INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

PROYECTO RED DE
CENTROS DE ACTUALIZACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
(C.A.I.E)

Línea: PEDAGOGÍAS DE LA IMAGEN

**APORTES DE LA IMAGEN EN LA FORMACIÓN
DOCENTE**

Abordajes conceptuales y pedagógicos

Documento de Trabajo elaborado por:

Inés Dussel
Ana Abramowski
Belén Igarzábal
Guillermina Laguzzi

Junio 2010

Índice

1. La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes? (Inés Dussel)

- a. Introducción
- b. Algunas precisiones conceptuales
- c. Presentación del documento

2. El cine: historia de un lenguaje y debates pedagógicos (Guillermina Laguzzi)

- a. La historia del cine como lenguaje
- b. El pre-cine: lenguajes y tecnología disponible
- c. La historia del cine en el siglo XX
- d. La escuela y el cine

3. Televisión, audiencias y sus tensiones con la escuela (Belén Igarzábal)

- a. El análisis de los medios
- b. Las audiencias
- c. El contexto actual
- d. Tensiones con la escuela

4. La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación (Ana Abramowski)

- a. ¿Cómo se ha llevado la escuela con las imágenes?
- b. La escuela y el régimen escópico contemporáneo

5. Bibliografía citada

1. La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes?

Inés Dussel

a. Introducción

Si elegimos iniciar este documento de formación con la pregunta sobre el valor de la imagen en la formación docente es porque creemos que la respuesta no es clara y evidente. Retomemos dos de los argumentos que se escuchan más comúnmente para respaldar su uso.

En primer lugar, hay una respuesta que hace referencia al peso que tienen las imágenes en la cultura contemporánea. Se dice que en la actualidad lo visual es el lenguaje privilegiado, y que la educación, si quiere acercarse al modo en que se comunican los jóvenes, debe integrar las imágenes a la enseñanza. Hay un diagnóstico de una situación o clima de época, y un llamado a reorganizar la enseñanza en función de este nuevo escenario. Llamaremos a esta posición el “argumento cultural”.

En segundo lugar, hay otra respuesta, no contradictoria con la anterior, que cree que las imágenes son motivadoras y pueden concitar el interés de los jóvenes – interés que dista de estar garantizado en las aulas de hoy-. En muchos de estos casos, la imagen es una “excusa” o puntapié inicial para llegar al verdadero contenido que está por fuera de la imagen. Llamaremos a esta posición el “argumento didáctico”, ya que privilegia el valor de la imagen en una cierta secuencia educativa antes que un valor educativo *per se*.

Estos dos argumentos tienen grandes méritos, como es el de reconocer que hay un problema en la organización actual de la enseñanza y de la formación docente, y la búsqueda de estrategias para salir de esta situación problemática a partir de renovar las formas, lenguajes y contenidos de la educación. Sin ir más lejos, estos argumentos fueron parte de la motivación inicial en el año 2007 para constituir a la línea de Pedagogías de la Imagen en una orientación explícita para la acción de los CAIE y ayudar a que los institutos de formación docente pudieran producir acciones concretas para promover el uso de la imagen en su tarea cotidiana.

Sin embargo, conforme creció la línea de trabajo dentro del Instituto Nacional de Formación Docente y fuimos aprendiendo más junto a los colegas que están coordinando los CAIE, estos dos argumentos fueron mostrando sus limitaciones.

Entre esas limitaciones, hay dos que nos parecen cada vez más importantes. En primer lugar, el uso de la imagen pensado exclusivamente como puente hacia los jóvenes o como excusa para acceder al contenido que se pretende enseñar, sigue

relegando a la imagen a un lugar subordinado y subsidiario del “conocimiento verdaderamente valioso”, que parece estar fuera y más allá de la imagen. En el uso de la imagen como ilustración, o cuando la imagen se convierte en un objeto que debe ser desmenuzado por el análisis o la crítica ideológica o política, no se logra la reorganización escolar que supuestamente se busca promover.

Antes bien, como dicen muchos críticos, lo que sucede la mayoría de las veces cuando se trae a la imagen con estos argumentos es que la imagen “se escolariza” en el peor sentido del verbo “escolarizar”: se la vuelve el centro de un protocolo de lectura predecible, formulaico, predefinido de antemano. En la pulseada entre la renovación del contenido y la forma escolares, y lo nuevo que trae el mundo contemporáneo de las imágenes, muchas veces parece ganar lo primero. La investigadora Mizuko Ito, autora de una historia cultural de los software educativos, nos recuerda que “la historia muestra los problemas de subestimar el poder de las instituciones existentes y de sobreestimar la influencia de una nueva tecnología” (Ito, 2009:189). Tal como sucede con la introducción de los videojuegos (ellos mismos producto de un nuevo lenguaje audiovisual), las imágenes nuevas negocian con lo existente y son transformadas y recontextualizadas en el marco escolar en direcciones bien distintas a las que ellas mismas producen en otros ámbitos culturales y sociales. Esto no es necesariamente bueno ni malo; volveremos sobre estos dilemas más adelante, pero señalemos por ahora que la “traducción escolar” puede hacer que lenguajes novedosos se transformen en “más de lo mismo” en muchas ocasiones.

En segundo lugar, el “argumento cultural”, centrado exclusivamente en la novedad de la imagen en la cultura contemporánea, termina siendo una visión plana y poco compleja no sólo sobre la actualidad sino también sobre el pasado. El diagnóstico que se formula para organizar un plan de acción es muchas veces superficial, e ignora que las sociedades humanas han estado organizadas alrededor de la imagen desde que aparecieron las primeras imágenes como formas de representación de la experiencia, como simbolización o celebración de algunos hitos. Un ejemplo lo muestra el trabajo de Hans Belting (2008), que destaca el lugar central de la imagen en el medioevo, y señala que funcionaba de una manera muy distinta a como funcionó después de la aparición de la institución o forma del “arte”, que tuvo el poder de consagrar ciertas formas de representación sobre otras, y en ese movimiento las volvió más especiales y menos cotidianas, más exclusivas y distantes. También dice algo parecido Serge Gruzinski, un excelente historiador de la cultura hispanoamericana, cuando remite al valor de los “múltiples recursos” que ofrecía la imagen en una sociedad no letrada como era la sociedad hispano-indígena de los siglos XVI a XVIII: “la transmisión, la fijación, la visualización de un saber” (Gruzinski, 1995:30).

Lo que queremos subrayar es que no es nuevo el peso de la imagen en las sociedades humanas; más bien, podría argumentarse que en sociedades no letradas su influencia era aún mayor a la actual, ya que no tenían la competencia con la escritura que tienen ahora. Lo que es nuevo son sus modos de producirse y

circular, su participación en un cierto régimen visual; o, para decirlo en términos más sofisticados y usando las palabras del filósofo francés Jacques Rancière, lo que es nuevo es su inscripción en un nuevo “dispositivo de lo sensible” que tiene que ver con maneras de ver, de sentir y de decir distintas a las que estábamos habituados (Rancière, 2010:39).

Creemos que el complejizar el “argumento cultural” y entender de otra forma esta renovada presencia o participación de las imágenes en la producción de la cultura actual ayuda a dejar de colocar el problema en “los jóvenes” y asumirlo como un elemento relevante de toda la cultura actual, que afecta también a las formas en que pensamos la escritura y la lectura en papel, en que organizamos nuestros archivos culturales o en que se piensa la función de autoría y de consumidor de los textos (Walsh, 2007; Douehi, 2010; Knobel y Lankshear, 2009). Ese desplazamiento es el mismo que se está reclamando, en el marco del estudio de las nuevas tecnologías, respecto a la categoría de “nativos digitales” con que se describe a las nuevas generaciones, tanto por su manejo experto de las nuevas tecnologías como por la confianza que parecen tener en sus posibilidades y alcances. Para esta visión de la cultura actual que cree que los abanderados de lo nuevo son los jóvenes, la diferencia “generacional” sería más importante que las diferencias socioeconómicas, geográficas o culturales. Esta brecha digital se evidenciaría de manera particular en las escuelas, en donde el contacto intergeneracional es más cotidiano y masivo. Sin embargo, como lo muestran algunas investigaciones, los jóvenes tienen prácticas y competencias tecnológicas muy disímiles según sea su marco de experiencias (fuertemente vinculado a su nivel socio-económico y capital cultural) (Ito, 2010). Lejos de ser una categoría unívoca, los jóvenes muestran usos muy distintos y muy desiguales en relación al lenguaje audiovisual y las nuevas tecnologías.

En un documento reciente, señalamos que “la noción de “nativos digitales” suele colocar en los jóvenes la iniciativa, el dinamismo y también la responsabilidad por las dinámicas que generan la cultura de la imagen y los nuevos medios, y suele exculpar y poner a un costado lo que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos, más relevantes y más desafiantes de esas tecnologías” (Dussel y Quevedo, 2010: 7). Este es el otro aspecto que es importante poner a debate con la categoría de “nativos digitales”: una cierta prescindencia de los adultos. Por el contrario, creemos que correrse de la posición que coloca exclusivamente en los jóvenes la novedad y la responsabilidad por todo lo malo o lo bueno, y reubicar la posición y la decisión adulta respecto a la cultura contemporánea y respecto, en lo que a nosotros atañe, a la transmisión educativa, es un movimiento central para construir un rol docente mejor equipado para lidiar con los desafíos actuales.¹

¹ En el último capítulo de este documento, Ana Abramowski se refiere a los problemas que enfrenta la escuela en el régimen escópico contemporáneo, y remito a su trabajo para desplegar esos desafíos.

b. Algunas precisiones conceptuales para otra pedagogía de la imagen

Ahora bien, si estos dos argumentos muestran su valor pero también sus limitaciones, ¿cuáles otros podemos esbozar para justificar el uso de la imagen en la formación docente? En nuestra opinión, un principio de respuesta está formulado por Gruzinski en el texto ya mencionado: la imagen permite “la transmisión, la fijación, la visualización de un saber”. Hay un valor pedagógico en la imagen porque nos enseña cosas, nos transmite algo, fija una memoria y estructura una referencia común. En una dirección similar, el historiador del arte Georges Didi-Huberman señala que “para saber hay que imaginarse”, hay que poder representarse visualmente ideas y conceptos, experiencias, sensaciones, y que esa imaginación no es un acto de libre asociación sino, precisamente, un tiempo de trabajo con las imágenes (Didi-Huberman, 2003).

Esta afirmación no resuelve enteramente el problema. Por un lado, tendríamos que poder definir mejor qué entendemos por imagen. En relación a lo primero, Didi-Huberman alerta sobre un problema que se presenta cuando la definimos en singular: “(...) cuando alguien habla de La Imagen, así, con mayúsculas, como suelen hacer los filósofos, yo no entiendo de qué están hablando, y pregunto: pero, ¿de qué imagen hablas?, ¿cuál imagen?, ¿cuántas imágenes? Jean Luc Godard, por ejemplo, dice que no hay una imagen sino, por lo menos, dos y, en general, suele haber tres. Es decir, para hacer un montaje tiene que haber un choque entre dos imágenes y, generalmente, de este choque surge una tercera. Así pues, La Imagen no existe, no me interesa. En realidad, (...) lo que hace falta para comprender una imagen es ver cómo trabaja en casos muy precisos. A mí la imagen sólo me interesa como herramienta de trabajo o de juego, que es lo mismo. Trabajo en el sentido de Freud. En francés al parto se le llama trabajo. “Algo magnífico” (Didi-Huberman, 2007).

La idea de que la imagen nunca anda sola es algo sobre lo que volveremos a lo largo de este documento. La imagen es algo más que una representación icónica suelta: es una práctica social que se apoya en esa representación pero no se agota en ella, y supone un trabajo o una operación (social, ya sea a través de la imaginación individual o colectiva, de los sentidos que le sobreimprimimos, de las tecnologías que las traen hasta nosotros).

Por otro lado, cada vez que hablamos de la transmisión y saber en relación a las imágenes, no dejan de aparecer otros nuevos problemas y desafíos. Si se dice que la imagen genera un conocimiento, valdrá la pena preguntarse si ese conocimiento es el mismo que expresan las palabras, o es distinto. El mismo Didi-Huberman dice en otro escrito: “(...) ¿a qué género de conocimiento puede dar lugar la imagen?” Para responder a esta pregunta “que quema” —por lo urgente, por lo difícil, por lo desafiante—, “habría que... retomar y reorganizar un inmenso material histórico y teórico. Quizás alcance, para dar una idea del carácter *crucial* de un conocimiento tal —es decir, de... su naturaleza misma de encrucijada, de

“cruce de caminos”—, recordar que la sección *Imaginar* de la Biblioteca Warburg, con todos sus libros de historia del arte, de ilustración científica o de imaginería política, no pueda comprenderse, no puede utilizarse sin el uso cruzado, crucial, de otras dos secciones llamadas *Hablar* y *Actuar*.” (Didi-Huberman, 2006:15). Imaginar, entonces, no puede separarse del todo de hablar y actuar. El entendimiento de una imagen entonces no va por fuera de la palabra, pero tampoco de un cuerpo que se pone en movimiento, que se conmueve, que se emociona. La inversa no es cierta tampoco: el conocimiento de una imagen no está plenamente capturado por las palabras, como sabemos cuando tenemos la experiencia de quedarnos atónitos, “sin palabras” precisamente, frente a una imagen que nos conmueve. Alain Bergala señala que muchas veces la transmisión que se da a través del cine es en silencio, no inmediata, inespecífica pero irreversible (Bergala, 2007).

Pero también cabría decir que la cuestión de qué tipo de conocimiento produce una imagen implica debatir abiertamente con muchas de las pedagogías de la imagen que dan por saldada la discusión sosteniendo que hay una equivalencia entre ver y saber, y entre imagen y verdad. Esto es así en pedagogías que usan las imágenes y también en aquellas que las censuran y les temen: ambas comparten la confianza en una omnipotencia de la imagen, en una capacidad de producir un saber unívoco e irrefrenable. Pero no es sólo en las pedagogías de los pedagogos donde se ve esta equivalencia entre ver y saber. Véase, por ejemplo, lo que afirma una alumna de 2do año de polimodal de una escuela mendocina, preguntada sobre por qué le gusta aprender con imágenes:

“La profesora de biología viene y nos muestra una imagen, por ejemplo sobre cuál es el intercambio gaseoso de la célula (digo cualquier cosa) y prefiero verlo a que me lo expliquen. (...) Vas comprendiendo y vas relacionando con la foto, vas diciendo: esto funciona así, ahí vas entendiendo todo.”²

Tal como afirma esta estudiante, se supone que uno “ve” y “entiende”: la profesora apaga la luz, los hace mirar al frente, proyecta una imagen, y “ya está”, aprendieron. Habría que preguntarse qué se entiende por “entender” y “aprender”, cuando incluso en la misma formulación de la alumna el contenido de lo que se quiso enseñar queda expresado en el “digo cualquier cosa” cuando tiene que precisar cuál era el “contenido” de la imagen que le proyectaron. La alumna puede acordarse de una imagen de la célula pero no puede conceptualizar un proceso o siquiera remitir a una información con algún nivel de precisión. ¿Será que hay un desplazamiento del “entender” al “atender”? ¿No habría que pensar si lo que está en juego no es, en el fondo, una batalla por la atención de los alumnos antes que por la transmisión y producción de otro saber? No queremos señalar con esto que la atención no implique la producción del saber; seguramente, para entender hay que prestar algún tipo de atención (aún cuando, como señalaba el alemán Walter Benjamin, también haya un “aprendizaje en la distracción”, en el andar paseando,

² Entrevista realizada el 16/4/2010 en Mendoza, en el marco de la investigación: “Escuela, jóvenes y saberes: Una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios”, Proyecto Tramas, FLACSO/Argentina.

en el andar mirando sin estar atento, como puede notarse en las formas actuales de mirar la tele que señala Belén Igarzábal en el capítulo 3). Pero queremos subrayar, contra lo que supone cierta pedagogía, que no hay que suponer una relación automática entre atender y aprender o entender, y que deberíamos dejar más abierta la pregunta sobre qué aprenden los alumnos cuando traemos imágenes al aula. (Lo mismo, claramente, podría decirse respecto a la lectura de textos escritos, pero en este caso parece haber hoy más consenso, en docentes y alumnos, que la lectura es más abierta e inapresable.)

Tratemos de darle contornos más precisos a esta relación, que ya estamos en condiciones de señalar como no unívoca ni lineal, entre ver y saber. Hay varias mediaciones entre esos dos actos. Una de los más importantes tiene que ver con entender que no es tanto la imagen en sí lo que causa cierto efecto, sino la imagen en el contexto de culturas visuales, de tecnologías, de formas de relación con esas imágenes (los “dispositivos de lo sensible” de los que hablamos antes). Por eso, en la educación y sobre todo en la formación docente, de lo que se trata es de trabajar sobre regímenes visuales, que definen lo que es visible y lo invisible, y también modos y posiciones del mirar y del ser visto. Una pedagogía de la imagen debería empezar por entender que las imágenes no son meras cuestiones icónicas, o suponer que alcanza con entender la semiología de una imagen suelta, como decía Didi-Huberman, sino que hace falta entender cómo funcionan en un cierto discurso visual, en una forma particular de llegarnos y de conmovernos. Las imágenes son prácticas sociales: ésta es una verdad de Perogrullo, pero no menos cierta ni menos importante para pensar en las pedagogías de la imagen. Como dice Nicholas Mirzoeff (2006), uno de los grandes teóricos de los estudios visuales, hay que recordar que lo visual en sí mismo tiene una historia, que la manera en que vemos y representamos al mundo cambia con el tiempo, no sólo por las tecnologías (que son un dato no menor en todo este asunto), sino también porque cambia la sociedad, y que esa historia puede y debe ser documentada, abriendo nuevos horizontes sobre nuestra propia sensibilidad actual. El sujeto visual, una condición que todo ser humano comparte, es “una persona que es tanto agente de visión (independientemente de la habilidad biológica de ver) como objeto de discursos de visualidad.” (Mirzoeff, 2006:54). En la intersección entre la capacidad de ver y los discursos sociales sobre qué y cómo puede o debe ser visto, se configura un cierto régimen de visibilidades que nos convierte en sujetos visuales.

Podemos dar dos ejemplos al respecto que esperamos ayuden a entender esta idea de regímenes visuales y de sujetos visuales. Uno de ellos es que cuando pensamos en imágenes, la mayoría de nosotros evocamos una fotografía. Más que en el contenido de la fotografía, es interesante pensar en la relación que hemos construido con ella. La fotografía es considerada, en la mayoría de los casos, como prueba tangible de cómo sucedieron las cosas, infalible e innegable, como testimonio, incluso más veraz que la palabra, porque parece independiente de la subjetividad del enunciador. Pero no hay que olvidar, como dice John Berger (1995), que la cámara fotográfica, el positivismo y la sociología crecieron juntos

con el siglo XIX, y compartieron la creencia de que todo hecho observable y cuantificable ofrecería a los seres humanos un conocimiento total y transparente.

Berger dice que “creer que lo que uno ve, cuando contempla a través de una cámara la experiencia de otros, es la “verdad total”, implica el riesgo de confundir niveles muy diferentes de la verdad. Y esta confusión es endémica del uso público actual de la fotografía.” (idem, p.98) En la actualidad, esta confianza casi total en la fotografía, sobre todo en el fotoperiodismo, deja de lado otros usos posibles de la fotografía, o de las imágenes. Habría que decir que Berger menciona, entre otros aspectos, un uso privado de la fotografía, un uso ligado al arte, un uso ligado a interrumpir y provocar verdades, más que a constatarlas. Vale la pena anotarlos para pensar en lo que hace, y lo que deja de hacer, el sentido común que confía en las imágenes fotoperiodísticas casi ciegamente. Cabe destacar que esta confianza sólo es empañada por el Photoshop, que nos ha vuelto más sospechosos respecto a la veracidad de las fotografías; sin embargo, la sospecha sobre la manipulación del Photoshop precisamente confirma que la manipulación es externa y posterior al acto de fotografiar, y no está en el encuadre, la perspectiva, la limitación técnica, la intención del fotógrafo o la impronta del fotografiado. Todo ello habla del gran consenso que aún existe respecto al carácter de representación “verdadera” y transparente de la fotografía respecto a lo real.

Otro ejemplo que permite entender esta mediación entre ver y saber lo provee la alumna que dice que cuando apagan la luz y le piden que mire al frente, ella “ve y entiende”. Esa alumna, como todos nosotros, formamos parte de un régimen visual que organiza la atención de esa manera (Crary, 2008). No tiene nada de natural: las sociedades anteriores al siglo XIX, sin energía eléctrica ni espectáculos modernos, no tenían la misma relación con la oscuridad y la luz. Tampoco había una organización “frontal”: ésta vino provista por la escuela, que organizó una comunidad de espectadores mirando al frente. Todavía más: podría decirse que esa alumna hoy trae a la escuela la versión actualizada de esa forma de atención, que es la que provee el espectáculo visual contemporáneo (la televisión, el cine de atracciones), con estímulos visuales cada vez más llamativos, coloridos e impactantes que nos “roban” la atención y nos dejan hipnotizados mirando a la pantalla (lo que Henry Jenkins llama el efecto “wow” –o “guauu” en la versión castellana, Jenkins, 2007). Nada de eso es natural, sino que está mediado socialmente por las tecnologías de la atención y de lo visual, por los lenguajes disponibles, por las formas de ser espectador y por la forma y contenido de lo que vemos.

Los regímenes de visualidad, entonces, son configuraciones que contienen elementos políticos, epistemológicos, estéticos, éticos, y que suponen una pedagogía: hay que enseñar a conocer, a mirar reflexivamente, a distanciarse, a convertirse en espectador. Esos regímenes también, por supuesto, están mediados por las tecnologías disponibles. Las tecnologías no son un dato menor en todo esto. El trabajo de Diana Paladino (2006), sobre el que volverá Guillermina

Laguzzi en el próximo capítulo, también muestra algo de esto. En el análisis sobre cine y enseñanza, la autora reflexiona sobre uno de los primeros registros fílmicos que se conservan en la Argentina. Se trata de dos películas cortas que filman intervenciones quirúrgicas hechas por el doctor Alejandro Posadas en el Hospital de Clínicas de la Universidad de Buenos Aires, entre 1897 y 1900. Era la época en que el cine aún filmaba “actualidades”, “vistas”, escenas cotidianas. Lo interesante es que Paladino reflexiona sobre las limitaciones técnicas de la filmación, de una manera que hace ver muchas otras cosas que una escena de una operación médica: “De hecho, entre otros requerimientos, se necesitaba luz solar para que la película se imprimiera, por lo que se debió trasladar al paciente y operarlo en el patio del hospital (lo que puede observarse en el ondear de la sábana de la camilla). También por una cuestión fotográfica hubo que evitar la sombra de los cuerpos y aprovechar la posición cenital del sol, razón por la cual ambas operaciones se realizaron al mediodía. Por otra parte, como las bobinas de película duraban apenas un minuto tuvieron que cronometrar los movimientos de la intervención y acelerarlos o pausarlos de acuerdo con la cantidad de cinta que quedaba en el carrete y con los cambios de bobina que debía hacer el camarógrafo.” (Paladino, 2006: 136).

Otra muestra fascinante sobre cómo las tecnologías condicionan y estructuran una producción de la imagen es el trabajo de Angel Quintana (2003) sobre el realismo en el cine, trabajo que también es retomado en el capítulo que sigue. Quintana incluye en esas tecnologías mucho más que los aparatos técnicos, porque es parte de una estrategia de discusión del realismo, que es quizás el problema de fondo en el trabajo con las imágenes (nuevamente, lo que aparece como problemático son las relaciones entre las imágenes y la verdad, entre el ver y el saber). Quintana recrea, en su libro “Fábulas de lo visible”, el momento en que Segundo de Chomón filma, en 1904, una “vista” (así se llamaban los cortos en aquel entonces) de la visita de Su Majestad Alfonso XIII a Barcelona. Es uno de los pocos registros que quedan en la Filmoteca de Barcelona de los trabajos de Chomón, y, nos dice Quintana, si no fuera por el título, jamás sabríamos que de lo que trata ese corto es de la filmación de la visita del joven Alfonso XIII y su madre a la ciudad catalana. Lo que se ve, en cambio, es a una multitud que mira hacia algún lado y que va abriendo paso a la cámara (a la cual mira sorprendida. Quintana dice: no se sabe si los sorprende más la cámara o el rey). En esa corta película, son evidentes los movimientos torpes del camarógrafo, seguramente debidos a lo pesado del artefacto cámara, que trata de ubicar una buena posición para filmar y detiene el registro para reubicarse mejor. Quintana señala que la cámara está en una posición desfavorable en relación al poder: lejos, discreta, en el llano, mezclada entre la gente, sin ángulo especial, no logra captar la grandiosidad del ritual monárquico ni imprime su propia estética al momento. Este film muestra, “desde su estructura, los problemas de un cierto sistema primitivo de representación cinematográfica” (2003:13). La otra cuestión interesante que señala Quintana es que, en este breve corto, se revela una subjetividad que filma. La cámara no puede borrar los rastros del camarógrafo, y muestra las miradas indiscretas de la multitud hacia la cámara, así como las pausas y reubicaciones

necesarias para ganar otro ángulo de visión. Hay un sujeto que toma decisiones tras la cámara, y queda claro que la realidad capturada no es objetiva ni transparente (idem, p. 12-14). “A pesar de su carácter primitivo y desordenado, el documental de Segundo de Chomón ponía en evidencia la idea de que ***toda imagen documental que nace como prueba sobre el mundo, acaba transformándose en un discurso sobre el mundo.***” (idem, p. 26).

La comparación que establece Quintana con la filmación de Leni Riefenstahl del Congreso Nazi de Núrenberg en 1934, que editará en la película “El triunfo de la voluntad” (1935), es muy ilustrativa. No se trata solamente de los cambios tecnológicos; se trata también de discursos visuales y de una posición de la cámara/del cine ante el poder. En este caso, se trata de una cámara puesta al servicio de espectacularizar la política y de contribuir a amplificar los rituales del poder. Riefenstahl dispone 17 cámaras para filmar el congreso, e interviene en el diseño coreográfico de todo el evento. El espectáculo se consumaba en su realización fílmica: lo importante era lo que verían las masas. Con tal cantidad de cámaras filmando al mismo tiempo, la cineasta crea la ilusión de que hay un observador omnisciente/omnividente (como Dios), que está por encima y más allá de cualquier humano. Los juegos retóricos del camarógrafo/cineasta quedan invisibilizados al procederse a una edición sofisticada en la que los planos cortos se combinan con los generales para dar la impresión de una situación colosal, grandiosa, y a la vez capaz de generar empatía e identificación. La película nos quiere hacer creer que los hechos existen independientemente de quien los crea, o de quien los contempla (Quintana dice: “inaugura el debate sobre el poder de la cámara como constructora de la realidad”, p. 23). En algún sentido, dice Quintana, Leni Riefenstahl inventó el espectáculo televisivo moderno antes que existiera la televisión: “¿Acaso no son las transmisiones deportivas por televisión la herencia del modelo instaurado en los espectáculos de masas que Leni Riefenstahl construyó (...)?” (idem, p. 23)

En el análisis de Angel Quintana, pueden verse rasgos que son centrales a la cultura visual contemporánea: el rol de la tecnología y la política; la creación de una mirada o punto de vista universal y totalizante, la espectacularización del mundo; la emergencia de una forma de “espectador” que puede mirar desde lejos y aún sentirse presente; pero también algunas cuestiones técnicas sobre la cámara y la edición de imágenes, los géneros con que se narran las imágenes, las relaciones entre lo que vemos y lo que nos mira (tal como la señala Didi-Huberman, 2003). El trabajo de Quintana da múltiples pistas para seguir pensando sobre las relaciones entre tecnologías y géneros, creadores y públicos, política y cultura, entre otros muchos aspectos. Y señala la fertilidad de abordar lo visual con mayor densidad y con más atención a sus complejas articulaciones.

Volvamos a la mediación entre el ver y el saber, para analizar ahora el peso de la forma escolar en la pedagogía de las imágenes. Ya señalamos (y Ana Abramowski volverá sobre esto en el capítulo 4) que la escuela no estuvo al margen de la organización de un régimen visual. Mirar al frente, aprender una

cierta jerarquía de imágenes, que hay maneras “correctas” e “incorrectas” de mirar, son todos aprendizajes que se dan y se dieron de manera persistente aunque no explicitada en la mayoría de los casos (con la excepción de la educación plástica). Un historiador de la educación inglés, Maurice Samuels, analizó los libros de texto de historia en el siglo XIX, y destacó cómo se produce una educación del espectador a través de los libros de texto, y cómo se hace un ‘entrenamiento’ en ciertos regímenes visuales. Para Samuels, las ilustraciones de los libros de texto fueron herramientas pedagógicas que fueron sumando y anticipando elementos de la fotografía y del cine: los primeros planos, los detalles, los detenimientos que establecían en los textos, no fueron neutrales. “La función de la imagen como un elemento decorativo, le permite interrumpir la progresión hacia adelante de la narrativa, proveer un espacio fuera de la cronología estricta para que se contemple un determinado momento simbólico y sentimental. La ilustración así permite niveles de discurso múltiples y simultáneos, en los cuales lo visual no es un espejo exacto del mundo, aunque guarde relación con él.” (Samuels, 2004: 241) Todo esos libros, a lo cual se sumó la acción de innumerables docentes que insistieron a sus alumnos para que observen tal o cual ilustración y reflexionen sobre ella, fue educando a un espectador que aprendió a ver detalles, a detenerse, a organizar su espacio visual de una nueva forma.

Pero también hay otros sentidos en los cuales se ve el peso que tiene la forma escolar en la introducción de la imagen en las aulas. La actividad pedagógica no es cualquier actividad: tiene un propósito, establece una secuencia, hace una traducción para un tiempo particular (el horario de clase) y un espacio particular (el aula). Busca explícitamente que se aprenda algo determinado, aún cuando eso no pueda “programarse ni garantizarse”, como dice Alain Bergala (2007). Pero que no pueda programarse ni garantizarse no quiere decir que sea indiferente respecto a que esa imagen o conocimiento que se ofrece produzca algo en el otro, o mejor dicho, no debería serlo. Hay un “trabajo” con la imagen en el contexto escolar que buscará las formas de dar una retroalimentación que desafíe al estudiante a aprender técnicas, lenguajes, perspectivas novedosas, y que querrá que haya alguna transformación entre el punto de partida y el punto de llegada, si bien esa transformación no sea, ni debería ser, susceptible de anticiparse ni en sus sentidos ni en sus efectos: cuanto más abierta a reinterpretaciones y direcciones imprevistas, mayor será su capacidad política emancipatoria (Rancière, 2010).

Por otro lado, la imagen que está disponible en Internet, en el cine o en la televisión sufrirá siempre una transformación en el marco de una actividad escolar, en la cual el juego de lenguaje o el código dominante impone límites marcados. Los alumnos, si han sido eficazmente educados en su rol de alumnos (y seguramente, pese a toda la proclama del declive de la escuela, siguen aprendiendo, si no algo más, al menos a ser alumnos), se preguntarán “qué quieren enseñarme con esto”, o qué expectativas tiene el profesor o profesora respecto a ese nuevo objeto que se trae al aula. Esa incorporación en una forma de relación codificada y con expectativas definidas hace que el trabajo con las imágenes produzca efectos específicos. La alumna antes citada en relación al

aprendizaje de la célula cuenta que su profesora de geografía pasa documentales sobre el ciclo del aula y les pide que tomen nota, con preguntas dadas de antemano: ver esos documentos en un contexto escolar claramente difiere de verlo en su casa o en su cuarto sin otra pretensión que entretenerse. En el caso de los videojuegos educativos, que ha sido más estudiado, es destacable que los alumnos no trasladan sus expectativas de los videojuegos comerciales a la escuela: cuando usan videojuegos en el aula, los comparan con otras actividades escolares, en general en términos favorables, y no los comparan con sus videojuegos hogareños de entretenimiento, comparación que seguramente dejarían en mala posición a los videojuegos educativos.³ Lo que queremos decir es que una pedagogía de la imagen en la formación docente y en el aula debe considerar que el espacio escolar no es cualquier espacio, y que sobreimprime unas lógicas de intercambio distintas a las que operarían en otros espacios. Ana Abramowski se detiene, en el capítulo 4, en algunas de las modalidades más comunes de trabajo con las imágenes que ejemplifican estas lógicas de intercambio de las que hablamos hasta ahora.

Entre esas lógicas de intercambio, no habría que incluir solamente las que podemos considerar, desde una pedagogía crítica, los aspectos “negativos” de la traducción escolar (lo que antes llamamos “el peor sentido de la escolarización de los saberes”: hacerlos formulaicos, predecibles, cerrados a cualquier nueva interpretación y sometidos a la especulación y la negociación estrecha por la calificación escolar). Hay un aspecto bien interesante en el modo en que la escuela opera, o debería operar, que es distinto al de las industrias audiovisuales actuales. Alain Bergala dice que “En materia de transmisión, sólo cuenta de verdad, simbólicamente, lo que está designado. Y la presencia de objetos que uno puede mirar, tocar, manipular, forma parte de esta designación. Hoy es más importante que nunca, en la era de lo virtual, que haya objetos materiales en la clase. El acceso a las películas a través de internet no cambiará nada de la cuestión esencial de la designación: ¡esto es para ti!” (Bergala, 2008:109). El lugar de la escuela, pero más habría que decir que es el lugar del educador, de su cuerpo, de su voz y de su escucha, es el de la designación, el de decirle, en este océano de imágenes y de textos, a sus alumnos: “¡esto es para vos!”, porque habla de lo que les preocupa, de lo que vivieron, de lo que les interesa, de lo que no pueden imaginarse todavía y sin embargo puede ayudarlos a darle forma, lenguaje, contenido, a nuevas esperanzas y deseos. Se abre en esa designación un espacio de trabajo, un modo de operación, privilegiado e interesante para la escuela.

En esa dirección, sería importante que en la formación docente se empezara a trabajar más sobre las formas de visualidad instaladas, y que la pedagogía de la imagen dejara de pensarse solamente como un recurso didáctico o una necesidad de actualizarse, o una imposición de las modas de turno, y se entendiera como

³ Ito (2009) señala, sin embargo, que los alumnos sí suelen traer sus modos de juego más habituales: intuitivos, rápidos, menos reflexivos y que no suponen la lectura de instrucciones o explicaciones complejas sino que proceden por ensayo y error.

una forma de estar y pensarse en el mundo, en este mundo. Por ejemplo, la “comunidad de espectadores” que crea el espectáculo mediático, que construye una “cercana distancia” ética y políticamente problemáticas cuando miramos escenas desgarradores o espectáculos dolorosos, es una de las primeras cuestiones a interrumpir e interrogar para que otra transmisión sea posible. “No debería suponerse un “nosotros” cuando el tema es la mirada al dolor de los demás”, dice Sontag (2003:15). ¿Cómo se forma ese nosotros? ¿Qué tipo de administración de los saberes y de las pasiones instala? Para una analista francesa, Marie-José Mondzain, la violencia de los medios reside precisamente en “la violación sistemática de la distancia. Esta violación resulta de estrategias espectaculares que embarullan, voluntariamente o no, la distinción de los espacios y los cuerpos para producir un continuum confuso donde se borra toda chance de alteridad. La violencia de la pantalla comienza cuando no hace más pantalla, porque ya no es más constituida como el plano de inscripción de una visibilidad que espera un sentido.” (Mondzain, 2002: 53-4) Recordemos, una vez más, los comentarios de Benjamin sobre la violación de la distancia en el cine y la publicidad, y el desafío que eso lanzó a la actitud crítica distante.

El analizar los efectos fusionales y confusionales de las pantallas, la trama que “tejen invisiblemente entre los cuerpos que ven y las imágenes vistas”, aquello que “se juega en la pantalla pero no es visible en ella” (idem, p. 52), debería ser un elemento más de la transmisión cultural, que habilite mejor para recrear alguna cosa en común. “Ver con otros, he ahí la cuestión, ya que vemos siempre solos y no compartimos más que lo que escapa a la vista.” (idem, 51). En ese aspecto, hay un elemento importante que hace a lo común, a qué puede seguir tejiendo y tramando una sociedad donde nos importe lo que le pasa al otro. Por eso, además, creemos que es importante que la escuela enseñe a trabajar sobre *una* imagen, o sobre unas pocas; que interrumpa esos procesos fusionales y confusionales, que organice otras series de imágenes, y que enseñe a ver otras cosas y de otras maneras.

Algo similar respecto a las posibilidades que se le abren al sistema escolar y al la formación docente podría señalarse en relación a una de las formas más extendidas en las que entra la imagen en las aulas: las presentaciones de powerpoint. Este tipo de presentaciones han generado una búsqueda de combinar texto e imagen de maneras novedosas: no hay prácticamente powerpoint que use sólo palabras, y la presión por combinar palabra con imágenes es cada vez más fuerte. Esto puede significar enriquecer nuestros lenguajes para representar la experiencia, aunque también puede empobrecerlos. Cuando surgió el powerpoint, se lo presentó como el programa que permite al usuario controlar la presentación del contenido: podía elegir la tipografía, el color, el diseño, y crear sus propias plantillas, incluso combinando el sonido y decidiendo el ritmo de la presentación. Sin embargo, través de todas sus restricciones, se olvida que el formato establece limitaciones muy importantes a los tipos de presentación que es posible hacer. Uno de los más críticos analistas del powerpoint señala que “el programa controla el contenido, militando contra la comunicación de ideas complejas a favor de

punteos simplistas proyectados en una pantalla.” (Tufte, en: Petroski, 2006: 36). El riesgo es que estas presentaciones promuevan un pensamiento superficial, asociados a frases cortas y contundentes que no permiten argumentos más desarrollados ni narraciones que articulen distintos ítems. También es probable que, de no mediar una formación más especializada, los usos “por default” terminen siendo los menos ricos e interesantes. Con el uso de las imágenes, se plantean otros problemas: el ppt sólo permite utilizar imágenes que se adecúan a un formato de pantalla de computadora (tamaño carta en posición horizontal). Estudiosos del arte o de la arquitectura siguen prefiriendo el viejo carrousel de diapositivas porque les permite mostrar imágenes verticales y dar una sensación de profundidad, lo que no permite el formato apaisado de la diapositiva del power point (Petroski, 206:41).

Vale la pena preguntarse: ¿no deberíamos educar a los futuros docentes en las posibilidades y también los límites que ofrecen ciertos programas de presentación de las imágenes? ¿No sería bueno remarcar, como dice Doueih, que lo digital también implica perder la textura de lo impreso, la calidad más única de un objeto material y tangible, la profundidad y la distancia que permiten objetos con formatos menos estandarizados? ¿No habría que plantear discusiones más sostenidas que junten el saber técnico sobre los programas con preguntas y análisis culturales, históricos y políticos, sobre lo que producen y lo que limitan pensar?

Creemos que son este tipo de preguntas las que deberían orientar la introducción de las imágenes en la formación docente, y que en buscar las respuestas, iremos construyendo mejores argumentos sobre por qué las imágenes en la formación docente. ¿Qué tipo de respuesta, o de conocimiento, entonces, le estamos pidiendo a la imagen? Es bueno retomar a Didi-Huberman cuando señala: “(...) mirar no es simplemente ver, ni incluso observar con más o menos “competencia”: una mirada supone la *implicación*, el ser-afectado que se reconoce, en esta implicación misma, como sujeto. Recíprocamente, una mirada sin forma y sin fórmula queda como una mirada muda. Hace falta la forma para que la mirada acceda al lenguaje y a la elaboración, única manera, con una mirada, de “brindar una experiencia y una enseñanza”, es decir, una oportunidad de *explicación*, de conocimiento, de relación ética: debemos entonces *implicarnos en* para tener una chance –dándole forma a nuestras experiencias, reformulando nuestro lenguaje- de *explicarnos con*.” (Didi-Huberman, 2006: 41-42). Explicación e implicación; mirar con una forma y una fórmula pero no enmudecer la imagen con esas formas y fórmulas sino elaborarlas, trabajar con ellas y a partir de ellas, implicarnos para hacerle lugar a la experiencia y la enseñanza. Algo de eso nos enseña Didi-Huberman cuando ayuda a desandar las formas habituales de trabajo con las imágenes.

c. Presentación del documento

Si en este capítulo hemos intentado dar algunos argumentos generales sobre el valor del trabajo con las imágenes en la formación docente, apoyándonos en

algunos debates conceptuales sobre qué es una imagen, cómo se estructuran los regímenes visuales, la relación compleja entre ver y saber, y qué sucede con la traducción escolar de la pedagogía de la imagen, en los capítulos que siguen iremos desplegando otros argumentos para dar nuevas herramientas de trabajo para la formación.

Los dos capítulos siguientes se ocupan de lenguajes específicos de la imagen: el cine y la televisión. Una primera aclaración es que no creemos que esos capítulos hagan una cobertura exhaustiva de todos los medios y lenguajes en que circulan las imágenes; ciertamente, quedan fuera la fotografía, la pintura, y la nueva imagen digital, como grandes temas que habría que incluir en el futuro. Sin embargo, la elección de esos dos temas no es aleatoria. El capítulo 2, escrito por Guillermina Laguzzi, se dedica al cine porque fue quien proveyó ideas, estéticas, relatos y lenguajes al lenguaje audiovisual en el siglo XX, y en muchos sentidos la experiencia audiovisual contemporánea no es entendible por fuera de las grandes transformaciones que introdujo el cine (cf. Manovich, 2001). Por otro lado, la televisión también produjo enormes transformaciones, al volver más inmediata y directa la experiencia audiovisual, y convertirla en un asunto doméstico y cotidiano. El capítulo 3, escrito por Belén Igarzábal, tiene el valor de revisar, además, y a propósito de la televisión, la discusión conceptual sobre la recepción que es útil para pensar al conjunto de los medios y tecnologías en los que circula la imagen.

El capítulo 4, que aporta Ana Abramowski, trae numerosas reflexiones sobre los modos en que el sistema escolar se ha vinculado con la imagen, y propone algunas claves de lectura sobre ese vínculo en el marco del régimen escópico contemporáneo. El capítulo retoma y sintetiza algunas de las discusiones que se presentan en los anteriores, analizando las ventajas y limitaciones de las pedagogías de la imagen en el contexto actual.

Sabemos que queda mucho por fuera de lo que se plasma en este documento, y ojalá el intercambio que se ha abierto entre los coordinadores de CAIE provea nuevas reflexiones y capítulos a este documento que puedan circularse y sumarse para el aprendizaje colectivo. Pero esperamos que estas ideas que presentamos aquí ayuden a organizar lo que venimos conversando hasta el momento, y consoliden una línea de trabajo en los institutos de formación docente sobre la pedagogía de la imagen de una forma que no siga a las modas, sino que organice una intervención pedagógica conciente de sus opciones éticas y políticas.

2. El cine: historia de un lenguaje y debates pedagógicos

Guillermina Laguzzi

a. La historia del cine como lenguaje

Capturar instantáneas de la realidad y ponerlas en movimiento: esta idea –a la que luego se sumó el sonido- fue la base sobre la que se construyó el cine y la cultura cinematográfica⁴. Si bien es un producto de fines del siglo XIX y comienzos del XX, obtener imágenes que “reproduzcan” la realidad “tal cual” la percibimos, fue una aspiración que los seres humanos fueron plasmando -de diversas maneras- muy tempranamente. Se pueden mencionar como ejemplo aquellas pinturas rupestres, frescos, estelas, esculturas y pirámides que caracterizaron el mundo prehistórico y antiguo y que nos permiten conocer más sobre las cosmovisiones de las sociedades que las produjeron. La edad media, el renacimiento y la llegada de la modernidad -con su carga de revoluciones políticas y tecnológicas- lejos estuvieron de terminar este proceso de comunicación y transmisión de simbologías a través de discursos escritos y no escritos. Por el contrario, adquirieron nuevas dimensiones y complejidades.

Y el cine no puede sino considerarse heredero directo, no ya de los soportes puntuales sino de esta voluntad de los seres humanos de apropiarse de aquello que los rodea y reproducirlo modificado por la propia subjetividad de quien se acomete a la tarea.

Será por ello que una de las principales discusiones en la historia del cine encuentra en la relación entre cine y realidad un territorio sin límites. De este modo, en el cine resulta muy complicado ubicar el equilibrio entre un medio que, por su esencia, se propone capturar la realidad del mundo, y el modo en que la intencionalidad o el deseo de intervención creativa puede llegar a alcanzar el producto final artístico (Quintana, 2003)

El cine es una producción cultural íntimamente vinculada a su época. La cinematografía y sus producciones son parte integrante del momento social en que se desarrollan tanto en el plano de los contenidos abordados, como en el de las maneras de contar puestas en juego. El cine se produce y se consume en una sociedad determinada. Barthes afirma que “la imagen transmite otra cosa aparte de sí misma, y esta otra cosa no puede no mantener una relación con la sociedad que la produce y la consume” (citado en Serra, 2008).

⁴ Gilles Deleuze (1925-1995) bautizó al cine como “imagen-movimiento”. El filósofo francés, integrante de la escuela de París de los años 60-80 dedicó gran parte de su obra a pensar la influencia del cine en el arte. Cine 1, (1981) la imagen movimiento, como Cine 2 (1985), la imagen tiempo son de gran influencia del pensamiento contemporáneo y en autores como Foucault, y Virilio entre otros.

Por ello, la historia del cine no puede ser sólo la historia de sus películas más famosas o taquilleras, de sus protagonistas más populares o de sus logros técnicos más espectaculares. Una historia del cine debe analizarlo inserto en los procesos sociales que lo hacen posible y que –de diversos modos- condicionan su producción y desarrollo. **Toda historia del cine es una historia social.**

Las páginas que siguen estarán limitadas a historiar los orígenes del cine, detallando sus avances estéticos y tecnológicos y los efectos que produjo en un mundo que enfrentaba profundos cambios. Queremos ofrecer una radiografía temporalmente breve –entre fines del XIX y primeras décadas del XX- pero clave en el desarrollo histórico de larga duración. En ese lapso de tiempo se puede observar el paso del cine como mero invento o rareza científica, a su conformación como una verdadera industria, creadora de riqueza y productora de significados y sentidos claves para comprender el lenguaje de la sociedad en que vivimos.

[Más de] “cien años después del nacimiento del cine, las maneras cinematográficas de ver el mundo, de estructurar el tiempo, de narrar una historia y de enlazar una experiencia con la siguiente, se han vuelto la forma básica de acceder a los ordenadores y de relacionarnos con todos los datos culturales. En este sentido, el ordenador cumple la promesa del cine en cuanto *esperanto visual*; un objetivo que preocupaba a muchos críticos y artistas cinematográficos de los años veinte, de Griffith a Vertov” (Manovich, 2008:87).

En todo proceso complejo, elegir un único momento fundante es apenas una convención, y la historia del cine no escapa a esta metodología de trabajo. Sin embargo, datar el comienzo –o el fin- de un proceso de estas características no puede oscurecer que tras ellos existen múltiples actores, contextos, cronologías, escuelas -ambiguas y contradictorias-, y modos de pensar y entender muchas veces contrapuestos. En definitiva, hay una densidad social que se resiste a ser cortada y manipulada como un mero encadenamiento de hechos simples que, por supuesto, también debería incluir la intromisión del azar.

“A fines de 1896 (en octubre supone Georges Sadoul), es decir apenas un año después de la primer presentación del cinematógrafo, Méliés como cualquier operador de la casa Lumière, filma la plaza de la Opera. La película se atasca y vuelve a ponerse en marcha al cabo de un minuto. Mientras tanto la escena ha cambiado: El ómnibus Madeleine-Bastille arrastrado por caballos ha dejado lugar a un coche fúnebre. Nuevos peatones atraviesan el campo visual del aparato. Al proyectar la película, Méliés vio de repente un ómnibus transformado en coche fúnebre y a los hombres cambiados en mujeres. “Se había encontrado el truco de la metamorfosis” (Morin, 2001:55).

Si contar la historia fuera así de fácil, se podría afirmar que la cinematografía nació en Francia el día 28 de diciembre de 1895. Ese día los hermanos Lumière -Louis (1864-1948) y Auguste (1862-1954)- organizaron una primera proyección

utilizando el llamado “cinematógrafo”⁵, aparato de su propia invención que servía tanto para filmar como para proyectar las cintas de celuloide. Si bien ya habían mostrado privadamente sus logros, esa era la primera oportunidad en que se exhibía al público en general.

De las varias proyecciones que se presentaron ese día –todas de menos de un minuto de duración- fue “La llegada de un tren a la estación de la Ciudad”⁶, la que más impacto produjo. La escena mostraba una locomotora que parecía salirse de la pantalla y que llevó a algunos de los pocos espectadores (alrededor de treinta y cinco) a abandonar la sala en estado de pánico. Los Lumière eran hijos de un fotógrafo con el que trabajaban en su estudio, lo que les permitió familiarizarse con los diversos materiales y tecnologías que allí se manejaban. La relación entre padre e hijos se convierte en una curiosa metáfora de la relación entre la fotografía y el cine.

Estos primeros cineastas filmaban escenas cotidianas y familiares⁷: a sus hijos comiendo, la vida en las calles de Lyon, el momento de la salida de los obreros de su fábrica. Trabajaban con una sola cámara, un único plano, sin montaje y sin actuaciones. Las filmaciones de estos cineastas están repletas de miradas a la cámara (Quintana, 2003), lo cual indica que las personas capturadas por el lente no estaban actuando. Estas primeras proyecciones dan cuenta de que el cine comenzó siendo “documental”.

b. El “pre-cine”: lenguaje y tecnología disponible

La etapa anterior a la primera proyección -pública y comercial- de los Hermanos Lumière se la conoce como *precine*. Desde el siglo XVI se sucedieron un importante número de inventos que – en forma rudimentaria- buscaban asociar imagen y movimiento a través de reproducciones que se realizaban por medio de diversos artefactos. Entre ellos se puede mencionar la llamada “cámara oscura”, pariente lejana de la fotografía o, un siglo después, el fantoscopio y la “linterna mágica” antecesores de la cinematografía y que permitían proyectar imágenes sobre una superficie plana convertida en una de las mayores atracciones de ferias y fiestas populares.

Sin embargo los antecedentes inmediatos del cine se concretan en el siglo XIX a través de dos desarrollos diferentes. En primer lugar, el descubrimiento de lo que

⁵ Según los mismos Lumière, al describirlo en el registro de patentes (1895), el cinematógrafo era un instrumento “que permite la obtención y la visión de pruebas cronotográficas, en el que una cinta destinada a recibir, o a haber recibido, las impresiones sucesivas se anima con movimientos intermitentes separados por intervalos mediante puntas o garras que penetran en las perforaciones regulares practicadas en los bordes de la cinta; esta cinta recibe o muestra las impresiones sucesivas por una ventanilla cubierta y descubierta, alternativamente, merced a un sector circular que sirve de obturador”. Extraído de <http://www.artehistoria.jcyl.es/>

⁶ L'Arrivée d'un train à La Ciotat Arrival of a Train at La Ciotat, 1895.

<http://www.youtube.com/watch?v=2cUEANKv964>

⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=4nj0vEO4Q6s>

se llamó el principio de la “persistencia de las imágenes en la retina”. El descubrimiento de este fenómeno implicaba saber que el ojo mantenía en la retina las imágenes que observaba. Esto ocurría por un tiempo lo suficientemente corto como para pasar desapercibido para la persona (0,2 segundos). Sin embargo alcanzaba para generar un efecto sobre el cual se sostendría la proyección cinematográfica.

La aparición de la fotografía es el segundo elemento que se debe mencionar como posibilitante de la invención del cine. Junto con esta capacidad de capturar pequeños momentos de la realidad y convertirlos en un artefacto, la fotografía completó el círculo que años después permitiría construir el instrumento que combinaría la función de cámara y proyector.

Con la aparición del cinematógrafo hay una innovación fundamental con respecto a las tecnologías anteriores que se ocupaban de producir imágenes visuales: con el cine, la fase de visualización se vuelve “maquinística”, es decir, las imágenes del cine no se pueden ver sino por intermedio de máquinas de *proyección*.⁸

A pesar de su originalidad, el cinematógrafo, lejos estuvo de ser producido en forma aislada o casual. Por el contrario, fue la culminación de un intenso proceso de imitación, invención e improvisación en el que los Hermanos Lumière fueron unos más de múltiples actores en el marco de una sociedad volcada a reinventar el mundo en que vivían en lo que se conoce como la segunda revolución industrial⁹.

La presentación organizada por los Lumière contenía varias características originales que aportaron a considerar ese momento como **el inicio de la historia del cine**. Aquella fue la primera oportunidad en que se exhibía al público en general y cobrando una entrada luego de un proceso de publicidad callejera. Además, superando las tecnologías anteriores, la proyección de aquel día fue un **evento colectivo** y no ya una observación individual.

“La salida de la fábrica Lumière”, fue la película con la que se abrió la exhibición y por ello considerada la primera película de la historia del cine¹⁰. No deja de ser sintomático que este breve documento fílmico esté relacionado con la fábrica, en un mundo donde los cambios que la industrialización estaba produciendo afectaban la vida cotidiana de las personas.

Estas primeras proyecciones mostraban imágenes familiares o de la vida en la ciudad sin –aparentemente- mayor intervención de los realizadores. Aunque se

⁸ Este argumento fue desarrollado en el Documento preparado para el FOPIIE, Eje 2, Alfabetización audiovisual.

⁹ Entre estos actores se debe destacar también los aportes de Joseph Niépce, Emile Reynaud, Eadweard Muybridge, Joseph-Antoine Plateau, Jacques A. Charles, John A. Paris, William G. Horner, Athanasius Kircher, Jules Jansson, Étienne Marey, entre muchos otros que sería imposible nombrar con total detalle.

¹⁰ “La sortie des Usines Lumière” <http://www.youtube.com/watch?v=HI63PUXnVMw&feature=fvw>

sabe que utilizaron algunos efectos especiales, que aunque precarios, como el humo en una herrería, alcanzaron repercusión entre los espectadores. Uno de estas proyecciones “El regador regado”, puede considerarse el primer film humorístico de la historia del cine.¹¹

Si bien no volvieron a descollar en el terreno de la producción fílmica, la empresa Lumière sería una de las protagonistas claves en el desarrollo de la industria, llegando a influir no sólo en EE.UU. y Europa, también dejando su rastro en Japón, donde apenas un par de años después, adquiriría una gran difusión¹². Y hay que decir que, aunque los hermanos Lumière tienen el privilegio de haberse convertido en este parteaguas con el cual se cuenta el comienzo de la historia, es en la observación integral del proceso donde todos los elementos y actores adquieren un verdadero sentido histórico.

Como antecedentes del cinematógrafo inventado por los hermanos Lumière existieron en Europa diversos instrumentos como el Taumatropo¹³, el Fenaquistoscopio¹⁴, el Zootropo¹⁵, el praxinoscopio¹⁶ y el teatro óptico¹⁷ y otros aparatos que trabajaban con movimientos de imágenes fijas. En Estados Unidos comenzaron a hacer furor otras maquinas pero que buscaban los mismo objetivos, como el biógrafo, el bioscopio y el vitascopio.

Los experimentos de Muybridge sobre la cronofotografía¹⁸ fueron muy importantes para los posteriores inventos. Muybridge tempranamente ideó el zoopraxiscopio con el cual mostraba animaciones como la clásica del caballo galopando (1878).¹⁹ Sin embargo, uno de los principales antecedentes del cinematógrafo fue el kinetoscopio inventado por Thomas Alva Edison y que permitía la observación –en forma individual- de una película y a partir del cual los Lumière idearon su cinematógrafo²⁰.

El inventor norteamericano tuvo una fuerte influencia en el mundo del cine. Tanto por sus inventos asociados a los artefactos de proyección, como lo vinculado a la

¹¹ “L’arroseur arrose”. <http://www.youtube.com/watch?v=8mO6KaxII4Y>

¹² “Existen actualmente 29 documentales de las 33 primeras películas rodadas en Japón en 1897 por cinematógrafos franceses y japoneses (Francois-Constant Girel, Katsutaro Inabata, Tsunekishi Shibata y Gabriel Veyre) trabajando para la compañía Lumière, las cuales que se encuentran en National Film Center de Tokio. [...] Para otros críticos el nacimiento del cine en Japón dio lugar el 25 Noviembre de 1896 en el Club Shinkou de Kobe. Para esta proyección se utilizó un Kinetoscope de Edison [...]. En 1903 se inaugura la primera sala permanente de cine, Denki-kan, en la capital del país. [...] Asimismo, la primera película que se produjo en Japón fue el Geisha no teodori en Junio de 1899”. Sasieta Amor, 2008, pp. 3 y 4.

¹³ Ver <http://www.youtube.com/watch?v=P5KPFvh2xOY&feature=related> o

<http://www.youtube.com/watch?v=fF4EqkROBI4>

¹⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=xQC69B6TNZU&feature=related>

¹⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=21Nif7kTsM>

¹⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=2Upx4Ej0xGM>

¹⁷ http://www.youtube.com/watch?v=e4zQ49zgclM&feature=player_embedded

¹⁸ Técnica que consiste en fotografiar en forma separada las diferentes etapas del movimiento.

¹⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=yrO2Qc1KyZc&feature=related>

²⁰ http://www.youtube.com/watch?v=SRljUYh3MEs&feature=player_embedded#

electricidad²¹. Edison, además, dio el puntapié inicial para la conversión de un desordenado conjunto de inventos e inventores en una redituable industria, estableciendo un vínculo permanente entre innovación tecnológica y mercado²².

La historia cuenta que Edison intentó monopolizar la producción y difusión comercial del cine. Para ello enfrentó a los nacientes productores independientes que decidieron retirarse antes que pagar los altos impuestos que Edison exigía. Luego de un fuerte conflicto comercial –no exento de violencia- los productores - Cecil B. de Mille, Godwyn y Mayer, entre otros- prefirieron alejarse e instalar sus estudios en una lejana ciudad de la costa Este, Hollywood (Finler, 2006).

Los Lumière no profundizaron posteriormente en el desarrollo cinematográfico, sin embargo, un año más tarde, uno de sus compatriotas -George Melies- que había presenciado la primera proyección pública, daría un paso adelante en la construcción de un nuevo lenguaje asociada a la cinematografía.

Melies filmó varias películas, entre ellas, “*Un viaje a la Luna*” (1901) donde por primera vez se observaba una continuidad narrativa dentro de la obra cinematográfica²³. Sobre todo, dio un paso adelante en la tradición documental “realista” de los Lumière, para comenzar a proyectar historias y relatos fantásticos, combinados con distintos trucos y técnicas de primitivos montajes (Sánchez, 1970).

Para completar este breve recorrido en los primeros pasos de la historia del cine es necesario mencionar otros nombres que fueron aportando nuevos avances a la producción y el lenguaje cinematográfico –sobre todo en lo referido al montaje-. En su película “*Asalto y robo de un tren*” filmada en 1903 -de 8 minutos de duración-²⁴, Edwin S. Porter unificó en la narración de la película escenas filmadas en diferentes momentos y lugares²⁵, una de las características básicas del lenguaje cinematográfico pero que hasta ese momento no era demasiado conocido ni desarrollado.

c. La historia del cine en el siglo XX

Entradas las primeras décadas del siglo XX, la maquinaria ya se había echado a correr. Poco tiempo después aquellos juegos de genios inventores daban lugar a

²¹ Edison logro patentar más de 100 de sus inventos. Para 1879 fabricaba lámparas eléctricas como un producto industrial en la General Electric Company, la primera empresa mundial de electricidad.

²² Sin embargo, esto estuvo acompañado de fuertes conflictos por patentes y permisos que lo enfrentaron con George Eastman (por la película en celuloide de formato 35mm) y con los hermanos Lumière por el invento de la primera maquina de cine.

²³ <http://www.youtube.com/watch?v=dxB2x9QzXb0&feature=fvst>

²⁴ La película contaba con 14 escenas y es considerada el primer western de la historia del cine. La escena final es un primer plano de uno de los forajidos que apunta y dispara su revólver hacia la cámara, lo que generaba en el público un efecto similar al que había producido la locomotora de los Lumière.

²⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=V1zBkZuzvYg>

una industria del entretenimiento que sorprendió a quienes habían visto en ella apenas un hobby o trucos de ilusionistas²⁶.

En sus orígenes el cine era “mudo”, pues la tecnología disponible no permitía grabar pistas de sonido. De todos modos, hasta entonces, el cine no careció de sonido. En general estaba acompañado por música, ruidos, efectos y en algunos casos, por intervenciones orales. Además, había una figura, la del explicador, que presentaba la película al público. A principios de siglo, el cine era como un espectáculo de atracciones (Quintana, 2003:96).

La llegada del cine sonoro cambiará radicalmente las cosas, marcando el fin de una época y con ella la de algunos de los íconos de la etapa del cine mudo. Sin embargo, la llegada de esta nueva etapa no comenzó sorpresivamente para sus contemporáneos. De hecho fue analizada previamente por algunos prominentes hombres de la cinematografía, quienes celebraban las potencialidades pero, a la vez, alertaban sobre los riesgos del cine sonoro²⁷.

Como producto de la modernidad de finales de siglo, el cine propulsó el nacimiento de una cultura de la producción orientada a la creación de una homogeneidad cosmopolita: el público. El cine surgió como una tecnología que permitió la circulación, la movilidad de la mirada, y la restitución de lo efímero; pero también como un medio de expresión constitutivo de una nueva colectividad: **la masa** (Quintana, 2003).

La recepción de la obra es un acto individual, según cada una de las personas que la observa, pero también es un acto social. La pertenencia vital a un tiempo y espacio determinado será condición de posibilidad de percibir la obra de arte de un modo u otro.

La comprensión de las condiciones que originaron la nueva función de la memoria debe pasar por el estudio del cine y la fotografía como elementos claves que han transformado la figura del observador. “El cine es arte de masas porque es arte de la imagen, y la imagen puede fascinar a todo el mundo. Tratamos de comprender la fascinación del cine por la fascinación de las imágenes” (Badiou; 2004:33). Dicho de otro modo: el cine es la perfección del arte de la identificación. No hay ningún otro que permita con tanta fuerza la identificación; y además, porque transforma el tiempo en percepción, vuelve visible el tiempo.

Podríamos pensar entonces al colectivo “espectador” entendiendo –y resumiéndolo también- como un ser humano de su tiempo, con ciertas características generales que lo igualan con los restantes espectadores de su

²⁶ Para profundizar en la historia del cine ver Gubern, 1998.

²⁷ "Sólo la utilización del sonido a modo de contrapunto respecto a un fragmento de montaje visual ofrece nuevas posibilidades de desarrollar y perfeccionar el montaje. Las primeras experiencias con el sonido deben ir dirigidas hacia su no coincidencia con las imágenes visuales" Párrafo extraído del "Manifiesto del contrapunto sonoro", firmado por Eisenstein, Pudovkin y Alexandrov. Citado en: Prada, 2004, p. 101.

época y al que se puede interpelar desde los distintos estudios sociales²⁸. En este sentido, el espectador responde a la obra de arte con una perplejidad que puede analizarse en forma continua en el tiempo. Entre los espectadores que entraron en pánico frente a la locomotora proyectada por los Hermanos Lumière y quienes se sorprenden ante el despliegue tecnológico de Avatar podríamos pensar que existe un vínculo común: la perplejidad ante la innovación o, en términos de Badiou, el acontecimiento.²⁹

Sigamos, entonces, con la historia del cine a comienzos del siglo XX. Si bien el cine nació en Francia y su desarrollo también se observó en España, Inglaterra e Italia, fue en Estados Unidos donde su influencia y popularidad adquirirá tal trascendencia que se puede hablar de la aparición de una verdadera cultura cinematográfica sostenida en la sociedad de consumo que estaba creándose desde fines del siglo XIX. No nos adentraremos en la historia social de principios del siglo XX, pero esa combinación de consumo masivo, cultura de masas y capitalismo en expansión encuadra el desarrollo de las tecnologías y los lenguajes del cine.

En esas coordenadas de las primeras décadas del '900, David W. Griffith (1875-1948), un realizador norteamericano, es considerado el creador del lenguaje cinematográfico tal y como lo entendemos en la actualidad. Si bien algunos de sus aportes ya están presentes desde sus primeras películas, fue con "El nacimiento de una nación" (The Birth of Nation), filmada en 1915 que el cine alcanza una nueva era, perfeccionando la narración a través del uso del montaje, entre otras muchas innovaciones (Brunetta, 1987).

El contenido de esta película fue más que polémico y el director ha sido acusado por sus apelaciones racistas, generando serios conflictos, incluso, durante su filmación. Pero fue tal el impacto que generó en la construcción de un nuevo lenguaje cinematográfico que las cuestiones relacionadas con el guión han sido relativamente dejadas de lado.³⁰

Entre las innovaciones aplicadas al cine se debe destacar, sobre todo, el uso del llamado "montaje alterno", por el cual Griffith comenzó a construir en sus películas un ambiente de suspenso y angustia en el espectador a partir de un montaje que produce un *in crescendo* con distintas escenas rápidas que muestran un personaje en peligro y quien va en su salvación.

²⁸ Se recomienda ampliar sobre la noción **cultura de masas**. Eje 2, Alfabetización Audiovisual. Material publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas del Programa Integral para la igualdad educativa PIIE, 2007 <http://www.scribd.com/doc/19853524/Eje-2-Alfabetizacion-audiovisual>.

²⁹ El cine de los Lumière inaugura la visualización colectiva en la pantalla grande, acerca imágenes y modos de ver nuevos para la época. En contextos de socialización cambiantes donde el espacio público, el de la sala grande, da paso al espacio privado, lo que invita a salir, lo que interrumpe esa dinámica es el acontecimiento. El cine en 3 D, como los festivales de cine, podrían ser ejemplos en este sentido.

³⁰ "No hay ningún cineasta en el mundo que no le deba algo. Lo mejor del cine soviético ha salido de Intolerance. En lo que a mí concierne, se lo debo todo". Citado por: Brunetta, 1987, p. 138.

Otros aportes del director norteamericano incluyen los primeros planos de los actores – tanto del rostros como de otras partes del cuerpo- , que comenzaron a jugar un papel importante dentro del esquema narrativo de a película³¹. Técnicas que hoy parecen habituales y sencillas, fueron iniciadas en la obra de Griffith:

“De la misma manera introdujo el efecto de mostrar el pensamiento de los protagonistas por medio del corte directo tras un primer plano y pasar a la imagen que se supone pensada. Todos estos recursos los logra poner en escena gracias a la técnica del montaje, con el que conseguirá acrecentar las sensaciones que pretende transmitir”³².

Griffith también incorporó nuevas formas en la puesta en escena, iluminación, ángulos de cámara, el uso de filtros sobre los objetivos y la técnica conocida como *flashback*. Además tuvo intervención en la industria, creando junto a Douglas Fairbanks, Mary Pickford y Charles Chaplin la compañía United Artists.

La inclusión de un sentido épico y la ya mencionada aparición del suspenso (con el rescate de las mujeres a último momento), marcaron definitivamente el rumbo de las producciones posteriores y se convirtieron en marcas distintivas particularmente de la cinematografía norteamericana.

Otro paso en la conformación y el uso del lenguaje cinematográfico ocurrió muy lejos de Estados Unidos –en términos territoriales- pero en forma muy relacionada con todo el fenómeno que allí venía ocurriendo.

El ruso Sergei Eisenstein -retomando las innovaciones de Griffith- dio un nuevo impulso a la narrativa a través del montaje incorporando, además, nuevas ideas y técnicas que caracterizó teóricamente como montaje métrico, rítmico, tonal, armónico e intelectual (Morales Morante, s/f). Si bien su filmografía es escasa, algunos de sus filmes son considerados clásicos, como “El acorazado Potemkin”. También “La huelga”, “Octubre”, la incompleta “¡Que viva México!”, “Iván el Terrible” y “Alexander Nevsky,” que hicieron de su cine una fuerte influencia en los realizadores que lo continuaron en el tiempo.

El peso de su obra también fue trascendente en la vinculación entre la producción artística y el análisis intelectual (Eisenstein, 1990). Eisenstein incluyó la ideología dentro de sus obras, ligadas directamente con el proceso político abierto por la revolución rusa de 1917. Sin embargo, la utilización del cine como instrumento de propaganda recién llegará a su máxima expresión con la producción cinematografía de los gobiernos autoritarios de Europa, particularmente en la Alemania nazi.

³¹ “A partir de Griffith, el cine se convierte en un lenguaje narrativo estructurado según los módulos de la narrativa decimonónica, en el ue el montaje alterna las diversas posibilidades del plano, desde el primer plano hasta el plano general”. Gimferrer 1985, pág 11.

³² Narváez Torregrasa, 2008.

La historia del cine durante buena parte del siglo pasado, si bien multiplicada y amplificada, se mantiene con los géneros y las posibilidades narrativas que se abrieron en aquel momento fundante. Pero hacia finales del siglo XX, y en consonancia con el centenario del nacimiento del séptimo arte, van a darse cambios y transformaciones radicales de las características que encuentra el cine en su contexto de surgimiento. La imagen analógica dará paso a las imágenes digitales, el espacio público al espacio doméstico, y las tecnologías de la información y comunicación encontrarán protagonismo en los modos de producir y de ver imágenes, transformando radicalmente las experiencias perceptivas y los modos de ser espectador.

Por ejemplo, sería imposible referir en los tiempos actuales, como en sus inicios, a esa búsqueda de supuesta objetividad o captura de “lo real” a través de lo que cuentan sus imágenes. Si algo hoy atrae del cine es su carácter de ficción, lo que convoca es el deseo de ficción, de “hacerse” la película³³.

Al mismo tiempo, debido a la multiplicación de los medios digitales, hoy debemos ubicar al cine entre la multiplicidad de regímenes de circulación y producción de imágenes que conviven y circulan en paralelo. El cine no es un fenómeno aislado, sino un medio de expresión que establece diálogo con otros medios.

En una entrevista reciente, el historiador y teórico de cine español Ángel Quintana reflexionaba sobre los cambios actuales en los modos de circulación y producción de las imágenes³⁴: El cine estaba en el centro de la cultura en la mitad del siglo XX, el centro de ese espacio era la sala de cine, y era casi imposible concebir al cine sin la sala como espacio público que condicionaba los discursos culturales de la época. Hoy, la sala de cine, es totalmente secundaria.

“Si voy por la calle y pregunto a la gente dónde ves imágenes y cómo ves películas, es probable que me digan que ven más películas ahora que en los años 60. Pero se están consumiendo en el espacio doméstico, no en las salas de cine. Es un territorio distinto”³⁵.

Cuando la tendencia es a recluirse, la salida al espacio público es guiado prácticamente por el acontecimiento, la excepción. La batalla entre una tendencia de cine que reivindicó la imagen y otra que reivindicó la realidad, condujo al decir de Quintana (2003) hacia una especie de evolución del propio medio cinematográfico, a repensar frente a los desafíos de los modos de ver contemporáneos.

³³ Se recomienda ver Derrida (2001).

³⁴ Conversación con Angel Quintana, material de publicación del Posgrado Educación, Imágenes y Medios. FLACSO virtual, 2009.

³⁵ Conversación con Angel Quintana, material de publicación del Posgrado Educación, Imágenes y Medios. FLACSO virtual, 2009.

Se dijo anteriormente que entre los antecedentes del cinematógrafo de los Lumière uno de los principales antecedentes del cinematógrafo fue el kinetoscopio inventado por Thomas Alva Edison que permitía la observación individual de una película³⁶. Edison fue desterrado de la historia del cine porque al inventar tal aparato propone “encerrar” la imagen en una caja. Este es un cambio que encuentra, podríamos pensar, cierto correlato en las transformaciones de los modos en que se ven imágenes, y circulan imágenes en los últimos tiempos.

Paradójicamente con el auge de las nuevas tecnologías –la computadora, el DVD o el video- la imagen cinematográfica parece volver a su prehistoria. Una vez más, Edison se revela como un adelantado y su idea de la “individualización” de la relación entre el cine y el espectador parecería imponerse como la tendencia que signará la producción de las imágenes y su consumo en lo sucesivo.

d. La escuela y el cine

Si hasta ahora nos detuvimos en la historia del cine como lenguaje y como tecnología, para entender la especificidad de lo que nos propone como experiencia cultural, en las páginas que siguen quisiéramos analizar la relación del cine con la escuela, pensando sobre todo en la incorporación del cine en circuitos de transmisión escolar. En una segunda instancia, recorrer algunas características y modalidades que asumen las propuestas que incluyen al cine en la enseñanza. Y para finalizar, plantaremos algunas sugerencias e ideas para su incorporación.

A pesar de ser hijas de un mismo tiempo, la cultura escolar y el séptimo arte no encontraron un rasgo facilitador ni estimulante para el trabajo o lazos recíprocos. La escuela, como hija directa de la imprenta y la cultura letrada, tuvo en sus inicios una actitud de sospecha y desvalorización hacia la cultura proveniente de los medios de comunicación de masas. Mantuvo durante largo tiempo una tradición bastante iconoclasta (destrucción de imágenes)³⁷, que como señalaremos en el último capítulo, significa en el fondo un fuerte reconocimiento del poder atribuido a las imágenes, por su carácter estimulante y fascinador para niños y jóvenes que se considera perturbador. El poder atribuido a la imagen, y la sospecha sobre sus

³⁶ http://www.youtube.com/watch?v=SRIjUYh3MEs&feature=player_embedded#

³⁷ Serge Gruzinski (historiador francés que publicó la Guerra de las imágenes) dice que el papel de las imágenes fue un aspecto no menor en la conquista de América. La extraordinaria energía con que Hernán Cortés se dedicó a destruir “falsos ídolos” en México y a sustituirlos por “imágenes verdaderas” de la tradición cristiana – dice Gruzinski – no habla tanto de la diferencia como de aquello que ambos tenían en común: el lugar preeminente de la imagen en la cultura y la religión de cristianos e indios, un sustrato de creencia en sus poderes: *las dos acciones se encadenaron: a la destrucción sucedió la sustitución de las imágenes*. Las imágenes cristianas y los ídolos considerados como entidades en competencia, y en cierta medida, equivalentes. Citado por Laura Malosseti Costa (2005), ¿Una imagen vale más que mil palabras? Una Introducción a la lectura de imágenes, en curso de Posgrado virtual. Identidades y Pedagogías. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en educación, Buenos Aires, FLACSO.

efectos, marcó radicalmente el modo de ingreso y de vincularse la cultura escolar con las producciones de su tiempo.

Hoy son otras las formas de introducción del cine en el aula. Para dar algunos ejemplos, podría mencionarse el cine debate (como telón de fondo para trabajar, pensar, poner a discutir cuestiones vinculadas a la docencia, a la autoridad, a los avatares del trabajo de enseñar en la actualidad); para la ilustración o trabajo de ciertas temáticas o contenidos curriculares (enseñar Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, etc); como acercamiento o vía de entrada a un acontecimiento del pasado reciente; o para cubrir horas y entretener (poniendo en palabras lo por todos sabido que circula en el imaginario escolar). ¿Estamos haciendo todo lo que sería recomendable hacer con esta introducción del cine en las escuelas? En las páginas que siguen, buscaremos responder a esta pregunta.

Tomemos, por ejemplo, los dos primeros casos: el cine debate y el uso del cine para ilustrar un contenido. Dice Diana Paladino, una estudiosa del cine, que pasar una película en el aula no implica necesariamente que tengamos cine. En su larga trayectoria como capacitadora docente y en el trabajo con cine, cuenta con sorpresa, que -casi unánimemente- los docentes reconocen como principal dificultad la tarea de seleccionar la película adecuada. Dice:

“Me reproché, entonces, no haber incluido cuestiones acerca del consumo cinematográfico. Me pregunté acerca del repertorio con el que cuenta el docente para hacer estas elecciones. Es decir, ¿cuál es su enciclopedia fílmica? ¿Es amplia, es acotada? ¿Ve cine argentino? ¿No ve nada? ¿Elige ir al cine o ve lo que pasan por cable? Así como el libro de historia propone unos documentos y no otros, o el de lengua escoge y recorta determinadas obras y autores ¿serviría pensar en una guía de películas que ayudara al docente a incorporar transversalmente al cine en el aula?

Quienes trabajamos en capacitación docente con cine escuchamos reiteradamente el pedido de maestros y profesores que buscan películas para temas del programa para alumnos de tal o cual edad. De hecho, sabemos que existe una suerte de catálogo-off, un listado espontáneo de títulos que circula y se acrecienta (al margen de la institucionalización curricular y del mercado editorial) por la recomendación de docente a docente. Ahora, lo que no sabemos es qué actividades acompañan a esas películas. ¿Se proyectan como mera ilustración del tema? ¿Qué lugar ocupa el cine en estos casos? ¿Existe un lugar para el cine? Pasar una película en clase no implica, necesariamente, que el cine esté presente”. (Paladino, 2006)

El recorrido por estas preguntas resulta fructífero para reflexionar sobre el modo que encuentran al cine las experiencias educativas de la práctica docente. Permite visitar experiencias de trabajo, explorar los sentidos construidos, y ensayar nuevos como ocasión de aprender.

Javier Trímboli también nos ofrece pistas para avanzar en la relación cine y escuela.

“las imágenes hacen posible explorar algunos de los sentidos desapercibidos que suelen ser aglutinados alrededor de las líneas mayúsculas de un acontecimiento y que, por lo tanto, permanecen relegados o desatendidos”. Las imágenes permiten poner una lupa sobre un hecho, un tema, un contenido; posibilitan otro tipo de aproximación al aprendizaje, recorriendo zonas a las que tal vez de otro modo no se tendría acceso. (Trímboli, 2006)

Esta es una virtud de las imágenes a considerar para el trabajo de la transmisión de la cultura: posibilitarnos decir lo mismo pero de otro modo. Las imágenes dan aire a los conceptos, les otorgan movimiento, les inyectan otra clase de energía. La entrada del cine podría estar aliada entonces a la ampliación de la mirada, no como sujeción de la mirada.

Sea para mirar el presente, como para mirar el pasado (como muchas de las que propone Aguilar en su texto) las películas, al igual que otras expresiones artísticas, son una manera de mirar las cosas atravesadas por criterios, ideas, propios del momento histórico en el que se genera esa mirada. Son representaciones, figuras, imágenes, interpretaciones, y no una ventana transparente a través de la cual se puede observar el pasado o el presente. Esto es muy importante a tener en cuenta a la hora de su incorporación en las escuelas. Además, es importante tener en cuenta que el cine es una producción cultural, como dijimos, vinculada a su época, tanto en el plano de los contenidos abordados, como en el de las maneras de contar puestas en juego. Nuestros desafíos en las escuelas será ir desandando ese lugar que han adquirido muchas veces los documentales como “la” voz de “la” verdad: objetiva, (muchas veces pasa esto con las películas en el ingreso a las escuelas, sean documentales o no) transparente, unívoca, incuestionable. Sin perder de vista que aunque se trate de géneros que se propone vincular al espectador con acontecimientos y personalidades que efectivamente existieron, es insoslayable tener en cuenta la presencia de sujetos en su realización, así como de conflictos, ambigüedades, opacidades e incertezas.

El otro aspecto crítico es entender que el cine implica una relación de imágenes y palabras muy peculiares. Véase la siguiente anécdota:

“Cuenta Gruner que en 1920 unos niños sordomudos estallaban en carcajadas en el cine, cuando las escenas eran más lacrimógenas (los actores del cine mudo gesticulaban mientras hacían disparates y los niños sordomudos leían los labios), anécdota que sirve para pensar que las palabras muchas veces entran en conflicto con, o no en armonioso vínculo con las imágenes.

Termina diciendo que “aquellos niños se reían ya sin saberlo de su contemporáneo Bergson y, anticipadamente, de Deleuze: no se trata de la imagen movimiento ni de la noción abstracta de un tiempo concentrado. Se

trata de que la imagen (en movimiento o no) no es la palabra". (en: Rodríguez, 2004:108)

En la misma línea, Jorge Larrosa se pregunta cómo traducir a palabras lo que no está hecho con palabras. Dice: "Se puede rodear, pero es inalcanzable. Es posiblemente allí donde no se puede decir nada donde empieza justamente el cine" (Larrosa, 2006).

Esta dimensión sería lo que hace del cine otra cosa que las maneras tradicionales de transmisión, y está poniendo en juego justamente aquello que solo se puede decir con el cine, que no se puede decir de otra manera. Esto que no quiere decir que el cine no nos haga hablar o pensar (Larrosa, 2006), sólo que su mediación no es inmediata ni previsible..

Alain Bergala (crítico de cine francés muy importante, que participa como jurado en los festivales de cine del mundo, en el año 2000 convocado por el Ministerio de Educación de Francia lleva adelante una experiencia de enseñar cine en las escuelas francesas) lo dice así:

"el arte, si quiere ser arte, tiene que sembrar desconcierto, escándalo, desorden. El cine tiene que ver con un encuentro decisivo con una obra, con una conmoción individual. Tiene que ver con la iniciación, más que con el aprendizaje. Ese encuentro no puede programarse ni garantizarse, y eso es algo que a la escuela en general le cuesta aceptar de buen grado.(Bergala, 2007:33)

En una entrevista con un diario de tirada masiva de nuestro país, Alain Bergala da algunos consejos para incorporar el cine como arte en las escuelas:

"El encuentro de los chicos con el cine debe ser brutal, que no sea demasiado pedagogizado. Se trata de poner a los chicos directamente en contacto con películas que no están acostumbrados a ver. Por ejemplo, un film mudo japonés o una película de Abbas Kiarostami. Son películas que ni se imaginan que existen, entonces cada chico reacciona a su manera, sin prejuicios, porque ve algo que no se parece a nada de lo que haya visto. Y se dan cuenta, muchas veces, que este tipo de películas les interesa. "¿Dónde está la casa de mi amigo?" de Kiarostami, es un film muy lento, que se desarrolla en un pequeño pueblo perdido entre las montañas y, sin embargo, los chicos se interesan. Descubren que pueden ver otras películas que no sean las norteamericanas. Esas películas podían tenerlas en la escuela y disponer de ellas. Por ahí un mes después veían por su cuenta una escena que les había gustado. Es decir, primero los chicos tienen un contacto sin intermediación y después se van familiarizando.
(<http://www.clarin.com/diario/2008/08/10/sociedad/s-01734182.htm>)

Varias de las preguntas, experiencias, reflexiones que aquí se presentaron no son más que una excusa para disfrutar el sabor del encuentro. En lo posible de ese

encuentro entre cine y escuela, potenciando justamente lo que tienen de diferente, y lo que puede haber en común.

En los planteos de Bergala, posiblemente sin proponérselo, se encierra toda una pedagogía, un modo de enseñar imágenes, de incluir el cine en la escuela. No da lo mismo cualquier imagen, cualquier película. ¿Qué mostrar y que no?, ¿qué decir, que callar, que sugerir? Creemos que estas preguntas son fértiles para el trabajo con el cine en la formación docente, y habilitan un vínculo distinto al de la mera ilustración, permitiendo entenderlo como un lenguaje y una experiencia que trae preguntas renovadas para la transmisión.

3. Televisión, audiencias y sus tensiones con la escuela

Belén Igarzábal

Introducción: ¿Por qué estudiar la televisión?

La televisión es el medio de mayor penetración en Argentina. Es todavía el medio masivo por excelencia, donde el 97,6% de los hogares tiene al menos un aparato (Sistema Nacional de Consumos Culturales, 2008). El promedio de televisiones por hogar es de 2,4, el 84.9% de los entrevistados dice informarse a través de los noticieros de televisión y según el estudio Media Map 2006, las audiencias consumen un promedio de 4,2 horas de televisión por día. Estas son algunas de las razones de porqué los estudios sobre televisión y audiencias siguen teniendo un papel importante a la hora de analizar las costumbres de los jóvenes, el contexto actual tecnológico y su vínculo con la escuela.

Como plantea Omar Rincón (2002), a la televisión se la debería tomar como un dispositivo que hay que comprender. Porque la comprensión de sus usos y los vínculos que se establecen con su programación permite integrar muchas prácticas y lenguajes de los jóvenes. Es por eso también que la televisión debería analizarse desde diferentes disciplinas, sin mirarla como una banalidad y sin tomarla como un problema.

A continuación proponemos pensar a la televisión, no concibiéndola desde su tecnología, desde sus propiedades, sino desde sus usos, sus apropiaciones, sus vínculos y sus lenguajes.

La televisión, según Manuel Castells (Castells, 1999, en Rincón, 2002) se ha convertido en el medio central de comunicación. "La manera de ser, expresión y acción de la televisión se ha transformado en la lógica dominante para todos los procesos que se pretende comunicar a la sociedad (tanto que) la televisión, hoy, formula el lenguaje en la comunicación social".

En este contexto, los programas y lenguajes de la televisión interpelan a la escuela. Continuamente la televisión se infiltra en las aulas a partir de los contenidos que proponen los jóvenes, de las conversaciones, de las preferencias. En este análisis de la televisión proponemos también un recorrido por la génesis de su rechazo y aislamiento del contexto escolar. En los estudios sobre medios, la televisión siempre tuvo un lugar marginal por su "banalidad", por sus productos de "baja cultura", por lo efímero de su formato, por su perfil comercial. La televisión es el medio masivo más consumido en Latinoamérica, es el principal medio de información, y su recepción está atravesada por variables sociales, culturales, psicológicas, emotivas, entre otras. Es por estas razones que su estudio se hace necesario.

a. El análisis de los medios

El análisis de la televisión y de los medios en general atravesó diferentes etapas desde el surgimiento de las primeras teorías que conceptualizaron su abordaje hasta la época actual de convergencia de diferentes lenguajes. Este camino de construcciones teóricas acompañó los cambios tecnológicos que se fueron sucediendo y que modificaron tanto la forma de emisión de los mensajes, el alcance y las posibilidades de participación e intercambios con los públicos. Los marcos teóricos que se fueron construyendo focalizaron su atención en diferentes aspectos de este complejo sistema comunicacional: en lo tecnológico, en lo social, en su interrelación, en el consumo, en la emisión, en la construcción ideológica “por detrás” de lo aparente, etc.

Todo ese campo puede organizarse en el recorrido que el semiólogo italiano Umberto Eco (1995) realiza sobre la oposición entre “Apocalípticos” e “Integrados” frente a los medios de comunicación, en el libro que lleva ese nombre (Apocalípticos e integrados), donde compendia las principales posturas y las divisiones entre cultura alta, media y baja y los productos de la sociedad de masas como el kitsch. Las oposiciones entre “estar a favor de” y “estar en contra” han sido moneda habitual en el análisis de medios.

En este apartado, queremos proponerles trazar otro recorrido, seguramente arbitrario, por las teorías y corrientes que analizaron los medios de comunicación que nos permita ir más allá de una visión simplista y maniquea. La primera corriente moderna que conceptualizó y esquematizó el proceso comunicacional y tuvo un alcance masivo dentro del campo de la comunicación y su estudio, es la Teoría de la “Bala Mágica” o “Aguja hipodérmica”. A partir del estudio de la cinematografía en la época de la posguerra, se sostuvo la creencia en el enorme poder de la comunicación de masas y se le atribuyó la capacidad de moldear la opinión pública. Un ejemplo es el estudio de la comunicación Nazi y la estrategia desarrollada por el ministro de propaganda Paul Joseph Goebbels.

La teoría de la “Bala Mágica” tiene su anclaje psicológico en el Conductismo de Watson que postula que frente a un estímulo determinado corresponde una respuesta previamente condicionada por reforzamiento. Dentro de esta relación lineal no existe ningún proceso que medie entre el estímulo y la respuesta. Esta teoría aplicó esta fórmula al vínculo que existe entre los medios y el público definiendo esta relación a partir de los efectos de los primeros sobre la audiencia.

A partir de la especialización del campo y la complejización de las teorías de la comunicación, los teóricos se focalizaron en cómo determinados contenidos tenían efectos diferentes en los distintos tipos de públicos.

A partir de estudios empíricos se desarrolló una serie de teorías que se denominaron "Teorías de Influencia selectiva" (De Fleur, 1993) entre las que se encuentran la Teoría de las diferencias individuales, la Teoría de la diferenciación social y la Teoría de los dos escalones. Estas teorías sirvieron para entender cómo lo psicológico y lo social intervienen en la recepción diferente que se hace de los mensajes que emiten los medios. El esquema de la Bala Mágica ya no era suficiente para explicar los efectos. Las características individuales de las audiencias, el contexto en el que se daba la comunicación y las personas que actuaban como agentes de comunicación, influían en cómo esos mensajes eran percibidos.

Otra corriente dentro de los estudios sobre los medios y la comunicación masiva cambió la pregunta sobre los efectos y se focalizó en estudiar qué hacía la gente con los medios. Así surgió la Teoría de Usos y Gratificaciones. Esta corriente se plantea investigar qué motiva a la gente para vincularse con determinados medios de comunicación, qué los gratifica y cómo los "utilizan" para satisfacer diferentes necesidades.

En Europa se desarrolló la escuela de Estudios Críticos. El primer exponente de esta corriente fue la Escuela de Frankfurt y luego la Escuela de Birmingham. El planteo principal de esta corriente es la crítica a lo que denominan Industria Cultural. En esa concepción entran, por supuesto, los medios masivos de comunicación.

Algunos de los mayores exponentes de esta corriente, especialmente en sus primeros tiempos, son Adorno, Benjamin y Horkheimer. La Escuela de Frankfurt fue fundada en 1923 como un instituto para la realización de investigaciones sociales. Los investigadores adherentes a esta escuela se definieron como marxistas o neo marxistas, y se propusieron como un marco teórico que no solamente buscaba analizar la realidad sino también aportar herramientas para transformarla. Con la persecución nazi, muchos de ellos se instalaron en Estados Unidos donde siguieron desarrollando sus investigaciones. Criticaron la sociedad de consumo en general y la industrialización del arte y la cultura. En su perspectiva, los medios, como la televisión, con sus productos de mass media son estandarizados y de fácil consumo y van a ser interpretados como la "baja cultura" en contraposición con la "alta cultura" como el teatro, la pintura, las letras, entre otros. El ser humano que consume estos medios es concebido como un "hombre masa" que no razona y adquiere estos productos "masticados" y estandarizados, perdiendo así su individualidad.

En Birmingham, años después se funda la corriente de los Estudios Culturales, que se han convertido en los últimos cuarenta años en uno de los sectores clave en el desarrollo de las teorías de la comunicación. Esta corriente es un campo interdisciplinar que explora, a partir de la sociología, la filosofía, la antropología, la economía, la ciencia política, entre otras disciplinas, las formas de construcción, producción y difusión de significados en la época actual. Analizan las prácticas

culturales y su relación con el poder. Dentro de esta corriente conviven neomarxistas con sus críticos.

Los Estudios Culturales señalan el fin de dos pensamientos opuestos sobre los receptores: por un lado un receptor pasivo, influido por los medios de comunicación; y por el otro, un receptor activo, poderoso que interpreta los mensajes de los medios a su forma. La escuela de Birmingham plantea que el público se caracteriza por dos principios: a) el público es siempre activo; b) el contenido de los medios es polisémico; es decir, está abierto a la interpretación. Esta polisemia del mensaje no significa que no obedezca a una estructura. "Un mensaje no es un objeto dotado de un significado exclusivo. Cada espectador puede atribuirle significados múltiples, pero los medios de comunicación imponen significaciones preferenciales. Todo mensaje conlleva elementos directivos respecto de la clausura de sentido" (Ien Ang, 1985). De acuerdo con Stuart Hall (1980), de forma simplificada se puede decir que la lectura preferente es la propuesta por el texto como dominante a través de la codificación. Sin embargo, la audiencia puede adherirse a ella, oponerse o también realizar una lectura negociada.

Los primeros estudios culturales de audiencias eligieron como objeto de estudio a los programas populares de televisión "para establecer su sentido como discurso desenmascarando la codeterminación ideológica en el texto (deconstrucción) y los significados en la audiencia (reconstrucción)". (Nightingale, 1999).

Esta interacción entre texto y audiencia es probablemente su rasgo más distintivo. David Morley considera que si bien no hay que volver a tratar a las personas como seres pasivos frente a la televisión, no se pueden dejar de lado las fuerzas ideológicas, económicas y políticas que operan en la construcción de los textos. Y, a partir de sus estudios sobre programas televisivos, demostró que, por un lado la posición social sí que establece una diferencia en el modo de decodificar un programa de televisión y, por otro lado, especificó que el modo de dirigirse de un programa, la manera en que le habla a su audiencia, resulta crucial para distinguir esquemas de decodificación entre la audiencia. Estos dos descubrimientos potencialmente contradictorios (afirmar que lo aportado por la audiencia al programa y el modo en que un programa le habla a la audiencia afectan ambos al modo en que el programa es "leído") han influido en gran medida en las investigaciones de los estudios culturales (Nightingale, 1999).

En el último tiempo, han surgido nuevas corrientes. Las investigaciones vigentes en relación a la audiencia televisiva son los Estudios de Recepción, que integran presupuestos de los estudios de la investigación en comunicación, de los Estudios Críticos y, principalmente, de los Estudios Culturales.

Esta corriente estudia la forma en que la audiencia construye significado a partir de la exposición a los medios. La mayoría de los estudios de audiencias analiza las características de los encuentros entre un público y un texto. Los textos que se

analizan, como también lo hacen los Estudios Culturales, pueden ser películas, fotografías, pinturas, exposiciones y hasta artefactos de la moda. Los Estudios de Recepción describen y analizan cómo el público negocia los significados con los textos, la decodificación que se hace de los mensajes, el vínculo que establecen las audiencias con los medios y la construcción de significación que se da en ese contexto.

¿Qué pasa en nuestra región con estos temas de investigación? Florencia Saintout y Natalia Ferrante en su libro "¿Y la recepción?" hacen una recopilación del desarrollo del área en Latinoamérica y plantean que estos estudios han abierto la investigación en comunicación y cultura hacia nuevas problemáticas y temas, enriqueciendo el campo. En su investigación proponen "una salida a los estudios sobre "recepción" abordándolos transversalmente y planteándolos en términos de condiciones de reconocimiento, donde se considera a tales condiciones como una instancia donde se pone en relación a un discurso o conjunto discursivo con otro u otros." (Saintout y Ferrante, 2006). Guillermo Orozco Gómez, perteneciente a la corriente latinoamericana de estudios sobre medios y cultura, sostiene que los Estudios de Recepción permiten incursionar en las creencias y valores de las audiencias, en sus modos de dar sentido a las imágenes, en las maneras de apropiarse, negociar o resistir las agendas de los medios y las representaciones que éstos hacen de los otros. Una primera apreciación de la complejidad de las televidencias (nombra así a la definición compleja de la recepción, pero en referencia solamente a la televisión) es posible situarlas en relación con la cuádruple dimensionalidad de la televisión: lingüística, mediática, técnica e institucional.

Valerio Fuenzalida (2002) en su investigación "Televisión abierta y audiencias en América Latina" sostiene que la investigación de las audiencias en televisión tiene tres grandes perspectivas de aproximación: el interés sociopolítico en la relación sociedad y medios masivos de comunicación (como los estudios de Habermas, Giddens, Luhmann, Williams, Meyrowitz, Mattelart, Hall, Wolton, Bourdieu, Sartori, Lull, entre otros), la corriente culturalista británica (Nightingale, Curran, Morley, Walkerdine, entre otros) y desde el interior de los canales, en las gerencias de programación a partir de análisis de audiencia con investigaciones cualitativas y cuantitativas como el rating.

b. Las audiencias

Pasemos ahora a detenernos un poco más sobre el término "audiencia" ue nadie duda que es complejo. Entre las definiciones que se dan sobre el tema se encuentran: público, decodificador, destino, destinatario, receptor, perceptor, consumidor.

En la actualidad, con la proliferación de medios, de canales, de programas, ya no puede ser definida como un término singular. Partimos de la premisa de que "La"

audiencia como tal no existe. Hay *targets* (grupos-objetivo), edades, géneros, comunidades de intereses, etc. No existe una audiencia homogénea y masiva como tal vez hubo en el comienzo de la televisión (pero siempre construida desde la emisión). La audiencia es un conjunto hipersegmentado de individuos con intereses individuales, que sí, pueden compartir el gusto por un programa de televisión determinado, pero su vínculo con ese programa va a ser particular. Es por eso que cuando los Estudios Culturales o de Recepción realizan investigaciones sobre audiencias, esos resultados deberían circunscribirse a ese universo determinado. Por supuesto que leer estudios de casos de otros países y poblaciones enriquece la investigación y el campo, pero los trabajos cualitativos no se deberían masificar o extrapolar sus resultados a poblaciones y segmentos con características muy diferentes.

En Asia, Europa y Estados Unidos actualmente hay una corriente muy fuerte que analiza el estado actual de las nuevas tecnologías y el vínculo con sus diferentes públicos, especialmente con los adolescentes. Esos estudios son muy interesantes y dan luz de muchos cambios que se gestan en esos segmentos etarios. Pero a la hora de estudiar esos procesos en Latinoamérica debemos advertir las diferencias intrínsecas que se hayan en las diferentes culturas. La apropiación de las tecnologías por parte de las audiencias o consumidores está influenciada por diferentes dimensiones. Si se toma a la telefonía celular, por ejemplo, esas dimensiones abarcan: lo político, como las leyes que facilitan o frenan el asentamiento de empresas en cada país; lo económico, cómo son los planes que proponen esas empresas, a qué segmentos de población apuntan en primer lugar; lo social, cómo es el vínculo de esos segmentos con las tecnologías. Manuel Castells (2004) considera que la apropiación de una tecnología en una sociedad está influenciada por factores geográficos (en ciudades con mayor densidad poblacional es más fácil que se desarrolle la tecnología wireless porque tienen la infraestructura necesaria para instalarla, mucho más que en zonas rurales), factores industriales (compatibilidad de proveedores, competencia, etc.), el gobierno (en algunos países como China el gobierno fue muy activo en promover el uso de tecnologías gíreles, en cambio en Estados Unidos dejaron que lo hiciera el mercado), o factores socio-culturales (en poblaciones con mayor utilización de transporte público, el SMS es más popular que en Estados Unidos, por ejemplo, donde la mayoría de la población tiene su propio auto). Si se toma como ejemplo la apropiación de la telefonía celular entre los jóvenes, ésta fue muy distinta en Estados Unidos que en Japón. Mizuko Ito, una antropóloga Japonesa lo explica claramente en su libro "Personal, Portable and Pedestrian" (2005) donde dice que para los jóvenes japoneses la adquisición del celular fue liberador porque fue el primer artefacto de comunicación propio que les permitió cierta independencia del control de los padres. En Estados Unidos, en cambio, los jóvenes de clase media, en general, ya poseen su propio cuarto, su computadora, un teléfono fijo en su cuarto, y el celular ocupó otro lugar, no fue una salida para permitir un espacio de intimidad con sus amigos. En Argentina, por ejemplo, las promociones que se presentaron con la posibilidad de enviar SMS a bajo costo y la posibilidad de adquirir celulares con "tarjeta" sin un costo fijo por mes, promovió

la adopción de esta tecnología entre los jóvenes. Igualmente, más allá de las diferencias entre países y localidades (urbano / rural) hay algunas características inherentes al vínculo que permiten las tecnologías que se dan de manera casi universal, por ejemplo, la utilización de los celulares por parte de los padres como forma de seguridad (llamados para ver si los niños o jóvenes llegaron al lugar de destino, posibilidad de estar comunicados en caso de urgencias) o para la micro-organización familiar. Diversas investigaciones, incluso en Argentina (Informe de Carrier y asociados, 2006) mostraron que el celular sirve para facilitar la organización familiar en términos de horarios y sincronizaciones.

Estos ejemplos permiten entender la complejidad de los usos y apropiaciones que se dan de los medios de comunicación, que dependen pero también se independizan de sus capacidades tecnológicas o de las intenciones comerciales o políticas de sus impulsores.

Volviendo a la televisión, a partir de las diferentes corrientes de investigación que la analizaron y construyeron como objeto de estudio (y la proliferación de canales, horarios, programas de televisión y aparatos en los hogares) se asumió que la recepción se da en un contexto determinado atravesado por innumerables variables psicológicas y sociales, y que por eso no se puede agrupar en un colectivo de manera homogénea.

Veamos ahora algunas ideas sobre las características más específicas del medio televisivo. Umberto Eco (1983) realiza un recorrido por las etapas de la televisión que permite también hacer un trazado paralelo de cómo se concibieron y conformaron las audiencias.

La primera etapa de la televisión Eco la denomina Paleotelevisión, donde este medio, que se dirige a toda la familia, es una "ventana al mundo", es una televisión "para todos los espectadores, y que procuraba que el público aprendiera sólo cosas inocentes" (Eco, 1983). Ocupó el lugar de la radio en el medio de la escena familiar y era un medio que podía ser consumido por todos los miembros de la familia. En la Paleotelevisión, el conductor le hablaba a la audiencia desde un lugar de saber, planteando una relación asimétrica.

La segunda etapa es la Neotelevisión, que coincide con un aumento de la oferta de programación y de la cantidad de televisiones por hogar. Así, la televisión dejó de ser una ventana al mundo para comenzar a mirarse a sí misma. Es una televisión que cobra importancia como medio en sí mismo y que establece un contacto con la audiencia desde un lugar diferente, ya no desde una relación asimétrica donde un enunciador enseña a otro contenidos del mundo, sino que es una relación más simétrica donde la televisión importa por sí misma como medio de comunicación y por el tipo de contacto que establece con el público. Como plantea Eco, "La característica principal de la Neo TV es que cada vez habla menos (como hacía o fingía hacer la Paleo TV) del mundo exterior. Habla de sí misma y del contacto que está estableciendo con el público. Poco importa qué

diga o de qué hable (porque el público, con el telemando, decide cuándo dejarla hablar y cuándo pasar a otro canal). Para sobrevivir a ese poder de conmutación, trata entonces de retener al espectador diciéndole: “Estoy aquí, yo soy yo y yo soy tú.” La máxima noticia que ofrece la Neo TV, ya hable de misiles o de Stan Laurel que hace caer un armario, es ésta: “Te anuncio, oh maravilla, que me estás viendo; si no lo crees, pruébalo, marca este número, llámame y te responderé” (Eco, 1983).

Esta nueva etapa de la televisión coincide con el avance de la tecnología y el aumento en la oferta de canales y televisores. El televisor del living perdió su exclusividad y ocupó también un lugar en los cuartos y en la cocina. Con una mayor oferta, el público comenzó a encontrar programas y canales de acuerdo a sus intereses. Aparecieron canales infantiles, de música, de cocina, de viajes, de deportes, etc. Así las audiencias comenzaron a segmentarse. Esta modalidad de canales segmentados tiene más que ver con la televisión paga (o de “cable”) que con la televisión abierta gratuita (o de “aire”)³⁸ que la segmentación tiene más relación con las franjas horarias.

Igualmente ambos tipo de audiencia, la masiva y la segmentada, todavía conviven. La programación dentro de lo que se denomina el *prime time*, el momento de mayor cantidad de espectadores mirando televisión, está comprendida en los horarios de la noche en canales de televisión abierta, que es una programación que sigue apuntando a toda la familia, más allá de que la consuman en televisiones separadas. La suma del *rating* (cantidad de audiencia) de todos los canales de cable equivale al *rating* de uno de los programas más vistos de la televisión abierta en el horario de mayor audiencia.

Igualmente, se puede cuestionar la “segmentación de audiencias”, especialmente la afirmación sobre las preferencias segmentadas del público. Una persona no consume un solo tipo de programación o de canal. E incluso las razones por las cuales consume determinado canal pueden ser múltiples. Un espectador puede mirar un canal porque lo relaja, porque quiere “no pensar”. O puede elegir un canal de cocina por los escenarios naturales que muestra sin fijarse en la receta.

Los usos que las audiencias hacen de la televisión son muy particulares y siguen siendo objeto de estudio, tanto para las ciencias sociales como para los programadores de los canales de televisión. Como plantean los Estudios de Recepción, la recepción de un programa de televisión se da en un contexto atravesado por tantas variables que es difícil afirmar generalizaciones sobre intereses y usos (y menos, obviamente, sobre efectos). Cada programa y su posible audiencia deberían ser analizados a partir de su caso particular, del encuentro “texto-público”.

³⁸ La televisión “gratuita” o “de aire” es la que se puede captar con una antena sin abonar un plan de televisión por cable o satelital.

El texto de Umberto Eco "La estrategia de la ilusión" donde plantea estas dos etapas fue publicado en 1983. Por ese entonces, todavía no existía el celular masificado ni la televisión digital ni los mp4 para poder mirar series de televisión.

Se puede plantear una tercera etapa de la televisión donde ésta ya no es una ventana al mundo ni habla de sí misma sino que pone el acento en la "gente común". La programación se pobló de "seres comunes" opinando, actuando, apareciendo y hasta viviendo en casas televisadas. El foco no está puesto en el afuera ni en el adentro, sino en la historia de vida que puede acarrear cualquier "común". Y esto no se ve reflejado solamente en el formato que tuvo más éxito en términos de cantidad de audiencia de la última década, como son los reality shows, sino también en muchos otros géneros, como son los noticieros, donde la noticia se relata a partir de estadísticas pero también a partir de casos particulares. Lo que motiva este nuevo tipo de relato es la identificación, ese vínculo que establecen las audiencias con el contenido de lo que se emite, con "el otro como yo".

El público pasó a formar parte de la producción. Y así también comenzó el proceso de personalización, de feedback y de co-construcción de los mensajes que se profundizara con Internet y luego con la televisión digital.

Además, con las grabadoras y sitios como YouTube o páginas donde poder descargar películas, series y programas, las audiencias pueden consumir lo que prefieran cuando prefieran. El consumidor decide cuándo y dónde quiere ver determinada información. Ya no está atado a una programación fija.

Las televisiones y los canales proliferaron y así lo hicieron los tipos de públicos hasta transformarse en audiencias múltiples atravesadas por infinidad de mediaciones. El consumo televisivo no se da en un vacío temporo-espacial. Se da mediado por gran cantidad de factores que inciden en ese consumo: en qué contexto, con qué acompañantes, en dónde, realizando qué actividades, con qué intereses, a través de qué medio, etc. Es por eso que no se puede conceptualizar un espectador puro con gustos definibles. El espectador es múltiple, intermitente y segmentado.

c. El contexto actual

Además del proceso que vivió la televisión y las audiencias, al hogar y a la vida diaria se sumaron gran cantidad de aparatos: El celular, el mp3, la computadora personal. Y estas tecnologías no son excluyentes de una clase social. En Argentina, por ejemplo, los celulares tienen una penetración de más del 90%. Según el informe "Convergencia - Móviles 2008", en el segundo trimestre del 2008 en Argentina había 40 millones de líneas en servicio. Dentro de este panorama, la mayoría de los jóvenes tiene celular y su principal modo de comunicación es el

mensaje de texto (Carrier y Asoc., 2006). Es por eso que la televisión compite con otros medios de comunicación por el tiempo libre.

Las decisiones en las formas de consumo de las audiencias a partir de las posibilidades que brinda la tecnología se extienden también a las maneras de participación que permiten otras plataformas como Internet y los celulares. Un término que se acuñó a partir de estas nuevas formas de “participación” de los receptores es el de “Prosumer”, que sería una abreviación entre Productor y Consumidor. Este término plantea las posibilidades de *feedback* que permiten las nuevas tecnologías como las web 2.0. Las audiencias pueden publicar sus notas en blogs, participar con opiniones en los periódicos online, enviar fotos a los noticieros que sacan con sus celulares en el momento de algún acontecimiento, publicar sus fotos y comentarios en Facebook, sus videos en You Tube, sus comentarios en Twitter. “En virtud de ese estallido de creatividad – y de presencia mediática- entre quienes solían ser meros lectores y espectadores, habría llegado “la hora de los amateurs” (Sibilia, 2008).

Pero esta supuesta democratización de los medios de comunicación es también cuestionada. Por un lado porque se generalizan conclusiones a partir de las actividades que realizan los que sí tienen acceso a estas nuevas tecnologías. Si bien en Argentina los celulares tienen una penetración de casi el 100%, Internet todavía no está tan masificado. Si lo llevamos al contexto mundial, podría decirse que, “de persistir las condiciones actuales, dos tercios de la población mundial nunca tendrán acceso a Internet. Mas aún: buena parte de esa cantidad de gente “común” ni siquiera oír hablar en toda su vida sobre los blogs ni sobre los rutilantes You Tube, Second Life o My Space, pro ejemplo” (Sibilia, 2008).

David Morley (2007) también discute el presente enamoramiento con la tecnología y la generalización de las prácticas a toda la población. Considera que existe un determinismo tecnológico que está en la base de la mayoría de los trabajos sobre los nuevos medios y que muchas veces se generalizan prácticas que son exclusivas de lo jóvenes por su disponibilidad de tiempo libre y sus formas y necesidades de socialización. Y que no se pueden aplicar al resto de los segmentos etarios.

También cuestiona esta diferencia entre la “pasividad” antigua frente a la televisión versus esta supuesta “actividad” que permiten los nuevos medios y el control que tiene el consumidor sobre ellos. Considera que uno puede ser activo intelectualmente mirando un programa de televisión como puede ser un partido de fútbol, pensando estrategias y cómo se desencadenan las jugadas y también puede ser activo participando en un blog. O puede utilizar los nuevos medios sin comprometerse tanto en la exposición de la intimidad ni en la publicación de la vida privada.

En este contexto de los medios actuales y de los usos que realizan los jóvenes, otro concepto que tiene vínculo directo con la escuela, y que está en debate

actualmente, es el fenómeno denominado “Multitasking”, la capacidad que se plantea sobre que los jóvenes pueden realizar actividades paralelas como mirar televisión, escuchar música, chatear, subir fotos, y todo mientras hacen la tarea. “Los chicos usan más de un medio al mismo tiempo –por ejemplo, navegan por Internet mientras ven televisión- y, de este modo, incorporan una mayor cantidad de contenidos en la misma cantidad de tiempo” (Gruffat, 2005).

Frente al “multitasking”, podría señalarse una salvedad en relación a la televisión. Los jóvenes actuales están muy entrenados en tener una atención flotante con la televisión. Es esa compañía que está detrás, que se escucha y se mira “cada tanto”. Pero también lo están los adultos: el ama de casa que cocina o plancha mientras “escucha” la televisión como ruido de fondo es un caso mucho más conocido y persistente en la cultura del siglo XX.

Este “multitasking” hoy se cuestiona en algunos ámbitos científicos donde se plantea que a la hora de estudiar es necesaria determinada atención y que cuando se hacen varias cosas a la vez se imposibilita.

Viviana Minzi, en este sentido, considera que “muchos autores y docentes ponen el énfasis en el desarrollo de habilidades complejas, como desarrollar en los estudiantes el espíritu crítico y habilidades para el manejo de la información, ya que para almacenar información están las máquinas, que lo hacen mejor. Sin embargo, este entusiasmo por dividir las tareas entre seres humanos y máquinas nos puede hacer olvidar que necesitamos memorizar, recordar, para armar una base de información y conocimientos de orden superior que nos permitirá luego, entre otras cosas, configurar nuestros criterios para evaluar los datos que encontremos en Internet. El pensamiento no se da en el vacío, sino que es impulsado y apoyado por el conocimiento adquirido, tanto en la forma de hechos específicos como en los principios de organización y razonamiento” (Minzi, 2007).

No se puede negar que las nuevas tecnologías y las posibilidades de usos e interacciones generan nuevas conductas, patrones de comportamiento y posibilidades de contacto a través de redes sociales y sitios web. Pero también a la hora de analizar estos nuevos fenómenos es importante ponerlos en perspectiva histórica y no quedar atrapados en un determinismo tecnológico donde se borra lo previo y se generalizan prácticas y se enuncian nuevos patrones cognitivos como absolutos.

d. Tensiones con la escuela

Los medios de comunicación son agentes socializadores que tienen un lugar destacado en la presentación de valores, formas de vida, modas, modelos de identificación y costumbres. La televisión, además de ser un medio que permite en cierto sentido la sociabilidad, el pertenecer a una determinada conversación, el no “quedarse afuera” de lo que se habla día a día, como se planteó previamente, es

el medio de mayor consumo en Argentina. Es por eso que dentro de este contexto ocupa un lugar preponderante en la manera en que interpela a los jóvenes y a la escuela, en la forma en que sus lenguajes se infiltran en el trabajo cotidiano de los docentes. A esto se suman también las nuevas tecnologías, las computadoras personales y hogareñas y los celulares que tienen presencia directa en el aula. Es difícil controlar el acceso e “invasión” de imágenes, de celulares, Internet, televisión. Y el éxtasis de la emoción, de la emotividad, de la instantaneidad donde los chicos son socializados, así como el cambio de las relaciones intergeneracionales.

La televisión masiva, por su tipo de programación, genera un vínculo con la audiencia que está focalizado en la emoción, en lo no racional, en el entretenimiento. Y la televisión argentina nació privada como entretenimiento (menos el canal público, y ahora Encuentro). Desde distintos ámbitos se la cuestiona y se le pueden exigir diferentes formatos que colaboren con la cultura y con el desarrollo de la sociedad, pero en Argentina la televisión masiva es un negocio. Y como negocio, en su búsqueda de *rating* va a buscar promover esos vínculos emotivos que le aseguren la fidelidad de los espectadores-consumidores.

Si se parte de la premisa de que en ese vínculo hay algo del placer que hace que las audiencias consuman determinados productos y que se miren contenidos que tal vez desde un ámbito más erudito o académico son “basura”, nos podemos posicionar en un lugar de análisis y comprensión, más allá del rechazo y exclusión. En un estudio sobre Gran Hermano (Igarzábal, 2003), se comprobó que el consumo de ese programa era un consumo vergonzante. En el consumo de ese reality show había componentes de identificación, voyeurismo (placer de mirar), emoción, que eran difíciles de aceptar en público y que tenían que ver con gustos y preferencias de los espectadores, más allá del “deber ser”.

En la escuela, en general, el objetivo que se busca frente a los productos de los medios de comunicación es fomentar la capacidad crítica, hacer visible la ideología que está por detrás de los medios, su “manipulación”. David Buckingham afirma que la educación mediática “se ha caracterizado históricamente por una especie de actitud defensiva: ha estado motivada por el deseo de proteger a los niños de lo que se considera que son defectos morales, culturales o políticos de los medios” (Buckingham, 2002 en Dussel, 2009).

En el capítulo siguiente nos detendremos con más profundidad sobre el ideal de formar espectadores críticos. Pero vale señalar que la mirada crítica que se quiere fomentar en los estudiantes muchas veces va acompañado de lo que el profesor quiere que se diga más allá de lo que realmente se consume. “En la práctica se produce a menudo una situación en la que únicamente se presta atención a una lectura verdaderamente crítica, que curiosamente tiende a ser o coincidir con la lectura del profesor. Cuando los estudiantes comprenden que esta es la orientación que toma el trabajo sobre medios y TIC, infieren que acusar las limitaciones de los medios es la respuesta que se espera de ellos (...) Por este

motivo, Buckingham sostiene que se necesitan formas de análisis que no dependan de la realización de lecturas “correctas”. Para ello, el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico se sostiene cuando se da cabida a lo personal, al compartir interpretaciones, respuestas y sentimientos subjetivos; a describir experiencias cotidianas con los medios y reflexionar sobre ellas”. (Minzi, 2007).

Hay varias tensiones que aparecen entre el vínculo de la escuela con los medios y con la televisión y que se podrían conceptualizar de la siguiente forma:

- Lenguaje medial vs. lenguaje escolar
- Televisión vs. libro
- Emoción vs Razon
- Cultura de la imagen vs. Cultura de la palabra
- Escuela aburrida/televisión divertida vs. escuela buena/televisión mala

La escuela parece estar solamente ligada a la cultura escrita, enfrentada con la cultura audiovisual y digital. Pero ¿por qué pensarlas como opuestas? Si se supera esta dicotomía, se puede analizar el contexto actual desde la convivencia de lenguajes y formas de representación. E “integrar las viejas tecnologías (pizarrón, tiza, libros, cuadrenos y lapiceras) a las nuevas con el fin de que surja un modelo mejor” (Minzi, 2007). Esto va a permitir también fomentar un pensamiento analítico y no quedarse encerrado en una mirada negativa de los medios y una posición apocalíptica de los nuevos lenguajes audiovisuales.

De esta forma, también, se puede complementar el pensamiento racional con el emocional. “La incorporación de medios audiovisuales y TIC (...) supone trabajar sobre otras lógicas: lo afectivo, la sensibilidad, el cuerpo. La imagen como fuente de información, como modo de conocer, implica potenciar las facetas de la actividad mental como la analogía, la intuición, el pensamiento global, la síntesis, todos procesos asociados al hemisferio derecho. Es importante enfatizar estas ideas: hablamos de integrar recursos, herramientas, hemisferios, razón e intuición, y no de reemplazar una lógica por otra ni máquinas por personas.” (Minzi, 2007).

Entonces, frente a estas tensiones, la pregunta que se plantea tiene que ver con cómo se incorpora el lenguaje audiovisual en la escuela. La propuesta en la que abría que trabajar es la integración de lenguajes, principalmente a partir del conocimiento de esos lenguajes, del contexto actual, desde el análisis y no solo desde la crítica. Esto permite un acercamiento a las nuevas culturas y pensar propuestas que promuevan la integración y permitan acortar las distancias y los prejuicios enclavados en la historia de la crítica a los medios audiovisuales y especialmente a la televisión.

4. La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación

Ana Abramowski

a. ¿Cómo se ha llevado la escuela con las imágenes?

No hay una respuesta unívoca y sencilla para esta pregunta. Quienes trabajamos en educación sabemos que la escuela no es una institución compacta y homogénea sino que en su seno coexisten diversas lógicas, muchas veces en fricción entre sí.

En lo que se refiere al vínculo específico de la escuela con las imágenes, rápidamente se suele identificar a la posición escolar como reactiva ante el mundo visual –o como “apocalíptica”, recurriendo a la clasificación de Umberto Eco-. Es cierto que las instituciones educativas nacieron aliadas a la imprenta y al texto escrito, pero este hecho no ha evitado la producción paralela de una variada cultura visual escolar -que se hace evidente con el solo hecho de traspasar el umbral de cualquier escuela-.

Entonces, ya podemos anticipar que no hubo ni hay una única y definitiva posición escolar frente a las imágenes. Con fines analíticos, vamos a identificar 3 actitudes o reacciones que ha tenido la escuela ante las imágenes y la cultura visual en general. No se trata de etapas evolutivas o sucesivas, sino de lógicas que han emergido en distintos momentos históricos y que coexisten, con mayor o menor peso, en la actualidad.

i) Cuando la escuela les dice que “no” a las imágenes: exclusiones y censuras

Comenzaremos por revisar la actitud de exclusión y sospecha de la escuela frente al mundo de las imágenes. ¿De dónde proviene este recelo? “El pensamiento occidental del cual nos nutrimos –explica Meirieu (2005)- se ha construido sobre la desconfianza de la imagen. Para Platón y sus discípulos, la imagen es, por definición, engañosa y es necesario desprenderse de ella para acceder al concepto”.

Uno de los postulados centrales de la matriz platónica es la desconfianza generalizada ante el mundo sensible. El mundo sensible (y allí se ubican las imágenes) es mera apariencia, y, en tanto tal, conduce al error y la falsedad. Son las ideas y los conceptos (el mundo inteligible), a los que se accede a través del intelecto y el entendimiento, los que nos permiten alcanzar la Verdad.

La pedagogía occidental se construyó sobre esta lógica, jerarquizando al intelecto y a la razón y poniendo en un segundo plano, subordinado, todo lo vinculado al ámbito de lo perceptivo y lo sensible. Si a esto le sumamos que la institución escolar moderna ha sido una fiel aliada de la imprenta y el texto escrito, se

entiende aún más el privilegio sistemático otorgado a la cultura letrada - considerada la más alta forma de práctica intelectual- y el consecuente menosprecio de las representaciones visuales (Mirzoeff, 2003:24).

Es interesante prestar atención, en las escuelas, a las reacciones adversas ante el mundo visual: ¿En qué medida provienen de un menosprecio frente al mundo sensible? ¿Acaso se juzga a las imágenes como inferiores contraponiéndolas a ideas y conceptos? ¿Cuánto de esta matriz platónica sigue operando cuando se descalifica o se le dice que “no” a una imagen?

A principios del siglo XX, con la aparición del cinematógrafo (a la que seguirá, unas décadas más tarde, la televisión), se comienza a configurar una cultura visual de masas que, en principio, es observada con sospecha desde las escuelas. En realidad, las escuelas se hacen eco de una sospecha generalizada ante “lo masivo”, considerado de baja calidad, superficial, poco “culto”, grosero, una suerte de degradación de la “alta cultura”. Además, al estar el consumo de la cultura visual de masas asociado al esparcimiento, el disfrute y el placer, poco tendrían que ver estas prácticas con algo del orden de lo cultural o educativo.

En su investigación sobre cine y educación, Silvia Serra³⁹ encuentra que en los primeros 50 años del siglo XX ha habido una “preocupación por los efectos sociales de la creciente masividad del cinematógrafo, donde el contenido moral del cine debía ser custodiado por dispositivos de censura”. En su lectura minuciosa de revistas educativas de la época, Serra encuentra artículos que llevan por título “El cinematógrafo desmoralizador de la infancia” (1917) o “El cinematógrafo y la delincuencia infantil” (1919), que buscan advertir a los lectores acerca de los peligros del visionado de cine de ficción. Las temáticas que más preocupaban eran la violencia, la indecencia, las escenas incitadoras del crimen, “construyéndose en muchos casos una relación directa entre la proyección de cierto tipo de películas y el aumento de la delincuencia juvenil: se afirma que la criminalidad infantil ha crecido y se ha vuelto “más audaz, más peligrosa, más profesional y más científica” desde que existe el cine “policial” y se ofrece “a las ignorancias y a los malos instintos.” (Serra, 2007)

Aquellos artículos fueron escritos en una época en la que la teorización sobre el cine todavía no se había sistematizado, y se entendía que el nivel de conocimientos de las personas los hacía más o menos influenciables respecto de los malos ejemplos presentes en los films (Gurpegui Vidal, 2007). Es así que proliferaban afirmaciones como la siguiente: “Todas las personas no son igualmente influenciadas por espectáculos cinematográficos; en general, los niños lo son más que los adultos, las mujeres más que los hombres, la gente de carácter sensible más que los intelectuales, los ignorantes más que las personas instruidas y habituadas a analizar estados de conciencia” (Sluys, 1925, citado en Gurpegui

³⁹ La tesis de doctorado de Silvia Serra se llama “Cine, escuela y discurso pedagógico: inflexiones históricas de una relación”. Buenos Aires, FLACSO, 2008.

Vidal, 2007). Por eso había que evitar que los niños visionaran determinados materiales, por su bajo nivel de conocimientos –y su alta capacidad de ser influenciados-.

Podríamos pensar que el paso de los años no fue en vano, y que el cine de ficción policial ya no es impugnado en las escuelas por ser una especie de “escuela de delincuencia”. Pero gran parte de los miedos depositados en el cine se trasladaron, en la segunda mitad del siglo XX, a la televisión. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento:

“Los niños americanos miran televisión por un promedio de tres a cuatro horas diarias. La televisión puede ser una influencia poderosa en el desarrollo de un sistema de valores y en la formación del comportamiento. Desgraciadamente, una gran parte de la programación actual es violenta. Cientos de estudios sobre los efectos de la violencia en la televisión en los niños y los adolescentes han encontrado que los niños pueden:

- volverse "inmunes" al horror de la violencia;
- gradualmente aceptar la violencia como un modo de resolver problemas;
- imitar la violencia que observan en la televisión;
- identificarse con ciertos caracteres, ya sean víctimas o agresores.

Los niños que se exponen excesivamente a la violencia en la televisión tienden a ser más agresivos. Algunas veces, el mirar un sólo programa violento puede aumentar la agresividad. Los niños que miran espectáculos en los que la violencia es muy realista, se repite con frecuencia, o no recibe castigo, son los que más tratarán de imitar lo que ven. Los niños con problemas emocionales, de comportamiento, de aprendizaje o del control de sus impulsos puede que sean más fácilmente influenciados por la violencia en la TV. El impacto de la violencia en la televisión puede ser evidente de inmediato en el comportamiento del niño o puede surgir años más tarde y la gente joven puede verse afectada aun cuando la atmósfera familiar no muestre tendencias violentas. Esto no indica que la violencia en la televisión sea la única fuente de agresividad o de comportamiento violento, pero es ciertamente un factor contribuyente significativo”.⁴⁰

¿Acaso no se está recurriendo, tanto en el caso del cine como en el de la televisión, a la misma lógica? ¿Qué tipo de receptor se está suponiendo? ¿Y qué clase de omnipotencia se le está otorgando a la imagen?

Podríamos pensar, y con razón, que en los ejemplos que venimos señalando, lo que se está poniendo en juego no es solo la dificultad escolar de lidiar con imágenes (y la consecuente decisión de censurarlas, excluirlas, dejarlas afuera).

⁴⁰ “Los niños y la violencia en la televisión N°13 (revisado 4/99)” en American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. Disponible en: http://www.aacap.org/cs/root/facts_for_families/informacion_para_la_familia/los_ninos_y_la_violencia_en_la_television_no_13.

Se trata también, y no por mera casualidad, de temas que le resultan difíciles a la escuela. Y recurriremos a un ejemplo más. En una reciente actividad con docentes les propusimos pensar qué imágenes consideraban que eran “resistidas” en las instituciones educativas. La enumeración abarcó desde representaciones sobre la violencia y la muerte, hasta imágenes eróticas, sensuales, de cuerpos desnudos. Alguien preguntará entonces, ¿el problema es con las *imágenes* o con los *temas*? Ocurre que muchas veces son las imágenes las que permiten “filtrar” temas que de otro modo –es decir, por la puerta grande- tal vez no entrarían a las escuelas.

Para concluir este punto podríamos decir que el miedo, el rechazo y la resistencia ante determinadas imágenes, justificado por sus efectos supuestamente indeseables, se apoya en una noción de la mirada (o de la recepción, si lo enfocamos desde la perspectiva comunicacional) de tipo pasiva o lineal, tal como se ha descrito en el capítulo anterior. Es decir, entre el acto de ver y el pensamiento o la acción asumida por el espectador se establecería una causalidad lineal y pasible de ser predeterminada. En este sentido, el rechazo hacia ciertas producciones visuales pondría en evidencia, antes que un menosprecio del poder de persuasión de las imágenes, un reconocimiento tal vez exacerbado. Y, al mismo tiempo, un amplio reconocimiento de su capacidad de transmitir saberes ¡Qué mágica atracción y qué capacidad de transmitir saberes tendrán las imágenes que a través de ellas se puede aprender a ser un delincuente audaz!

Otra cuestión para tener en cuenta es que la manipulación y la influencia siempre se identifican en términos negativos (no habría teorías de la manipulación “positiva”, o de la “buena” influencia). Además, desde estos planteos, los manipulados siempre son “los otros” (los alumnos, los espectadores comunes). Los detractores de imágenes nunca se identifican con el grupo “influenciado” o “influenciable” y se comportan como si en ellos mismos no aplicarían las teorías que sí pretenden aplicar en los demás. Algo para no perder de vista es la persistencia de argumentos moralizantes respecto de la mala influencia de las imágenes.

ii) Cuando la escuela les dice que “sí” a las imágenes: inclusiones pedagógicas

Como decíamos al comienzo, las instituciones educativas no solo han reaccionado de manera negativa ante las imágenes. En el caso de la inclusión pedagógica de imágenes es posible encontrar, en las bases, las ideas pedagógicas de un clásico: Comenio.

Fue Juan Amos Comenio⁴¹, famoso pedagogo moravo, quien promovió, desde el *Orbis Pictus* (1658)⁴² –considerado por los historiadores como el “primer”

⁴¹ Comenio (1592-1670) es reconocido como el “padre” de la didáctica. Su obra más famosa es la *Didáctica Magna*.

antecedente de los manuales escolares-, el *papel motivador* y la *fuerza formativa* de las imágenes a la hora de educar. Las imágenes sirven porque cautivan a los alumnos, despiertan su curiosidad y permiten que éstos no sufran con el aprendizaje. Según Comenio, los niños tienen "sed de imagen" y "el ojo no se hastía de mirar" (citado en Runge Peña, 2008). Entonces, los libros "adornados con figuras" fortalecen el trabajo pedagógico.

En el prefacio del *Orbis Pictus*, Comenio insiste con estas argumentaciones: "este librito servirá, como lo espero, primero, *para atraer el ánimo* de modo que en la escuela no represente un martirio para ellos, sino un placer puro. Pues es sabido que los muchachos se divierten con las pinturas y deleitan la mirada con tales obras visuales [...]. Según esto, este librito sirve *para despertar la fijación por las cosas y agudizar siempre más y más la atención*. [...] Sólo así la escuela sería entonces un *verdadero escenario del mundo visible y un juego previo a la escuela del entendimiento*" (Comenio, 1970: 62-64, citado en Runge Peña; Piñeres; Hincapié García, 2007).

En palabras de Runge Peña -estudioso de la obra de Comenio-: "El *Orbis Sensualium Pictus* marca los inicios de una cultura de la imagen en el ámbito de la pedagogía. (...) En el *Orbis Pictus* la relación entre imagen y texto cumple un papel determinante. Me atrevo a decir, incluso, que para los actuales estudiosos de la hipermedialidad en la educación, este libro se constituye, sin lugar a dudas, en un referente histórico imprescindible." (Runge Peña, 2008).

Cuando en el campo educativo se aconseja usar imágenes como "disparadores", o para "llamar la atención de los alumnos", se está apelando tácitamente a esta tradición que entiende a la imagen como una fuente de seducción. Se trata de "aprovechar" -pedagógica y escolarmente- esta capacidad de propia de lo visual de movilizar, atraer, impactar.

Como bien señala Inés Dussel (2009), la pedagogía moderna supuso también una educación de la percepción y de los sentidos, esto es, una educación visual. En este sentido, "la pedagogía moderna tomó muchas formas visuales: lecciones de cosas, armarios de exposición en las aulas, museos escolares, mapas, cuadros y retratos para colgar en las paredes, estatuas, mobiliario y arquitectura escolar, libros de texto ilustrados, excursiones organizadas para ver y aprender".

Volviendo al vínculo específico de las instituciones educativas con el cine, junto con el temor por los efectos indeseables del visionado de ciertos films, a comienzos del siglo XX se generó en las escuelas un creciente interés por incluir la tecnología del cinematógrafo en tanto recurso para potenciar las enseñanzas.

⁴² Esta obra, publicada en 1658, contó en Occidente con una gran difusión. Fue traducido en 22 lenguas y se convirtió, durante más de 250 años, en el texto oficial para la enseñanza y el aprendizaje del latín en Europa. En el *Orbis Pictus* se presentan "las cosas del mundo" a través de imágenes, pero acompañadas con palabras o conceptos que Comenio ubica al lado de las ilustraciones. (cf. Runge Peña, 2008)

Una vez más es Silvia Serra quien en su investigación encuentra estas pistas: artículos que reseñan actividades, planes y proyectos en los que se enfatiza el uso del aparato de proyección, pero no la visualización de películas de la industria cinematográfica incipiente sino de materiales producidos para ser vistos en el circuito escolar.

El cine es considerado aquí un material didáctico más, directamente vinculado a las disciplinas escolares. La tarea y supervisión del docente serán fundamentales para que la actividad se desarrolle con éxito. Por ejemplo, un texto de 1918, titulado “El cinematógrafo en la enseñanza”, de A. Colette, planteaba: “El empleo del cinematógrafo nos simplifica la enseñanza. Hace ganar tiempo al maestro en el sentido de que asegura la comprensión clara y pronta. Las proyecciones de vistas animadas evitan las exposiciones largas y confusas, y el exceso completamente estéril de palabras en las descripciones con las cuales la lección tiene un desarrollo excesivamente oral. Las lecciones con proyecciones exigen una preparación minuciosa del tema, el conocimiento previo y completo de la película, precisar los ejercicios de observación y una idea muy clara del fin educativo que se persigue”. (citado en Serra, 2008)

Como es posible observar, las escuelas promovieron la inclusión de ciertas imágenes, pero con una condición: el ejercicio de mecanismos de vigilancia y control pedagógicos y la subordinación a claros objetivos escolares y educativos.

Para concluir este punto queremos enfatizar que, cuando la escuela les dice que “sí” a las imágenes lo hace, en general, supeditándolas a la lógica escolar y a los objetivos pedagógicos. Se trata de una inclusión siempre supervisada y vigilada. En este sentido, serán “ciertas” imágenes y “ciertos” usos los permitidos.

En la inclusión de imágenes se está reconociendo el poder de persuasión de las imágenes, su capacidad de atraer a los espectadores, así como de permitir el acceso al conocimiento.

Esta manera de concebir la inclusión de “ciertas” imágenes no entra en conflicto con la sospecha y censura ante “ciertas” otras. Inclusión y exclusión pueden jugar como las dos caras de una misma moneda, en tanto ambas están guiadas por similares supuestos respecto de las imágenes. Quien mira sigue siendo considerado vulnerable ante lo mirado. Por eso hay que vigilar atentamente todo lo que se dará a ver. En una línea similar, Javier Gurpegui Vidal plantea: “a pesar de los matices, entre la oposición visceral a las imágenes y algunas formas de contemporización, existe una clara línea de continuidad. (...) Entre el que rechaza las imágenes y el que las domestica no hay mucha diferencia” (Gurpegui Vidal, 2007)

iii) Cuando la escuela promueve miradas críticas

Hay otra vertiente en el tratamiento escolar de las imágenes que podríamos denominar “la promoción de la mirada crítica”. Desde hace varias décadas, es difícil que programas, proyectos, planificaciones, diseños curriculares no mencionen la voluntad de formar espíritus, conciencias, miradas, pensamientos, posiciones *críticas*. ¿Qué se entiende por crítica? Generalmente, poco se despliegan los sentidos de este término, dándose por sentado que la crítica es siempre una posición superadora, una meta saludable a la cual es preciso arribar.

Si miramos un poco más de cerca cómo se suele entender en las escuelas la crítica (la crítica en general, pero también aquella particularmente referida a los productos audiovisuales) es posible encontrar allí algunos rastros de los postulados de la Escuela de Frankfurt. Hacia mediados del siglo XX, los máximos exponentes de esta corriente comenzaron a observar que la cultura visual de masas respondía básicamente a los intereses económicos de la sociedad capitalista, imponiendo modelos homogeneizantes, masificadores y alienantes. En 1947, Theodor Adorno y Max Horkheimer escribieron “Dialéctica del iluminismo” donde acuñaron la expresión “industrias culturales” para hacer referencia a ciertas formas culturales (como el cine, la radio, el jazz) cuya producción, distribución y consumo -bajo las condiciones del capitalismo avanzado- obedecía a lógicas similares a las de la producción, distribución y consumo de cualquier otro producto industrial.

Frente a los productos de la cultura visual de masas, la escuela de Frankfurt denunciaba, no tanto el peligro de la degeneración moral (como hemos visto anteriormente) sino el de la alienación ideológica. Es por eso que, antes que la censura, desde esta perspectiva prevalece la *denuncia*. Mirar críticamente es mirar atentamente y no dejarse engañar ni seducir -en tanto la seducción puede resultar una peligrosa forma de sumisión-. Mirar críticamente es analizar, clasificar, despejar, desentrañar, develar, discernir, es decir, es poner en juego un conjunto de estrategias intelectuales tendientes a descubrir o desocultar sentidos profundos e implícitos, para poder ser concientes de ellos. Traer a la luz aquello que permanece oculto o pretender “hacer visible lo invisible” han tenido como trasfondo cierto espíritu liberador: ver más allá, más profundo, más lejos; ver lo que otros no ven, *libera*, despeja velos de ignorancia.

Un ejemplo de esta perspectiva lo encontramos en un pasaje del programa “La Escuela, al Cine”, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2001): “Convertir una película en objeto de estudio significa descubrir la manera en que fue construida. Equivale a develar las formas que se utilizaron en su realización para producir aquello que finalmente vemos en la sala de cine. Significa también, suspender por un instante las emociones y sentimientos que nos provoca la película, para ir más allá de ella y explorar el proceso de su construcción. Implica identificar los códigos y las estrategias utilizadas para representar el tema al que alude y preguntarse por la intención de sus realizadores. Analizar una película

supone, en suma, formar a los alumnos como receptores críticos. La recepción crítica es la comprensión reflexiva del filme. Una comprensión que necesariamente estará asociada a la experiencia cotidiana de cada uno”. (citado en Serra, 2007)

Mirar críticamente, convertirse en un espectador crítico, es un ejercicio intelectual que requiere despejar aquello del orden emotivo que provocan las imágenes. En el ejemplo, la propuesta de trabajo es diseccionar el film en sus partes, intenciones, códigos, estrategias, haciendo prevalecer el contenido (“el mensaje”) en detrimento de las formas. En alguna medida, aparece aquí también aquella dualidad platónica que exalta el intelecto y subordina las formas sensibles. En relación con esto, dice Ignacio Lewkowicz (1999:176) que “desde Platón la estrategia de la crítica es la remisión de la doxa a la episteme”. A esta perspectiva para entender la crítica Lewkowicz la llama “sustancialista o positivista” y está guiada por la metáfora del fundamento y de la profundidad. Al trabajar siempre en dos niveles, la crítica opone a una apariencia falsa y superficial una realidad verdadera de difícil acceso, solo visible para quien pueda y sepa verla (1999:176).

En este sentido, esta concepción de la crítica parte del supuesto del engaño. Algo siempre puede resultar engañoso: las imágenes mismas, lo que muestran, las intenciones de quien las produjo. Por eso su arma es la sospecha. Ya revisamos aquellas versiones de la sospecha que conducían a la censura. En este caso, la sospecha tiene la función de motorizar al pensamiento.

El desafío que se impone en este punto no es abandonar la crítica sino ver en qué medida se pueden recrear sus sentidos. ¿Sería posible trabajar el plano de la crítica sin suponer que se parte de un no saber, o de un saber sensible de segunda mano, para llegar a un saber verdadero, inaccesible a simple vista? Es difícil la pregunta, porque la escuela misma está montada sobre este modelo epistemológico. Ocurre que en el caso del trabajo pedagógico con imágenes se muestran más rápidamente las limitaciones de este modelo. Modelo en el que las imágenes –al decir de Gurpegui Vidal- no pasan de ser “un simple instrumento de poder pedagógico destinado a atraer la atención del alumnado para una mejor asimilación de contenidos curriculares, o la incorporación de valores morales que fácilmente se puedan inferir de la fábula audiovisual; enfoques éstos que consolidan una visión intelectualista y puritana del uso de las imágenes, que trata de otorgar a la imagen una ‘función vicaria’, dirigida a reforzar el efecto de las palabras” (Gurpegui Vidal, 2007). O, como plantea de manera más poética Meirieu al explicar cómo se comporta el pensamiento pedagógico moderno ante las imágenes: “Lo esencial sigue estando en el texto, pero no nos privamos de volverlo atractivo a través de algunas ilustraciones al margen: ¡es la miel en el borde de la copa que permite tragarse la poción maléfica! Una manera de reconocer que no podemos prescindir de la imagen, pero que ella no es lo esencial”. (Meirieu, 2005).

Las tres maneras de proceder ante el mundo visual que hemos presentado (el rechazo, la inclusión y la crítica) coexisten, en mayor o menor medida, en las instituciones educativas. Aunque suene paradójico, las tres actitudes pueden presentarse simultáneamente. La misma escuela que ve en la imagen un obstáculo para acceder a los conceptos verdaderos, es la que muchas veces pretende utilizarla como llave de acceso (¡miel!) para a los aprendizajes.

Hay mucho para discutir respecto de estas tres tradiciones. Por ejemplo, ¿es verdad que las imágenes simplifican la enseñanza? ¿Acaso no ocurre todo lo contrario (¡y por suerte!)? ¿Por qué el componente afectivo de las imágenes busca siempre ser “despejado”? El ejercicio de formular preguntas y cuestionamientos a estas tradiciones es altamente recomendable, y los invitamos a ello. Pero estas discusiones solo serán posibles partiendo de reconocer que estas tradiciones existen. Porque cuando en las instituciones educativas nos enfrentamos a la enseñanza con imágenes no pisamos un suelo virgen. Lo que hacemos todo el tiempo (de manera más o menos consciente) es dialogar con estos mecanismos y lógicas arraigadas. Como decíamos, las imágenes y la cultura visual no son una radical novedad en las escuelas aunque el mundo visual esté cambiando radicalmente. Pero ese es el tema del próximo apartado.

b. La escuela y el régimen escópico contemporáneo

La propuesta, a continuación, es ver cómo juegan estas maneras escolares de proceder ante el mundo visual en el escenario contemporáneo. Porque podemos discutir largo rato acerca de si está bien o mal interesar o no interesar a los alumnos con una imagen, criticarla o no, develar sentidos, censurarla, etc. pero algo nos estamos perdiendo de vista si obviamos que esas prácticas están situadas en un contexto determinado, en el que se vienen configurando nuevos modos de producción de imágenes y de prácticas de mirar. ¿Cómo se vincula la escuela con la actual iconosfera?

Hay un concepto, el de *régimen escópico o de visibilidad*, que sirve para organizar y dar inteligibilidad a nuestras prácticas y situarlas en contexto. Según José Luis Brea los “régimenes escópicos” se definen en función de: “[1] un conjunto de “condiciones de posibilidad” –determinado técnica, cultural, política, histórica y cognitivamente- que afectan a la productividad social de los “actos de ver”, como [2] un sistema fiduciario de presupuestos y convenciones de valor y significancia, que definen el *régimen particular de creencia* que con las producciones resultantes de dichos actos es posible establecer” (Brea, 2007: 150-151).

Es decir, vemos y no vemos, creemos y no creemos en lo que vemos, conocemos o no conocemos a partir de lo que vemos, siempre dentro de los marcos de un régimen escópico particular. En este sentido, es dentro de determinados régimenes de visibilidad que se va *educando nuestra mirada*. Si quisiéramos

señalar algunos de los rasgos característicos del actual régimen de visibilidad, podríamos mencionar:

1. Vivimos en un mundo que produce muchas, muchísimas imágenes, destacándose su inédita producción, circulación y accesibilidad. Esto genera experiencias visuales singulares. Dice Susan Buck Morss: "Las imágenes son enviadas como postales, transmitidas por satélite, fotocopiadas, digitalizadas, descargadas y arrastradas. Encuentran a sus espectadores. Es posible observar a personas en todo el mundo observando las mismas imágenes (una foto de un diario, una película, la documentación de una catástrofe)." (Buck-Morss, 2005: 159).

Esta inédita circulación de imágenes es posible por la inédita capacidad de registro. "Casi siempre hay alguien observando y grabando", dice Nicholas Mirzoeff (2003: 18). Podemos ver un tsunami, una inundación, un terremoto o un atentado prácticamente en vivo y en directo porque siempre hay alguien "allí" con una cámara (una filmadora, un celular, una cámara de fotos), dispuesto a registrar y documentar. No solo están "allí" los profesionales (periodistas, reporteros gráficos) sino cualquier persona (el llamado "hombre común"). Por su parte, las agencias de noticias también le demandan a ese "hombre común" que produzca y muestre sus imágenes "comunes", domésticas, al público. Y esto también trae consecuencias en la configuración de lo público y lo privado o íntimo. (cf. Sibilia, 2008). El pasaje del diario íntimo al blog (una suerte de diario íntimo público on line) da cuenta de esta mutación.

2. Esta nueva condición genera una particular relación entre **ver y conocer**. De la mano de diferentes tecnologías de la visión, el ojo fue llegando a zonas que otrora le estaban vedadas. "Ahora la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes: disponemos de imágenes vía satélite y también de imágenes médicas del interior del cuerpo humano", dice Mirzoeff (2003: 17). Hoy es posible ver territorios, objetos, sujetos, situaciones y asuntos de los más variados, impensablemente visualizados en otras coordenadas espacio temporales. Google Earth⁴³ es un ejemplo de ello.

3. Otro rasgo de esta época es la tendencia a "espiar" la vida de los otros así como a "exhibir" la propia vida. Maneras de mostrar y mirar que remiten en cierto modo al exhibicionismo y voyeurismo. Cámaras ocultas, cámaras sorpresas, cámaras de vigilancia, cámaras testigo y programas de televisión que siguen el formato del Reality Show, son formas visuales en las que estas tendencias se concretan. "La vida moderna se desarrolla en la pantalla", dice Mirzoeff (2003:17) y no es exagerada su afirmación.

4. También caracteriza a estos tiempos la proliferación de intercambios subjetivos mediatizados por imágenes. Brea (2007) habla del "carácter gregario de las

⁴³ Google Earth es un programa informático que permite visualizar imágenes en 3D del planeta, combinando imágenes de satélite y mapas.

imágenes”. Las videoconferencias, la multiplicación de contactos a través de cámaras webs, los fotologs, entre otras experiencias colectivas que involucran imágenes, dan cuenta del poder de las imágenes para generar sociabilidad y formar comunidades. Podemos mencionar, a la manera de ejemplos, la web del Papa (<http://pope2you.net/>) o la campaña presidencial de Barack Obama.

5. El actual régimen escópico presenta una particular relación entre el **ver y el sentir**. Vivimos una época que celebra la explosión de ese “yo” que ha decidido salir afuera a proclamar lo que siente y a exponer su intimidad. En estos tiempos, estamos invitados a sentir mucho, con intensidad. Pero no solo eso, se nos pide que esto se note: tenemos que hacer visible lo que sentimos, lo que nos gusta o no nos gusta. Y también estamos invitados a ser testigos de lo que sienten los otros. Podríamos pensar que estamos asistiendo a una suerte de tiranía: la de la *expresividad y visibilidad emocional*. Tenemos que sentir, pero, además, tenemos que expresarlo, mostrarlo, exhibirlo. El *derecho* a expresar las emociones se ha transformado en un *imperativo*. En los massmedia esto se ve con bastante claridad: asistimos a la multiplicación de microrrelatos que melodramatizan las relaciones humanas y potencian al extremo la fuerza sentimental de las imágenes (Quintana, 2003: 260). Por otra parte, las emociones se han constituido en fuente de legitimación de lo que se dice, lo que se piensa, lo que se hace. Como si las emociones fueran siempre transparentes, auténticas, *buenas* por el solo hecho de ser sentidas.

Una de las consecuencias de la tiranía de las emociones es algo que se podría denominar inimputabilidad e impunidad emotiva. Bajo el amparo del “bueno, es lo que siento”, el “yo” se autoproclama inimputable y justifica su accionar de manera, a veces, impune. Dicho de otro modo, si se nos invita todo el tiempo a sentir (porque sentir es lo que vale) y a mostrarlo, ¿hay lugar después para que nos imputen u objeten las emociones expresadas?

6. La producción digital de imágenes y la consecuente multiplicación de imágenes electrónicas (e-image), flotantes, efímeras, que duran poco (Brea, 2007), que se retocan y manipulan y la no existencia de “negativos” (en tanto huellas originales) contribuyen a que la imagen esté dejando de ser depósito –y certificado- de verdad. Esto trae consecuencias en la relación entre **ver y creer**.

Ignacio Ramonet, el director de *Le monde diplomatique*, definió a esta época como la **era de la sospecha**: “Escepticismo. Desconfianza. Incredulidad. Tales son los sentimientos dominantes entre los ciudadanos respecto a los media, y muy particularmente respecto a la televisión. Confusamente, se percibe que algo no marcha en el funcionamiento general de la información. Sobre todo desde 1991, cuando las mentiras y mistificaciones de la guerra del Golfo chocaron profundamente a los telespectadores”. (Ramonet, 1998, citado en Quintana, 2003: 258). En los últimos años, comenzó a ponerse en tela de juicio la veracidad de acontecimientos tales como la llegada del hombre a la Luna o el atentado a las Torres Gemelas. ¿Sucedieron o fueron montados y producidos?

7. Por último, este régimen de visibilidad se caracteriza por promover una ilusión de “visión total”, que parece no dejar nada afuera; algo que podríamos llamar *hipervisibilidad*.

Si bien el deseo de mirar (lo que algunos llaman pulsión escópica) es estructural, porque el ojo siempre ha tenido “apetito” por ver (Antelo, 2005), hoy pareciera tener un hambre tan insaciable que ninguna imagen alcanzaría a satisfacer. En la actualidad nos encontramos con una gran necesidad de mirar y documentarlo todo, aunque no se tenga en claro el destino o el valor de las imágenes capturadas.

Pero hablamos de ilusión de visión total porque es una falacia pretender verlo todo: al lado de toda visibilidad siempre habrá algo que se escapa a la visión, por más apetito que el ojo tenga, por más tecnología disponible. El campo escópico está constitutivamente conformado por visibilidades e invisibilidades.

En estos 7 puntos hemos intentado repasar los rasgos salientes del actual régimen de visibilidad. Pero debemos tener en cuenta algo: los regímenes de visibilidad conviven. Esto significa que las nuevas reglas que ordenan el entramado de visibilidades no se presentan sin conflictos con las viejas reglas. Y si tenemos en cuenta que los regímenes escópicos también implican un *régimen particular de creencias*, en tanto a partir de ellos se ordena lo visible pero también las creencias, las adhesiones, las sospechas y los sentimientos que versan alrededor del mundo visual, es entendible que nuestras prácticas como sujetos visuales sean complejas, contradictorias y oscilantes.

Dentro de estas oscilaciones encontramos algunas paradojas que vale la pena destacar. Por ejemplo, la descalificación y desconfianza ante la cultura visual convive con la voluntad de ver cada vez más. Las imágenes son, por momentos, sobrevaloradas e idolatradas, y en otras ocasiones, infravaloradas y demonizadas, como diría Mitchell (2005). A veces se culpa a la hipervisibilidad de saturar, anestesiar e insensibilizar, para luego afirmar que hace falta ver aún más imágenes para poder “despertar” de una suerte de letargo bañado de insensibilidad. Hoy conviven sin conflicto la proclama que invitar a hacer “dieta” de imágenes ante la sobreexposición y superabundancia de imágenes, con aquella que promueve la visualización como “terapia de choque”. (Sontag, 2003). En ocasiones se dice que las imágenes solo quieren distraernos, y en otras se afirma que serán las imágenes las que nos permitirán acercarnos verdaderamente a la realidad.

Entonces, al mirar un reality show, luego de emocionarnos y llorar con el relato de un participante, sentenciamos “pero está todo preparado”. O desconfiamos de la calidad de la información que circula por Internet pero la consultamos cada vez con más frecuencia. Los ejemplos de estos posicionamientos contradictorios, que

oscilan entre la creencia y la desconfianza, la exaltación y la crítica, abundan cuando nos enfrentamos en la actualidad ante las imágenes y los medios. Y la escuela no permanece ajena a esto.

Entonces, ¿cómo se posiciona la escuela ante este régimen visual?

A continuación, vamos a hacer el ejercicio de confrontar las lógicas presentadas al principio (el rechazo, la inclusión y la crítica) con algunos de los rasgos del régimen escópico recientemente descriptos.

- ¿Es posible poner en práctica hoy, en las escuelas, los mismos mecanismos de rechazo y exclusión de imágenes que antaño? ¿Es posible organizar comités de censura? Estas preguntas no apuntan a considerar si estamos a favor o en contra de la censura, sino a evaluar la posibilidad de decirles que “no” a determinadas imágenes. Como vimos, las reglas que organizan la producción, circulación y consumo de imágenes han cambiado y nos enfrentamos a la ilusión de la visión total. ¿Es posible oponerles a estas nuevas lógicas los viejos mecanismos de control y rechazo? Ahora bien, ¿esto significa aceptar cándidamente que es necesario “verlo todo”, sin distinciones, sin jerarquías, sin límites? ¿Lo que se le opone a la censura es el imperativo a “verlo todo”? ¿Podemos encontrar otra posición?

-Al principio veíamos cómo la pedagogía reconoció que las imágenes tenían capacidad de atraer y llamar la atención. Pero eran como la miel que permitía tragar la pócima maléfica, como señalaba Meirieu, eran el paso previo para acceder a algo más importante: el conocimiento intelectual. En el otro extremo, el régimen escópico imperante ha exacerbado el carácter “afectivo” de las imágenes y le ha otorgado una supremacía inédita: el sentir respecto de lo que se ve se ha convertido en fuente de legitimidad prioritaria. Bajo esta lógica, destacar el carácter atractivo y llamativo de una imagen no funcionaría como un mero “enganche” sino que se constituiría en una meta principal y última. Es decir, ver imágenes serviría para sentir y expresar sentimientos. ¿Entre el desprecio de los sentimientos y su exaltación absoluta existe otra posición posible?

-Y, por último, también revisamos cómo se entiende en las escuelas la mirada crítica. Allí, la sospecha respecto de lo que se ve funciona como motor del pensamiento. Ahora bien, ¿cómo funciona esa sospecha crítica en la “era de la sospecha”? ¿Cómo se le pide a un alumno que sospeche de lo que ve cuando ya viene a la escuela habiendo aprendido a sospechar de todo? En este punto, Nicholas Mirzoeff dice algo interesante: “Tenemos un público que lee imágenes que es muy escéptico respecto a lo que se le muestra, porque han aprendido a ser escépticos. Y esto presenta una dificultad política, cultural y pedagógica. Es decir, si hay gente que, después de ver muchas imágenes falseadas, aprende a cuestionar todo lo que ve (y eso es algo que antes queríamos enseñar, ¿no?, así que habría que tener cuidado con lo que se desea), tenemos un público que no cree lo que se le muestra”. (Mirzoeff, en Dussel, 2009b: 76). ¿Cómo nos movemos

en un terreno en el que se han instalado férreamente la incredulidad y la sospecha?

Hemos confrontado brevemente ciertas lógicas propiamente escolares (alguien dirá “viejas” lógicas) con lógicas imperantes hoy en día que son prácticamente sus opuestos extremos. Entre la censura y la hipervisibilidad, el intelectualismo y el sentimentalismo, la sospecha y el escepticismo redoblado, la pedagogía y la escuela se enfrentan al desafío de buscar un lugar propio, renovado, que no tiene por qué mimetizarse con lo nuevo, pero tampoco abroquelarse en lo viejo. Delinear un lugar propio en diálogo tanto con las tradiciones como con la época. Ni más ni menos.

Atravesar paradojas, tensar y confrontar posiciones, superar los chantajes de los planteos binarios son tareas que apuntan a *problematizar* aquello que intenta mostrarse como obvio, como no pudiendo ser de otro modo. De eso se ocupa la pedagogía. Sin duda queda mucho por pensar y mucho espacio para tomar decisiones respecto a esas paradojas y tensiones inéditas. De eso, también, se trata la pedagogía.

5. Bibliografía Citada

Aguilar, G. (2006). *Otro mundo, ensayo sobre el nuevo cine argentino*. Buenos Aires, Santiago Arcos.

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Ang, I. (1985). *Watching Dallas*. Londres, Methuen.

Antelo, M. (2005). "El apetito del ojo. De Leonardo da Vinci a la imagen digital". *Lecciones Inaugurales 4*. CID, Bogotá.

Arnheim, R. (1976). *El pensamiento visual*. Buenos Aires, Eudeba.

Badiou, A. (2004). "El cine como experimentación filosófica", en: Yoel, G. (ed.), *Pensar el cine 1*. Buenos Aires, Manantial.

Belting, H. (2008). *Imagen y culto. Una historia de la imagen anterior a la era del arte*. Madrid, Akal.

Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine en la escuela*. Barcelona, Laertes.

Berger, J., Mohr, J. (1995). *Another way of telling*. New York, Vintage Books.

Brea, J.L. (2007). "Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image", en Revista *Estudios Visuales N° 4. ¿Un diferendo "arte"?*. Enero 2007. editada por CENDEAC. Disponible en: <http://rev.estudiosvisuales.net/pdf/num4/JIBrea-4-completo.pdf>. (acceso diciembre 2008)

Brunetta, G. P. (1987). *Nacimiento del relato cinematográfico*. Madrid, Cátedra.

Buck-Morss, S. (2005). "Estudios visuales e imaginación global", en Brea, José Luis (ed.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid, Ediciones Akal.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires, Manantial.

Burn, A. (2009). *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies*. New York, Peter Lang.

Carrier y Asociados (2006). *Los adolescentes y el celular*. Buenos Aires. www.carrieryasoc.com

Carli, S. (2006). "Ver este tiempo: las formas de lo real". en: Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.

Castells, M. (2004). "The mobile communication society: A cross-cultural analysis of available evidence on the social uses of wireless communication technology". *International Workshop on Wireless Communication Policies and Prospects: A Global Perspective*, Annenberg School for Communication, University of Southern California. Los Angeles.

Crary, J. (2008). *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna*. Madrid, Akal.

De Fleur, M. (1993). *Teoría de la comunicación de masas*. Barcelona, Paidós comunicación.

Deleuze, G. (2005). *Cine 1. La imagen movimiento*. Buenos Aires, Paidós.

Deleuze, G. (2005). *Cine 2. La imagen tiempo*. Buenos Aires, Paidós.

Derrida, J. (2001) *El cine y sus fantasmas*. En: <http://personales.ciudad.com.ar/derrida/cine.htm>

Didi-Huberman, G. (2003). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona, Paidós.

Didi-Huberman, G. (2006) «L'image brûle» in: Zimmemann, L., Didi-Huberman, G., et al, *Penser par les images. Autour des travaux de Georges Didi-Huberman*. Nantes, Editions Cécile Defaut.

Didi-Huberman, G. (2007). "Un conocimiento por el montaje. Entrevista de Pedro Romero", disponible en: http://www.circulobellasartes.com/ag_ediciones-minerva-LeerMinervaCompleto.php?art=141

Didi-Huberman, G. (2009). *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Madrid, Abada Editores.

Doueih, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Dussel, I. (2006) "Educar la mirada, Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente". En: Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.

- Dussel, I. (2009). "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos", en *Revista Nómadas* N° 30. Universidad Central Colombia.
- Dussel, I. (2009b). "Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo", en *Revista Propuesta Educativa* N° 31. Año 18. Junio 2009. Buenos Aires, FLACSO.
- Dussel, I., y L-A. Quevedo (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Eco, U. (1995). *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona, Tusquets editores.
- Eco, U. (1983). *La estrategia de la ilusión*. Barcelona, Lumen.
- Eisenstein, S. (1990), *Reflexiones de un cineasta*. Barcelona, Editorial Lumen.
- Elkins, J. (comp.) (2008). *Visual Literacy*. New York, Routledge.
- Finler, J. W. (2006). *Historia de Hollywood*. Barcelona, Ma Non Troppo.
- Fuenzalida, V. (2002). *Televisión abierta y audiencia en América Latina*. Chile, Grupo editorial Norma.
- Gimferrer, P. (1985). *Cine y literatura*. Barcelona, Planeta.
- Godard, J.-L.(1980). *Introducción a una verdadera historia del cine*, Madrid, Alphaville.
- Gruzinski, S. (1995). *La Guerra de las imágenes. De Cristóbal Colon a 'Blade Runner' (1492-2019)*, Mexico DF, Fondo de Cultura Económica.
- Gubern, R. (1998). "La era de los pioneros". En: *Historia del cine*, Barcelona, Lumen.
- Gurpegui Vidal, J. (2007) "La imagen práctica. Contra los enfoques técnicos en la educación visual". En *Cine y habilidades para la vida. Reflexiones y nuevas experiencias de educación para la salud, cine y mass media*. Dirección General de Salud Pública del Gobierno de Aragón, Zaragoza.
- Gruffat, C. (2005). "Generación M: los chicos que crecieron con los nuevos medios". *Portal Educ.ar*. Fecha: 07-12-2005
<http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/generacion-m-los-chicos-que-crecieron-con-los-nuevos-medios.php>
- Hall, S. (1980). "Encodificación y Decodificación" en: *Cultura, Medios y Lenguaje*. Londres: Huchinson.

Igarzábal, B. (2003). *Estudio de recepción sobre Gran Hermano*. Tesis de maestría. Buenos Aires: Maestría en Periodismo, Universidad de San Andrés.

Ito, M. (2005). *Personal, Portable and Pedestrian*. Cambridge, The MIT Press.

Ito, M. (2009). *Engineering Play. A cultural history of educational software*. Cambridge, MA, MIT Press.

Ito, M. et alii (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, MA, The MIT Press.

Jaguaribe, B. (2007). *O choque do real. Estética, Mídia e Cultura*. Rio de Janeiro, Rocco.

Jenkins, H. (2007). *The Wow Climax. Tracing the Emotional Impact of Popular Culture*. New York, New York University Press.

Jenkins, H. (2009). "What Happened Before YouTube", en: Burgess, J. Y J. Green, *YouTube. OnLine Video and Participatory Culture*. Cambridge, UK, Polity Press.

Knobel, M. & C. Lankshear (comp.) (2007). *A New Literacies Sampler*. New York, Peter Lang.

Lange, P. (2009). "Videos of Affinity on YouTube". En: Snickers, P. y Vonderau, P. (eds.) (2009). *The YouTube Reader*. Stockholm, National Library of Sweden, pp. 70-88.

Larrosa, J. (2006). "Niños atravesando el paisaje". En: Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.

Lewkowicz, I. (1999). "Glosas marginales al ensayo sobre la destitución de la niñez", en Corea, C; Lewkowicz, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen/Hvmanitas

Malosseti Costa, L. (2005), *¿Una imagen vale más que mil palabras? Una Introducción a la lectura de imágenes*, en curso de Posgrado virtual: *Identidades y Pedagogías. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en educación*, Buenos Aires, FLACSO.

Manovich, Lev (2008). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Buenos Aires, Paidós.

Meirieu, P. (2005). "El niño, el educador y el control remoto". Entrevista realizada por Jacques Liesenborghs publicada en *Tramas. Educación, imágenes y ciudadanía*. Disponible en:

<http://www.tramas.flacso.org.ar/entrevistas/el-nino-el-educador-y-el-control-remoto>
(acceso diciembre 2008)

Minzi V. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: Trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

www.oei.es/tic/tic.pdf

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós.

Mitchel, W.J.T. (2005). "No existen medios visuales", en en Brea, José Luis (ed.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid, ediciones Akal.

Mitchell, W.J.T., "Visual Literacy or Literary Visualcy?", en: Elkins, J. (comp.) (2008). *Visual Literacy*. New York, Routledge, pp. 11-29.

Mondzain, M.-J. (2002). *L'image, peut-elle tuer?* Paris, Bayard.

Morales Morante, L. F. (s/f). "Sergei Eisenstein: montaje de atracciones o atracciones para el montaje". Extraído de <http://www.tramayfondo.com/>

Morin, E. (2001, original de 1956). *El cine y el hombre imaginario*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Morley, D. (2007). *Media, Modernity and Technology*. London: Routledge.

Narvéez Torregrosa, D. (2008). "La visión cinematográfica de D.W.Griffith". Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/>

Nightingale, V. (1999). *El estudio de las audiencias. El impacto de lo real*. Barcelona, Paidós.

Oubiña, D. (2004). "Una juguetería filosofica (Eadweard Muybridge, Jean Luc Godard, Bill Viola y Asociados)", en: *Cine 2*, Buenos Aires, Manantial.

Paladino, D. (2006). "Qué hacemos con el cine en el aula", en: Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.

Petroski, H. (2006). "From Plato's Cave to Power Point". En: *Success through Failure*. The paradox of design. Princeton, Princeton University Press.

Prada, M. (2004). "El sentido del montaje y las técnicas del collage". *Cuaderno de notas*, N° 10.

Quintana, A. (2003). *Fábulas de lo visible, el cine como creador de realidades*. Barcelona, Acantilado.

Rancièrè, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Manantial.

Rincón, O. (2002). *Televisión, video y subjetividad*. Buenos Aires, Norma.

Rodríguez, M. del C. (2004). "Imágenes del tiempo en el cine". Yoel, G. (ed.), *Pensar el cine 1*. Buenos Aires, Manantial.

Runge Peña, A.; Piñeres, J.; Hincapié García, A. (2007). "Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio", en *Revista Educación y Pedagogía* Volumen XIX, No. 47, enero-abril. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación.

Runge Peña, A. (2008). "El saber pedagógico en las imágenes y las imágenes en el saber pedagógico". Clase del *Diploma Superior Educación, Imágenes y Medios*. Buenos Aires, FLACSO.

Samuels, M. (2004). "The Illustrated History Book. History between word and image". En: Schwartz, V., y J. Przyblyski, *The nineteenth-century visual culture reader*. New York, Routledge, pp. 238-248.

Sánchez, R. (1970). *El montaje cinematográfico. Arte en movimiento*. Santiago de Chile, Ediciones Nueva Universidad, Universidad de Chile.

Santout, F. y Ferrante, N. (comp.) (2006). *¿Y la recepción? Balance crítico de los estudios sobre el público*. Buenos Aires, La Crujía.

Sasieta Amor, S. (2008). "Cine japonés: del Benshi a la Nouvelle vague". Ponencia presentada en las *II Jornadas Euskadi-Asia: Experiencias de lo lejano: Japón en Perspectiva*.

Serra, S. (2006). "El cine en la escuela ¿política o pedagogía de la mirada?" En: Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.

Serra, S. (2008). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Abordaje conceptual y articulaciones posibles*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Buenos Aires, FLACSO.

Serra, S. (2007) "Problemas y desafíos de una pedagogía que va al cine". Ponencia presentada en el VI Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: *Pedagogías desde América Latina: tensiones y debates contemporáneos*. Caleta Olivia, 27 y 28 de Septiembre de 2007 (mimeo).

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Sistema Nacional de Consumos Culturales. Secretaría de Medios de Comunicación de la Nación (2008). *Informe sobre consumos culturales*. <http://www.consumosculturales.gov.ar>

Snickers, P. y Vonderau, P. (eds.) (2009). *The YouTube Reader*. Stockholm, National Library of Sweden.

Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Alfaguara.

Stiegler, B. (2009). "The Carnival of the New Screen: From Hegemony to Isonomy". En: Snickers, P. y Vonderau, P. (eds.) (2009). *The YouTube Reader*. Stockholm, National Library of Sweden.

Trímboli, J. (2006). *Los jóvenes: entre el pasado y el presente. Cine y Formación Docente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Walsh, M. (2008). "Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practice". *Literacy*, Vol. 42, N. 2, pp. 101-108.