trabajos Prácticos son:

1. Cianotipo. El proceso cianotípico, desarrollado por John Herschel en 1842, utiliza sales de hierro como sustrato sensible a la luz, rindiendo imágenes en tonos de azul. Una sal férrica, en contacto con la radiación ultravioleta se reduce a ferrosa, y ésta a su vez se combina con una segunda droga – el ferricianuro - para originar un complejo insoluble, de color azul intenso.

Se trata de un proceso sencillo, económico y aplicable en una amplia gama de soportes (papel, cartón, madera, tela, etc.) Por su simplicidad de realización y por su baja complejidad desde el punto de vista fotoquímico, resulta ideal para iniciar el estudio de los procesos fotográficos alternativos.

2. Papel Salado. Se trata de un proceso creado por William H. Fox Talbot alrededor de 1840, que utiliza sales de plata para rendir imágenes en tonos marrones. El soporte (usualmente papel de buena calidad) se embebe en agua salada, y una vez seco se pincela con nitrato de plata, para obtener in situ un compuesto fotosensible que por acción de la luz se reduce a plata metálica de acuerdo al estado de agregación de la misma pueden obtenerse distintos tonos de color marrón.

El procedimiento es un tanto más complejo que el cianotipo (por ejemplo, debe realizarse bajo luz de seguridad), así también su principio de funcionamiento. Se trata entonces de un proceso intermedio, en términos de su dificultad.

3. Goma Bicromatada. Se trata de un proceso en el que se utiliza un coloide (la goma arábiga) que en presencia de un bicromato alcalino y por acción de la radiación ultravioleta rinde imágenes del color que uno desee.

Desarrollado por varios autores en la década de 1850, permite obtener imágenes tanto monocromáticas como a color. En este último caso, el procedimiento es el más dificultoso de los vistos en clase, dado que se trata de una tricromía en la que los distintos pigmentos se superponen en tres capas, lo que aumenta la posibilidad de error.

El recorrido por los trabajos prácticos implica un grado creciente de complejidad, acorde con el desarrollo gradual y progresivo de las habilidades prácticas requeridas. Cabe mencionar, asimismo, que los estudiantes llegan a la asignatura con conocimientos de la química fotográfica prácticamente nulos, por lo que este diseño también sostiene la asimilación de dichos conocimientos en forma paulatina.

Tal como se mencionó, a medida que la cursada avanza los trabajos resultan más complejos, tanto en el orden de su fundamento fotoquímico como de su condición de realización.

Paralelamente, y atravesando axialmente la cursada, se postula un concepto central en la asignatura y es el de sintaxis fotográfica, que se analiza a continuación.

Sintaxis.

Resulta paradójico que constituyendo a la imagen fotográfica como un lenguaje visual, no se diseñe su estudio en términos que tal. En efecto, los estudiantes poseen algunos conocimientos sobre la semiología de la imagen, menos sobre la morfología y prácticamente son inexistentes los referidos a los aspectos sintácticos de la misma.

Por sintaxis fotográfica se entiende la resultante de la condición fáctica de producción de la imagen. Una imagen está hecha de una determinada manera, y esa manera condiciona las posibilidades tanto expresivas como su existencia misma.

La sintaxis viene determinada por elección de ciertas variables, como por ejemplo:

El uso de trípode permite la realización de tomas con tiempos de exposición largos, que a su vez permite el registro de un sujeto en movimiento. Este registro sería imposible si la cámara se usase en mano.

La elección de una determinada distancia focal en la lente, que abre o cierra el ángulo de cobertura de la misma y recorta el espacio.

Pero debe hacerse hincapié en la imposición que las condiciones de realización ejercen sobre la imagen. Sirvan, por ejemplo:

Una imagen realizada en papel para impresión a chorro de tinta carece del grano de una copia fotográfica al gelatino bromuro de plata: implicancia sintáctica del pixel.

Una imagen realizada por la técnica del cianotipo es azul, lo que a su vez otorgará cierta connotación a la misma. El hecho es que un cianotipo no puede ser otro de color que azul, lo que lo determina sintácticamente.

Ese mismo cianotipo puede realizarse variando las proporciones de los químicos intervinientes, e inclusive variando los propios componentes, lo que a su vez determinará la gama tonal y la misma tonalidad del azul resultante: implicancia sintáctica del tono.

En la goma bicromatada a color, la variación de las proporciones relativas de los pigmentos redundará en mezclas por superposición de efectos claramente observables en la imagen final: sintaxis debida a la mixtura, a la opacidad.

El análisis sintáctico no se centra entonces en la forma de realización, sino en las condiciones que esa forma de realización le impone a la imagen.

Resulta comprensible, pues, que con la cada vez más acotada forma de producción de fotografías (tendencia a la monotonía digital, ya enunciada al principio del presente trabajo) la sintaxis resultante sea igualmente limitada. No se culpe a nadie, entonces... o sí.

Pero en esta asignatura, en la que las variables de producción de las imágenes son múltiples tanto desde lo procedimental como desde el proceso fotoquímico involucrado, el análisis sintáctico adquiere una notable relevancia. La idea es que el estudiante vaya adquiriendo el hábito de pensar la imagen no solo en sus posibilidades creativas, sino en las implicancias sintácticas que cada proceso de fotografía alternativa permite: la misma imagen copiada por las tres técnicas resulta diferente, claramente, y no solo en su connotación.

Tal la importancia que en la Cátedra se le asigna al análisis sintáctico, que se constituye como el eje central del Trabajo Práctico Final de la asignatura.

Trabajo Práctico Final (TPF).

El TPF es el documento académico que el estudiante produce dando cuenta de su recorrido personal por la asignatura, y adquiere su importancia en tanto condensación de los conocimientos adquiridos y la relación de los mismos.

En el TPF se sintetizan, integran y relacionan los contenidos de la asignatura, bajo la doble forma de una muestra fotográfica personal y la reflexión por escrito sobre la misma. La exposición del TPF constituye una parte central del examen final de la asignatura, en la que el estudiante comparte sus reflexiones con el docente titular y los adjuntos, accediendo de esta manera a la posibilidad de acreditar la misma. Según la normativa institucional, la aprobación del TPF es condición necesaria pero no suficiente para la acreditación de la asignatura.

Podría decirse que la realización del TPF importa cuatro momentos:

El análisis de la consigna. Se realiza en clase y en forma grupal a partir de los lineamientos definidos en el ítem correspondiente en la Guía de Cursada. Al igual que con los trabajos prácticos, se analizan las condiciones de realización y presentación del TPF.

La obtención de las imágenes, que se realizan en cada clase para cada técnica. Es importante destacar que el TPF adquiere su verdadera dimensión no tanto en la realización de las imágenes – que se hace en cada una de las clases dedicadas a tal fin – sino en el análisis sintáctico comparativo de las mismas.

La revisión de las imágenes, tanto en forma personalizada como grupal. A medida que los estudiantes producen imágenes fotográficas por las técnicas mencionadas, tienen la oportunidad de mejorarlas en búsqueda de una mejor calidad.

El análisis de las implicancias sintácticas de las fotografías. Este proceso de reflexión, que constituye el núcleo duro del TPF, lo realiza el estudiante valorando y sobre todo comparando las imágenes.

El TPF adquiere su importancia en la comparación de las consecuencias sintácticas – esto es, según lo mencionado, la impronta que cada técnica posee – en las imágenes. Desde el punto de vista procedimental, se trata de copiar la misma imagen por las tres técnicas trabajadas a lo largo del cuatrimestre, y realizar una puesta en valor según su análisis sintáctico, sin descuidar, por cierto, las implicancias semánticas que ofrece cada técnica.

El examen final, teniendo en cuenta lo mencionado, se constituye entonces en una instancia de culminación del proceso de enseñanza – aprendizaje, en la que el estudiante da cuenta de su recorrido por la asignatura, plenamente consciente del mismo.

En las antípodas de la idea de la “defensa” del trabajo, toda vez que no existe ningún “ataque” al mismo, el estudiante dialoga con el docente – y sobre todo con los adjuntos de la mesa – planteando lo que ha aprendido, lo que ha aprehendido. El estudiante se muestra, se expone con su muestra, con su exposición.

Entender la visibilidad, pero no como consigna de realización sino como consecuencia de la realización. Idea de camino recorrido. Idea de logro personal, sin premio, sin castigo: las cucardas son para las vacas en la exposición rural.

Se trata de la educación superior, pues.

Conclusiones.

El presente trabajo constituye una reflexión áulica del planteo de la asignatura, por su propia estructura no permite extraer conclusiones en forma cuantitativa.

Por ello, se realiza un punteo de las conclusiones más significativas, desde un punto de vista cualitativo:

Se justifica la necesidad de la asignatura ubicándola en la concepción de un estudiante constituido como heredero de una cultura fotográfica.

Tratándose de una experiencia relativamente novedosa y prácticamente sin antecedentes en la educación de la Fotografía, se definen los contenidos en forma integrada, y se los tipifica en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos se articulan yendo de lo general a lo particular y de lo simple a lo complejo.

Alejada de la concepción decimonónica de la clase como un camposanto en el que la única voz es la del docente, se plantea una relación dinámica entre el mismo y los estudiantes.

Se constituye al estudiante como sujeto de un recorrido, en contraposición al alumno receptor vacío de saberes ajenos.

Se propone una metodología áulica basada en la progresiva autonomía del estudiante.

El modelo teórico – que obviamente se acomoda a la realidad – es el de Enseñanza Directa, que a su vez se enmarca dentro de la corriente llamada Constructivismo.

Los Trabajos Prácticos se plantean como herramientas de producción y de reflexión. El Trabajo Práctico Final se articula como la instancia de integración de los contenidos y de testimonio del recorrido realizado.

Si bien no se definen variables de estudio que permitan ser operacionalizadas y consecuentemente rindan conclusiones cuantitativas, una aproximación general al rendimiento podría obtenerse por tres vías: las calificaciones obtenidas por los estudiantes en sus exámenes finales, las encuestas de satisfacción que la Institución realiza cuatrimestralmente, y la tasa de deserción. En los tres casos, los resultados son ampliamente positivos, lo que permite concluir que el modelo puesto en marcha – que amerita ajustes permanentes, dada su propia lógica de funcionamiento – resulta satisfactorio.

Bibliografía.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice – Hall

Coll, C. & Pozo, J.I. & Sarabia, B. & Valls, E. (1994). *Los Contenidos de la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*. Madrid: Santillana.

Crawford, W. (1994). *The Keepers of Light. A History & Working Guide to Early Photographic Processes*. New York: Morgan & Morgan.

Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). *Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

James, C. (2002). *The Book of Alternative Photographic Processes*. New York: Delmar.

Rosenshine, B. (1986). *Syntesis of Research on Explicit Teaching*. New York, Macmillan.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Zabala Vidiella, A. (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.