

¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para enseñanza del lenguaje visual

MARIEL CIAFARDO
Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

1. Introducción

La asignatura Lenguaje Visual se ubica en los primeros años de los planes de estudio de las carreras de Artes Plásticas, Diseño en Comunicación Visual e Historia de las Artes Visuales de nivel terciario y universitario. Asimismo, la enseñanza de las artes visuales en el resto de los niveles del sistema educativo presenta en sus currículos asignaturas que contienen en su denominación el término “lenguaje” o que, bajo antiguos mores (Visión, Morfología, Educación Visual, etc.), incorporan contenidos que refieren a dicho término. Sin embargo, tanto en la enunciación de los programas como en las prácticas pedagógicas concretas resulta evidente la ausencia de acuerdos básicos respecto de que se entiende por lenguaje visual. Si bien existen metodologías innovadoras, incluso surgidas como resultado de profundas investigaciones – aunque continúan amparadas bajo denominaciones que no dan cuenta de tales innovaciones–, se trata de experiencias aisladas y dispersas. Los modelos predominantes son aquellos basados en enfoques perceptualistas y formalistas que replican los más arcaicos esquemas de la enseñanza de las artes, aún en el interior de instituciones que paradójicamente han *aggiornado* sus perfiles.

Me propongo, en este artículo, analizar críticamente dichos enfoques tradicionales de la enseñanza de Lenguaje Visual –aun vigentes y extendidos a nivel nacional– bajo la lupa de los aportes de los pensadores de la Escuela de Frankfurt, con el objetivo de poner en evidencia de que modo los rasgos atribuidos por estos autores al Iluminismo en general y a la industria cultural en particular están presentes, en su mayoría, en la educación artística.

2. El imperio de la razón

“Como signo, el lenguaje debe limitarse a ser cálculo; para conocer a la naturaleza debe renunciar a la pretensión de asemejarsele. Como imagen debe limitarse a ser una copia”.

Max Horkheimer y Theodor Adorno (1970:31-32)

Ya desde Platón y Aristóteles, como señala Alicia ENTEL (2004:40), “(...) el mundo de los sentidos, de lo material estaría más vinculado al *no ser* que al *ser*, sólo se tornaría real –en el sentido, cuanto menos, de visible, o también reconocible, valorable– si es iluminado desde algún ámbito superior. Lo material en sí mismo no es, necesita ser pensado desde un ámbito que le otorgue valor. (...) Lo inteligible para el mundo de los hombres libres, lo sensible para los esclavos”. La distinción antigua entre el conocimiento para la

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 52/2 – 25/03/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



producción (un saber para, regido por las normas del oficio) y el conocimiento teórico (saber por saber, que prescinde de los sentidos) evidencia este divorcio.

La Edad Media continúa esta tradición al establecer una clara distinción entre las Artes Liberales (superiores, teóricas, abstractas, cuya enseñanza se imparte a las clases altas en las universidades) y las Artes Mecánicas (inferiores, manuales, serviles, cuya enseñanza se imparte a las clases bajas en los talleres de oficios).

Fueron los humanistas neoplatónicos quienes dieron la batalla decisiva para el cambio de estatuto de las artes visuales. Los *Commentarii* de Ghiberti y el tratado de pintura de Leon-Battista Alberti ofrecieron el soporte ideológico y las argumentaciones teóricas que fundamentaban la inclusión de la pintura como una de las Artes Liberales. Eran textos que, a diferencia de los anteriores, pretendían ser científicos y no técnicos. De ahí que abundan en sus páginas estudios de óptica, anatomía y aritmética, y marcos generales de historia y filosofía. La perspectiva, como modo racional de representación en tanto reducción del espacio a términos matemáticos, y la doctrina de las proporciones serán desde allí las leyes del arte, y su efecto la aversión por todo lo que escapa al cálculo y al método.

A partir de este momento, a lo largo de la historia del pensamiento estético occidental, las disciplinas artísticas han ensayado diversas estrategias de validación amparándose en otras disciplinas ya formalizadas a los fines de obtener legitimación académica. Y esa legitimación se alcanza, desde los inicios de la modernidad, mediante el método, único instrumento que garantiza la ecuación validez-corrección.

En el siglo XX, la lingüística, en su vertiente semiótica, ofreció su paraguas protector para las artes. Las tentativas de sistematizar todo tipo de imágenes desde el método de análisis semiótico se multiplicaron, cuestión que se manifestó en la enorme cantidad de ponencias a congresos y publicaciones que procuraban comunicar a la comunidad científica los avances alcanzados. Los resultados fueron pobres. Como afirma Alicia ENTEL (2005:35): "Por momentos, desde la lógica de la escritura, se ha intentado cooptar la imagen y desmenuzar sus rasgos semióticamente olvidando sus principios específicos y el resultado fue la construcción de inmensas tautologías". Una vez más la palabra y su sistematización prima por sobre la imagen.

La influencia de los principios de la lingüística, a menudo transpuestos con cierta inconsistencia, resulta evidente en la enseñanza del Lenguaje Visual. Los programas más frecuentes presentan una secuenciación de los contenidos que va de lo particular a lo general. Comienzan con lo que se presume es la unidad mínima –el punto– para continuar en un orden de supuesta complejidad creciente: línea, plano, textura, valor, color. Se parte de la idea de que los alumnos, al finalizar el año, estarán en condiciones de reunir estos conceptos sin haber trabajado previamente organización espacial, marco de encierro, encuadre, composición, punto de vista, etcétera.

La aplicación de este enfoque en términos pedagógicos consiste en el registro mediante la observación directa y neutra del mundo visual, prescindiendo de sus componentes culturales. Los modelos centrados en el refuerzo de los hábitos perceptuales y en una especie de clasificación universalista de los elementos persisten en los centros educativos especializados, cuya manifestación más ostensible reside en la obsesión por las clasificaciones y la certeza acerca del carácter objetivo de los instrumentos, entendidos como universalmente disponibles. De origen iluminista, "(...) el saber clasificatorio que renuncia a la

negatividad también renuncia a la esperanza, renuncia a la capacidad transformadora. (...) se cree haber encerrado a la eternidad en la fórmula matemática” (Entel, 1999:89).

Estas prácticas pedagógicas soslayan el hecho de que el lenguaje visual no constituye un sistema de signos codificables ni enuncia en el sentido de la lengua natural. Tal como señala Régis Debray (1994:50)

El nuevo academicismo del significante, como la antigua asimilación de lo visible a lo legible, de la foto a la escritura, del cine a un lenguaje universal, ignoran las propiedades inherentes al sistema formal que es toda lengua. Las tentativas, por ejemplo, de sistematizar la imagen fotográfica sobre el modelo lingüístico no han dado nunca resultados convincentes, tanto si se ha tratado de asimilar el plano a la palabra y la secuencia a la frase, como en Eisenstein, o de inventar, como Pasolini, elementos *cinemas* y planos monemas.

El Grupo μ (1993), también recorrió ese camino, con incuestionable seriedad. Sin embargo, son de dudosa utilidad los conceptos generales que propone para la construcción de una gramática de los significantes (texturema, formema, colorema) con el objetivo de dirigir el interés hacia el modelo que subyace, según sus propias palabras, a toda producción visual, sobre todo a la hora de utilizarlos frente a obras concretas. Principalmente porque en las obras contemporáneas cada obra instituye su propio código, constituye su sintaxis. Pero ésta no puede erigirse en norma y extenderse a otras obras. Como veremos más adelante, no es posible atribuir un significado fijo a un elemento generalizando sus impactos emocionales por fuera de su materialidad y de su contexto de funcionamiento.

3. La influencia de la Teoría de la Gestalt

La percepción es uno de los contenidos mínimos presente en todos los programas de Lenguaje Visual. Dos son las fuentes de las que abrevan teóricamente los docentes: los estudios científicos del fenómeno perceptivo y las formulaciones de la Teoría de la Gestalt. En ambos casos se ponen en evidencia la eliminación del sujeto, la exclusión de las variables culturales que intervienen e intermedian los actos perceptivos y la expulsión de la experiencia sensible.

En el primer caso, el tema es abordado en términos exclusivamente fisiológicos, esto es, desde el estudio científico del funcionamiento del ojo, de los principios ópticos y del sistema nervioso. Incluso pensadores prestigiosos, autores de textos fundamentales sobre la imagen de lectura obligatoria, no pueden evitar comenzar sus libros con varios capítulos que introducen en la materia, desde Euclides en adelante.¹

En el segundo, se profundiza en las formulaciones de la Teoría de la Gestalt, principalmente mediante la aplicación al terreno del arte que realizó de ella Rudolf Arnheim en su libro *Arte y percepción visual*, de 1954. Este autor plantea que toda imagen tiene una “estructura inducida”: una compleja estructura oculta que opera como un campo de fuerzas de modo tal que donde quiera se coloque una figura, ésta se verá afectada por dichas fuerzas generadas por todos los factores estructurales ocultos. Todo artista, según este enfoque, debe conocer el comportamiento de las figuras en el campo si pretende que el resultado del proceso compositivo sea una obra equilibrada. No olvidemos que para el autor:

¹ Ver, por ejemplo, el texto de Jacques Aumont, *La imagen*. Un libro con valiosos aportes que, no obstante, dedica sus ochenta páginas iniciales a explicar minuciosamente el “papel del ojo”.

Una composición desequilibrada parece accidental, transitoria y por lo tanto no válida. Sus elementos muestran una tendencia a cambiar de lugar o de forma para alcanzar un estado que concuerde mejor con la estructura total. En condiciones de desequilibrio, el enunciado artístico deviene incomprensible (...) Excepto en los raros casos en que éste es precisamente el efecto que se busca, el artista se esforzará por alcanzar el equilibrio a fin de evitar esa inestabilidad. (Arnheim, 1993:36)

“El equilibrio está influenciado por el tamaño, el color, la ubicación, el peso y la dirección de las figuras. Las posiciones reposadas coinciden con el centro, en el que todas las fuerzas se equilibran, y a lo largo de las diagonales, especialmente más cerca de los ángulos. La simetría, en la que las dos alas son exactamente iguales, es una de las maneras más elementales de crear equilibrio y constituye un recurso muy utilizado, por ejemplo, en publicidad gráfica. La lista de consejos dirigidos a equilibrar los pesos visuales es extensa, basten estos pocos ejemplos: los cuadrantes inferiores soportan más peso que los superiores; visualmente, un objeto será más pesado cuando se lo sitúe más arriba; el cuadrante superior izquierdo soporta más peso que el cuadrante superior derecho por lo cual todo objeto parecerá más pesado a la derecha del cuadro; las posiciones fuertes del mapa estructural (centro y medianas) soportan más peso; los primeros planos soportan más peso que los que se alejan en profundidad; los colores claros son más pesados que los oscuros; etcétera.

Más allá de sus aportes –y reconociendo la revalorización que actualmente obtienen las leyes de la Gestalt al apreciar su utilidad práctica– la traslación de una teoría psicológica de la percepción a la esfera del arte acarrea varios inconvenientes. En primer lugar, se advierte el modo positivista de conocer el mundo, donde “(...) de alguna manera ese mundo es visto con la lente del ordenamiento previo”.(Entel, 1999:88) La extensa enumeración de recomendaciones que deberían seguirse a la hora de producir o de analizar una imagen se convierte en la práctica en recetas compositivas e interpretativas. Es frecuente todavía el uso del mapa estructural para el estudio de obras, sobre todo en las clases de historia del arte. El sistema, que consiste en la superposición de papeles de calcar en los cuales se señalan las principales direcciones, tensiones, etc., no sólo se aplica a obras de cualquier época y lugar –de por sí ya cuestionable– sino que además, la mayoría de las veces es tal el enredo de líneas resultante que se vuelve verdaderamente arduo encontrar la correspondencia entre esos esquemas y la obra de origen.²

En segundo lugar, se reconoce la voluntad moderna de reducir lo complejo, diverso y circunstancial a lo simple, uniforme y universal. Sin embargo, la búsqueda de simplicidad, unidad, equilibrio, simetría, armonía de las partes, son pautas compositivas cuyo surgimiento es rápidamente localizable en términos históricos, el Renacimiento y, por lo tanto, no son normas transferibles a las producciones visuales de otras épocas y de otros espacios. Estas tendencias son ajenas a gran parte de la producción visual del siglo XX, y los casos en los que se busca el efecto contrario parecen ser bastante más frecuentes de lo que sospechaba Arnheim.

En tercer lugar, la pretensión de universalidad, innatismo y objetividad son de difícil comprobación en lo que se refiere a la percepción en general pero, sin dudas, se desmorona precisamente en su traducción directa al terreno del arte. Si percibir una imagen (cualquier imagen) es un proceso complejo que excede los estímulos sensoriales y los aspectos fisiológicos, el carácter fundamentalmente ambiguo de la imagen artística rompe de entrada con cualquier automatismo perceptivo. De ahí que establecer métodos

² Ver Vicenç Furió, (1991:82).

de análisis a priori bajo el supuesto de que la obra es "transparente" –si se permite el término– y que su lectura es previsible pareciera una estrategia de verificación incierta.

(...) Se supone que la percepción artística ataca esta inmediatez que, en verdad, es un producto histórico: el medio de experiencia impuesto por la sociedad establecida pero coagulado en un sistema autosuficiente, cerrado, "automático". (Marcuse, 1969:45)

Una última consideración. En las clases de Lenguaje Visual se espera que las imágenes producidas por los alumnos se adecuen a las exigencias de la tradición, razón por la cual éstas deben ser equilibradas y armoniosas, de acuerdo al concepto de totalidad gestáltica. Esta concepción que opera como un mapa y crea un orden se opone a la totalidad, tal como es entendida por los autores de la Escuela de Frankfurt, para quienes la totalidad está diferida, es en todo caso un deseo, pero rescata el valor de los detalles, de lo provisorio, de las tensiones y de las contradicciones. La totalidad orgánica gestalista rechaza la opacidad, lo fortuito, la ambigüedad, es decir, impugna los rasgos precisamente más específicos del discurso poético.

4. Las ejercitaciones: el triunfo de la igualdad represiva

"En cada obra impone el material unas exigencias concretas, y la acción con que se manifiesta cada una de las inéditas es la única estructura histórica vinculante para el autor". (Theodor Adorno, 1964:14)

Las llamadas "ejercitaciones" constituyen en esta asignatura la estrategia didáctica por excelencia. Los alumnos trabajan todo el año en el tratamiento de una misma imagen que sirve como punto de partida. La primera actividad consiste en obtener una reproducción realista de esa imagen. Luego, en las sucesivas ejercitaciones, deben realizar una buena cantidad de láminas en las que la imagen es replicada utilizando distintos tipos de línea, de textura, de valor y de color.

En esta suerte de estandarización de la producción, todo está previsto: cada alumno debe comportarse según una forma previamente determinada, de acuerdo a cánones o patrones anticipados. Se garantiza así la confirmación eterna del esquema y de los procedimientos: las producciones se revelan como iguales a la vez que se construye legalidad por vía de la repetición. Del mismo modo que en la industria cultural, la negación de lo singular se traduce en el triunfo de la igualdad represiva.

Este tipo de propuestas trae aparejada una serie de consecuencias. Se sintetizan a continuación las más relevantes.

1- La actividad de los alumnos se limita a incorporar modos estereotipados o mecánicos de producción e interpretación de imágenes. La metodología impuesta por las ejercitaciones constituye un *modus*, es decir, un cuerpo de normas que como tal impone una frontera, un límite. La asignación de significados estables a los distintos elementos del lenguaje visual es llevada al extremo. Se trata de conocer desde el comienzo asociaciones entre elementos y conceptos (por ejemplo, blanco-pureza; línea curva-femineidad) que, se supone, garantizarán el éxito en la producción, completamente por fuera de las intenciones comunicativas y del contexto cultural. El modelo está más extendido de lo que pueda imaginarse. Recientemente, la editorial Paidós, en su colección Arte y Educación, publicó un libro de María Acaso (docente en la Universidad Complutense de Madrid) cuyo título es, precisamente, *El lenguaje visual*. En la página 26 se reproduce la siguiente imagen.



Figura 2. El lenguaje visual nos dice quiénes son el bueno y el malo de la película.

Y se lee a continuación:

Para entender cómo funciona el lenguaje visual, analicemos detenidamente la figura 2, en la que hay dos personajes. ¿Podría identificar el lector al personaje *bueno* y al personaje *malo*? Si ya lo ha hecho, es posible que haya identificado el *bueno* con el de la izquierda y el *malo* con el de la derecha. ¿Por qué ha hecho esta elección? Por el uso del lenguaje visual. Dejando de un lado la información que se podría haber reforzado con el color, el personaje de la izquierda cumple con varios requisitos formales para que lo consideremos como *bueno*: primero, está colocado a favor de lectura, es decir, está orientado de izquierda a derecha, que es la dirección que en Occidente se utiliza para leer y escribir. Tan claro es el contenido visual que tiene esta orientación, que lo colocado así tiende a considerarse automáticamente como positivo, y lo orientado en sentido contrario (de derecha a izquierda) se considera negativo. Además, el *bueno* es más luminoso, tiene formas más redondeadas, ojos grandes y casi no se le ven los colmillos, mientras que el *malo* es oscuro, predominan las formas angulosas, tiene los ojos rasgados y se ha exagerado la angulosidad de sus rasgos colocándole una patilla. Por último, compositivamente, el *bueno* está en un nivel superior, mientras que el *malo* está un poco más abajo que el *bueno*. La manipulación de todos estos recursos visuales (composición y forma, ya que hemos dejado de lado la iluminación y la textura) crean en nosotros un conocimiento concreto: en quién debemos confiar y en quién no. (Acaso, 2006:26-27)

Se cita el párrafo completo, a pesar de su extensión, para despejar dudas sobre un posible *montaje* de mi parte o de una malintencionada descontextualización. No hay ni antes ni después un análisis crítico del compendio de estereotipos formales e interpretativos que acabamos de leer. Pese al intento de suavizar los términos (una especie de "*lifting* semántico" en palabras de Lipovetsky), el bueno más que "luminoso" es blanco y rubio y el malo más que "oscuro" es trigueño y *morocho*. En otras palabras, el bueno tiene el aspecto de actor de cine norteamericano y el malo tiene rasgos latinos. Estos estereotipos aparecen en el discurso justificados "científicamente" mediante una suerte de análisis objetivo de la imagen (ubicación de las figuras en los cuadrantes, dirección de las mismas, cualidades de las formas, etc.) cuando, en verdad, estamos en presencia de prejuicios fuertemente ideológicos: aquellos que impone el poder hegemónico por vía de la industria cultural.

2- Las producciones deben realizarse sólo en la bidimensión, sin tener en cuenta que esta asignatura es obligatoria para alumnos de cerámica, escenografía, escultura, diseño en comunicación visual, y desconociendo los procesos de mutación e hibridación que atraviesan las artes visuales en el mundo contemporáneo. Los aprendizajes se restringen a un puñado reducido de técnicas y vocabulario

específico del dibujo y de la pintura. Esta no es la única restricción. Las ejercitaciones se formalizan durante todo el año sobre el mismo soporte (hojas conqweror blancas) y con los mismos materiales (tinta para línea y textura, témpera para las láminas de valor y acrílicos para las de color). Por este motivo los programas no incluyen contenidos vinculados a los criterios de selección de materiales y soportes, tan portadores –según el contexto de aparición– de significación. Tampoco se abordan aquellos contenidos referidos al momento de la producción artística como un proceso dialéctico entre la idea y su materialización. Las producciones de los alumnos se vuelven, si se quiere, *desmaterializadas*. La pérdida de la realidad física de las obras corre a la par del empobrecimiento de los materiales est ticos y de la separación entre el concepto y el dispositivo. Tal como ocurre en la industria cultural, en las ejercitaciones se trata de “repetir hasta el cansancio los mismos formatos y los mismos desarrollos”.(Entel, 2005:38)

3- De lo anterior se desprende que el primer nivel de Lenguaje Visual se reduce exclusivamente a la imagen fija. “*Eppur si muove*”. Más de un siglo después del nacimiento del cine se insiste en excluir de la enseñanza del lenguaje visual a la imagen en movimiento, con la misma obstinación con que los inquisidores obligaron a Galileo a abjurar de su teoría. Performances, video, body art, instalaciones interactivas... nada que forme parte del mundo visual de los alumnos logr  ingresar a la academia. La clásica distinción entre artes espaciales y artes temporales, establecida por Lessing en el *Laocoonte* no resiste ya su contrastación con las producciones de las actuales artes visuales. Los entrecruzamientos, préstamos, intercambios, entre las distintas artes son cada vez más profusos e imprimen su propia dinámica, razón por la cual parece sensato preguntarse si es posible enseñar y aprender hoy artes visuales sin tener como mínimo cierto recorrido por el resto de las artes.

4- Este tipo de ejercitación instala otro estereotipo, esta vez de orden conceptual: aquel que instituye al sistema de representación realista como ideal. Se soslaya así el hecho de que dicho sistema es uno entre otros, más allá de que constituya el código de representación por excelencia en Occidente desde el Renacimiento hasta nuestros días. El intento moderno de simular, del modo más fidedigno posible, la experiencia perceptiva de lo real pone de manifiesto cierta idea del mundo, cierta concepción de lo visible y no la manifestación de un orden “natural”.

Otra consecuencia no menos importante: la mayoría de los alumnos iniciales no posee la suficiente formación técnica que le permita reproducir de manera realista una imagen dada, mucho menos si se incluye la figura humana. Tal vez ésta sea una de las razones por las cuales se registran altos índices de deserción y desaprobación de la asignatura (que, dicho sea de paso, no provee esos saberes) y no a dificultades en el aprendizaje del lenguaje específico.

5. Conclusión

“(...) el lenguaje cabalmente poético, por definición, siempre debe ir más allá de lo inmediato en su inconformismo”.
(ENTEL, 2004:60)

Si se atiende a la producción visual contemporánea se advierte la distancia que existe entre la complejidad creciente de esta nueva realidad y las propuestas de educación visual: se ha abierto un abismo entre el actual mundo de las imágenes y los currículos de la academia. Pareciera que la asignatura Lenguaje Visual, pese a que su denominación es ampliamente superadora de la antigua “Visión”, es

concebida en términos de formación técnica y gramatical, pura pericia formal. Dicha formación ignora, por un lado, el hecho de que los alumnos provienen de carreras muy diversas y que estas prácticas resultan altamente insuficientes y, por otro, la innegable explosión de la imagen en el mundo contemporáneo. Así como el Iluminismo –siguiendo a Adorno y Horkheimer (1970)– exorciza su miedo a la naturaleza mediante la ciencia para lo cual invalidó todo aquello que no entrara en sus rígidos cánones, la enseñanza tradicional del arte excluye y descarta lo nuevo por el mismo motivo y por considerarlo un riesgo inútil. La imagen, por más esfuerzo que se haga, es esquiva al cálculo y se vuelve, por lo tanto, sospechosa.

Como Odiseo ante el canto de las sirenas, se tapan con cera los oídos (y los ojos) de los alumnos para neutralizar la tentación que provoca lo nuevo y el terror a lo desconocido. El resultado no será inocuo: "(...) el dominio sobre los sentidos, la reducción del pensamiento a la producción de uniformidad, implica el empobrecimiento tanto del pensamiento como de la experiencia". (Adorno y Horkheimer (1970:52)

Por el contrario, la enseñanza del lenguaje visual debería brindar marcos conceptuales, recursos básicos, herramientas y procedimientos que permitan resistir ante los poderosos mecanismos de la industria cultural –homogénea, serial e indiferenciada–, para lo cual la formación en la gramática y en las técnicas es necesaria pero no suficiente si ésta no está vinculada ni surge de la intencionalidad de la propuesta visual, las condiciones materiales y sus implicancias constructivas y contextuales.

Frente a la asfixiante y opresiva repetición de lo idéntico, sería provechoso recuperar la noción de negatividad frankfurtiana en términos de "puesta en duda y no aceptación ingenua de lo existente". (Entel, 2004:37)

Tal vez se trate de poder oír –como anhelaban Adorno y Horkheimer– aquello que aún no ha sido oído, de tocar aquello que aún no ha sido tocado y de, en las clases de arte, mirar y producir aquello que aún no ha encontrado su forma.

Referencias bibliográficas

- ACASO, María: (2006) *El lenguaje visual*, Paidós, Barcelona.
- ADORNO, Theodor: (1964) *Reacción y progreso y otros ensayos musicales*, Barcelona, Tusquets Editor.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max: (1970) *Dialéctica del Iluminismo*, Buenos Aires, Editorial Sur.
- ARNHEIM, Rudolf: (1993) *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza.
- AUMONT, Jacques: (1992) *La imagen*, Barcelona, Paidós.
- DEBRAY, Régis: (1994) *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós.
- ENTEL, Alicia (2004): *Acerca de la felicidad. Un análisis de tres escritos de Herbert Marcuse*, Buenos Aires, Prometeo.
- ENTEL, Alicia: (2005) "Ideando. Acerca del pensamiento visual", en *Constelaciones. Revista de Comunicación y Cultura*, Año II, N° 2.
- ENTEL, Alicia: (1999) *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*, Buenos Aires, Eudeba.
- FURIÓ, Vicenç: (1991) *Ideas y formas en la representación pictórica*, Barcelona, Anthropos, p. 82.
- GRUPO μ: (1993) *Tratado del signo visual*, Madrid, Cátedra, Col. Signo e imagen, 1993.
- MARCUSE, Herbert: (1969) "La nueva sensibilidad", en *Un ensayo sobre la liberación*, México, Editorial Joaquín Mortiz.