



Fortalecimiento Pedagógico de  
las Escuelas del Programa Integral  
para la Igualdad Educativa



uso pedagógico de las  
**TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN  
Y LA COMUNICACIÓN**

**eje 2**

**Alfabetización  
audiovisual**

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Eje 2 : uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación :  
alfabetización audiovisual : módulo para capacitadores. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio  
de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.

48 p. + CD ; 28x22 cm.

ISBN 978-950-00-0611-8

1. Formación de Docentes. 2. Tecnologías de la Información y la Comunicación. I. Título  
CDD 371.1

La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea.  
El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva del Ministerio de  
Educación, Ciencia y Tecnología, y en ningún caso debe considerarse que refleja  
los puntos de vista de la Unión Europea.

---

Presidente de la Nación  
Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología  
Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación  
Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaria de Equidad y Calidad  
Lic. Alejandra Birgin

Subsecretario de Coordinación Administrativa  
Lic. Gustavo Iglesias

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente  
Lic. Laura Pitman

Directora de la Unidad de Financiamiento Internacional  
Mg. Sc. Aída Arango

Coordinador Nacional del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)  
Prof. Walter Grahovac

Coordinadora del Proyecto Fortalecimiento Pedagógico para las Escuelas  
del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE)  
Lic. Stella Escandell

Estos materiales han sido producidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología,  
en el marco del Proyecto FOPIIE.

---

**Autores**

Débora Schneider  
Ana L. Abramowski  
Guillermina Laguzzi

**Supervisión técnica y revisión de contenidos**

Viviana Minzi  
Paula Camarda  
Daniel Zappalá

**Lectura crítica**

Fabio Tarasow  
Gisela Schwartzman  
Mónica Trech  
Susana López  
María Virginia Jalley  
Orly Lev

**Desarrollo editorial**

Siglo XXI Editores Argentina S.A.

**Coordinación editorial**

Ruth Schaposchnik

**Supervisión editorial**

Raquel Franco

---

Estimados colegas:

Desde comienzos de nuestra gestión hemos apostado a apoyar y fortalecer la tarea de las escuelas y a generar las condiciones para que todos nuestros niños y niñas encuentren en ellas un espacio vital de aprendizaje. En este sentido, buscamos acompañar y enriquecer una propuesta pedagógica que permita que todos aprendan más y mejor. La escuela es el mejor lugar para que ellos transiten su infancia porque es la institución destinada a garantizar sus derechos a acceder a los saberes y a la cultura y a participar de una experiencia en común con otros.

Hoy, las múltiples transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales y tecnológicas se hacen presentes en las escuelas y nos plantean el desafío de reflexionar acerca de las formas de diálogo que tenemos con la contemporaneidad. Esos cambios afectan a la infancia, a nosotros como docentes, a los vínculos intergeneracionales y sociales, a los modos de producción y acceso al conocimiento y a sus procesos de transmisión.

Sin dudas, estos procesos de cambio cobran formas particulares en Argentina al entrecruzarse con contextos de desigualdad, pobreza y exclusión, y nos plantean la necesidad de reflexionar acerca de los modos de inclusión en la escuela que estamos proponiendo a la infancia.

Porque la brecha digital es –en el presente– una de las formas de construcción de la desigualdad, entendemos que para lograr una inclusión más plena es necesaria la generación de espacios para conocer y dialogar con los nuevos lenguajes. No se trata solo de contar con el equipamiento tecnológico sino de analizar sus implicancias en la relación pedagógica.

La Ley de Educación Nacional nos brinda el marco para pensar esos nuevos horizontes educativos y culturales y para hacer de la escuela el lugar donde nuestros niños y niñas puedan analizar los contenidos de los nuevos lenguajes y, al mismo tiempo, convertirse en productores críticos y creativos. En estas líneas venimos trabajando para producir las condiciones y apoyar la tarea de los docentes en el sostenimiento de la escuela como un espacio público privilegiado para el cuidado de la infancia.

Por eso, esta propuesta de formación generada para el *Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa* constituye una oportunidad para continuar abonando un camino compartido que nos permita ofrecer a los niños y niñas una mayor participación en la cultura común.

**Lic. Daniel Filmus**  
Ministro de Educación de la Nación



---

Estimados colegas:

El *Programa Integral para la Igualdad Educativa* (PIIE) viene integrando, como ustedes saben, un conjunto de políticas a escala nacional orientadas a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. Las acciones del Programa cuentan con el apoyo pedagógico de la *Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente*, y están dirigidas a escuelas estatales, urbanas y primarias a las que asisten niñas y niños en situación de vulnerabilidad social.

El PIIE tiene como propósito promover la igualdad de oportunidades en términos de política educativa y la igualdad como punto de partida de las prácticas pedagógicas; asimismo procura movilizar los recursos materiales y simbólicos para garantizar mejores condiciones de aprendizaje para los niños y niñas; promover y alentar acciones conjuntas entre la escuela y la comunidad; acompañar y apoyar el desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares en cuanto a espacios de acción y reflexión de las propuestas de enseñanza institucionales y de aula. Para esto se vienen organizando acciones de intercambio y formación con los docentes que apuntan a mejorar su desempeño y fortalezcan la enseñanza.

En el marco de la implementación del PIIE, surge el Proyecto *Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa* (FOPIIE), que suma a los recursos del Estado Nacional el aporte de fondos de la Comunidad Europea. Este proyecto fue concebido como un apoyo al PIIE, y tiene como objetivo específico producir las condiciones para mejorar y renovar las propuestas de enseñanza para la adquisición de saberes básicos de las alumnas y los alumnos que asisten a las escuelas bajo cobertura del Programa.

De esta forma, el FOPIIE fortalece la labor que el PIIE viene desarrollando en la ampliación del horizonte cultural de las escuelas. Es en este marco que se inscribe la capacitación en el Uso Pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La inclusión de las TIC en las escuelas presenta un abanico diverso de temas a pensar y resolver. Algunos ligados a las maneras en que la institución escolar incluye en su cotidiano y en los procesos de enseñanza las prácticas culturales que los niños realizan fuera de la escuela; otros son los aspectos ligados a los problemas pedagógicos y didácticos que esta inclusión nos presenta: ¿cómo se estructura una experiencia escolar en la que los niños a veces saben –sobre la herramienta– más que sus maestros? ¿Es esta una situación que necesariamente signifique debilitamiento de la autoridad pedagógica? ¿Qué saberes le cabe producir a la escuela en torno de las TIC? ¿Qué espacios de enseñanza, intencionalmente diseñados, pueden potenciar el aprendizaje de nuestros niños y favorecer procesos de inclusión?

Creemos además que a través del uso de materiales multimediales es posible resignificar en las aulas las narrativas y experiencias culturales propias de cada comunidad, potenciando la posibilidad de construir y mostrar las identidades de manera múltiple y diversa.

Esta capacitación en el uso pedagógico de las TIC invita, entonces, a un trabajo colectivo en el cual las experiencias, los saberes y las expectativas conformarán el espacio desde el cual abordar preocupaciones comunes sobre los contenidos, y sobre las posibilidades y estrategias para construir intervenciones docentes más enriquecidas.

---

En este sentido, parece necesario evitar tanto el miedo como la confianza extrema en las posibilidades de las herramientas tecnológicas. Ni cielos ni infiernos pueden guiar nuestra discusión sobre la inclusión de las TIC en las escuelas. Antes bien, la antigua costumbre de conversar entre maestros, con la ayuda de viejos y nuevos recursos, experiencias y encuentros serán una oportunidad para construir un saber más preciso y pertinente en esta materia. Esperamos que este espacio de formación contribuya a enriquecer estos intercambios.

**Laura Pitman**  
Directora de Gestión Curricular  
y Formación Docente

**Walter Grahovac**  
Coordinador Nacional del PIIE

## Índice

---

### Propósito del eje

Organización del curso **11**

### Encuentro 1

Medios audiovisuales y escuela **13**

De medios y audiencias: más allá de “apocalípticos”  
e “integrados” **15**

### Encuentro 2

Enseñar y aprender a mirar **28**

### Encuentro 3

Producciones audiovisuales en las escuelas **44**



# Propósito del eje

El propósito de este módulo es profundizar con los participantes en el concepto de alfabetización audiovisual, brindando herramientas analíticas para comprender e interpretar a las imágenes en las sociedades contemporáneas, como así también para incorporar el trabajo con ellas a las prácticas escolares. Se dará prioridad a la fotografía, el cine y la televisión.

## Organización del curso

El Eje 2 está organizado en tres capítulos, que se corresponden con los tres encuentros presenciales.

En el primer capítulo proponemos una reflexión sobre la centralidad de los medios audiovisuales en las sociedades actuales. Además de abordar la lógica de los medios audiovisuales desde diversos enfoques teóricos, pensamos su histórica relación con la escuela. También introducimos a los docentes en la especificidad de cada soporte audiovisual: fotografía, cine y televisión. Para desarrollar estos temas se destinará el primer encuentro presencial de 8 horas y se tomarán 8 horas de trabajo no presenciales.

En el segundo capítulo trabajamos la especificidad de la experiencia audiovisual, centrándonos en la imagen y la mirada. Brindamos herramientas de análisis, interpretación y comprensión de las imágenes, nos detenemos en su poder y en el vínculo que tienen con el saber, entre otras cuestiones. Tanto en el desarrollo teórico como en las actividades recurrimos a los soportes presentados en la primera parte: fotos, cine y televisión. Estos temas se abordarán durante el segundo encuentro presencial de 8 horas y se destinarán además 7 horas de trabajo no presenciales.

En el tercer capítulo, intentamos volcar todo el recorrido del curso en el diseño de propuestas de trabajo en las escuelas que incluyan e integren la producción de audiovisuales con los alumnos. Incentivamos la experimentación, la exploración de nuevas maneras de decir, contar y crear. Para desarrollar este tema se utilizará el tercer encuentro presencial de 4 horas.

Primer encuentro presencial	8 horas
Trabajo no presencial	8 horas
Segundo encuentro presencial	8 horas
Trabajo no presencial	7 horas
Tercer encuentro presencial	4 horas

En los encuentros presenciales se prevé la presentación teórica de algunos temas, combinada con la resolución de actividades de diverso tipo, que involucran momentos individuales, grupales, de lectura, discusión, visualización de materiales audiovisuales, producción escrita, etcétera.

Por su parte, las actividades no presenciales también son variadas e implican la lectura de textos, la producción escrita, el visionado de películas y cortos.

Cuando recorra el módulo encontrará actividades presenciales que tienen algunos ítem para ser resueltos de manera no presencial, así como instancias ampliatorias optativas. Por último, verá que se sugiere realizar algunas actividades con los alumnos. Como podrá comprobar, el menú de opciones es extenso y variado, pero lo consideramos lo suficientemente flexible y adaptable en función de las demandas, necesidades, inquietudes y expectativas del grupo de docentes que participe de la capacitación.



**En el CD encontrará la grilla con el diseño general de la capacitación.**

---

# Encuentro 1

**E**l primer encuentro se puede dividir en dos grandes momentos: un primer momento destinado a presentar el curso y a introducir a los docentes en algunas reflexiones vinculadas a la centralidad de las imágenes en las sociedades contemporáneas, como así también a discutir cómo han sido estudiados los medios masivos al momento de su eclosión, y cómo se han ido complejizando las teorías de la recepción y de la lectura de imágenes.

En un segundo momento de la primera jornada, sugerimos focalizar en el papel de la escuela: cómo se ha posicionado frente a la cultura visual y cuáles son los desafíos que tiene que enfrentar.

El objetivo de este encuentro es introducir a los docentes en las problemáticas más generales sobre la cultura audiovisual, para luego reflexionar acerca del papel de la escuela, marcando desafíos y cursos posibles de acción. Hacia el final de la jornada sería deseable haber instalado una variedad de preguntas, como así también haber movilizado visiones estereotipadas y dicotómicas.

---

## Medios audiovisuales y escuela

### La centralidad de la experiencia audiovisual en las sociedades contemporáneas

Se recomienda comenzar el encuentro mencionando ejemplos de la presencia cotidiana de lo audiovisual en nuestras vidas (cámaras web, cámaras de vigilancia, etc.) así como de acontecimientos nacionales e internacionales que adquirieron trascendencia en formato audiovisual. Sugerimos interpelar a los docentes para que piensen en ejemplos cercanos, conocidos, nacionales o de sus localidades.

Tal vez, los relatos y los ejemplos brindados por los participantes se centren en la televisión de acontecimientos, y en cómo la televisión influye en la agenda política, social o cultural. Para descentrar la reflexión de la televisión y ampliarla a otras experiencias audiovisuales, proponemos:

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 1: Contacto diario con pantallas

Tiempo estimado: 30-45 minutos

Propósito de la actividad:

- ▶ Tomar conciencia de la dimensión y magnitud de nuestro contacto con pantallas en las sociedades contemporáneas.

### Descripción de la actividad

En esta actividad proponemos pensar dónde se ubican las pantallas, cómo nos relacionamos con ellas, para qué nos sirven, si sobran o acaso faltan. Se trata de una actividad introductoria que permitirá ir estableciendo un diálogo con los docentes, para ir conociendo, además, sus percepciones sobre estos temas. La consigna propuesta (que apela a la experiencia individual) sirve para tomar un poco de distancia de la cotidianeidad y visualizar nuestro contacto con pantallas, comenzando a problematizar esta relación aparentemente natural. Es importante prestar atención a cómo influyen las pantallas en nuestras vidas, de qué manera están presentes en nuestras relaciones con las personas, si nos brindan conocimientos, si facilitan las cosas, si simplemente “están ahí”, etcétera.



Véase la consigna para los participantes en el CD.

### Recomendaciones para el capacitador

Esta actividad podría realizarse de dos maneras. Una opción es que los participantes se tomen unos minutos para leer las preguntas y reflexionar sobre ellas individualmente, para luego volcar sus comentarios en una puesta en común. La otra alternativa es realizar, desde el inicio, la actividad con el grupo total.

Las preguntas de tipo valorativas –si les prestan atención a las pantallas, si las pantallas sobran o faltan– pueden servir para detectar los posicionamientos de los participantes sobre este tema: si tienen cierto rechazo a lo audiovisual, o, por el contrario, lo celebran. Sugerimos no discutir estas posturas en esta instancia, sino dejar su debate para más adelante.

Esta actividad, además, puede servir para comenzar a problematizar una cuestión que se plantea en el módulo del docente: la distancia existente entre la riqueza y la variedad de la experiencia audiovisual y las posibilidades de análisis, entendimiento, e intervención. ¿Qué se hace con lo que se ve? ¿Qué relación hay entre ver y entender? ¿Cuál es la relación existente entre ver y aprender, o entre ver y disfrutar? No se trata de cerrar estas preguntas sino de instalarlas y dejarlas abiertas, anticipando a los participantes que estos interrogantes son importantes y que se retomarán una y otra vez a lo largo de este eje.

## De medios y audiencias: más allá de “apocalípticos” e “integrados”

En este punto se realiza un breve recorrido por distintas teorías de la recepción de los medios masivos de comunicación. Se presentan dos posturas antitéticas, los “apocalípticos” y los “integrados” –siguiendo la clasificación que realiza Umberto Eco en su libro *Apocalípticos e integrados. Palabras en el tiempo*, escrito en 1965–. Esta clasificación, si bien tiene ya sus años, es útil para organizar las posturas respecto de la recepción de los medios masivos. Además, muchos autores actuales siguen recurriendo a los conceptos de apocalípticos e integrados para organizar sus planteos, aun sin trabajar el texto de Eco.

Es probable que en el grupo de docentes haya partidarios de las versiones apocalípticas, quizás no tanto vinculadas a la “baja calidad” de las producciones culturales de masas, o a su carácter homogeneizante (como se planteaba en la Escuela de Frankfurt), sino al efecto *manipulador* de los medios masivos y su acción directa sobre “mentes pasivas”. Estas perspectivas maniqueístas tienen todavía vigencia en la actualidad y están muy arraigadas. Por este motivo, en el módulo del docente, hemos elegido presentar este tema a partir de un abordaje histórico, pues creemos que esto permite “poner un poco más lejos” los posicionamientos y no centrarlos en los asistentes. En la presentación teórica recomendamos enfatizar en cómo estas posturas suponen un sujeto pasivo, mero receptor, manipulable.

En el módulo del docente decimos algo que puede interpelar a los participantes y dar lugar a una discusión productiva: aquellos que denuncian posibles manipulaciones por parte de los medios suelen identificarla en “los otros”: siempre son “los otros” los que no saben qué es lo que miran, los que se atontan con la televisión. El apocalíptico generalmente mira la llamada “televisión basura” pero considera que él no es engañado, que él puede discriminar los contenidos televisivos y que no se ve envuelto por ellos.

Creemos que una buena estrategia para cuestionar esos posicionamientos apocalípticos es seguir con el recorrido histórico y mostrar cómo algunas corrientes teóricas empezaron a tener en cuenta otras variables y a ofrecer otras perspectivas para entender la recepción mediática. Allí el receptor es un sujeto activo, y el sentido de los mensajes es el resultado de una negociación. Además, es importante prestar atención a los contextos de recepción. El siguiente ejemplo puede ser de utilidad: una cosa es ver la última película de Hollywood comiendo pochoclos en un multicine de una capital y una experiencia muy diversa es apreciarla en Metetí, una localidad de 1500 habitantes en la selva de Darién (Panamá) con población kuna, emberá, waunan, afrocolombiana y campesinos que han migrado de otras provincias del país. Allí el improvisado cine nocturno consta de diez sillas en la calle frente a la entrada del local que alquila DVD. En este contexto, los filmes estadounidenses podrían pensarse como la llegada de lo nuevo a un territorio de lo anacrónico. En esa zona tropical la señal de televisión abierta se toma mal y su uso no está masificado, la televisión satelital la poseen los pocos que pueden pagarla, el teléfono fijo funciona de manera deficiente, internet es un lujo demasiado lento, no hay antena para celulares y la radio católica “Voz sin fronteras” es el único medio popular de comunicación (Bracciale, Dussel, Abramowski, 2005).

Por otra parte, siguiendo con la clasificación de Umberto Eco, nos encontramos con la perspectiva integrada en relación con los *massmedia*. Esta postura no suele presentarse con tanta fuerza entre los docentes. Si llegara a aparecer, se puede ir cuestionando esta actitud, mostrando cómo este posicionamiento también supone a un sujeto pasivo que, en alguna medida, espera que la tecnología le resuelva “mágicamente” todos los problemas.

Para problematizar las teorías apocalípticas, verlas en dinámica y poder confrontarlas con teorías de la recepción más complejas, proponemos:

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 2: La televisión y la violencia

Tiempo estimado: 1 hora

Propósito de la actividad:

- ▶ Problematizar la relación lineal que se suele establecer entre la televisión y la violencia.

Recursos:

- ▶ Televisión y videocasetera/DVD (optativos, en función del tiempo disponible para proyectar una película).

### Descripción de la actividad

La actividad propone la lectura de un fragmento del artículo "Los niños y la violencia en la televisión", que presenta claramente una postura apocalíptica frente a los medios: allí se dice que los chicos que ven violencia en la televisión, la adoptan e imitan. Además, "ver violencia los vuelve inmunes a la violencia". Proponemos problematizar e interrumpir esta relación lineal recurriendo a los argumentos teóricos presentados en el curso.



Véase la consigna para los participantes en el CD.

### Recomendaciones para el capacitador

Es muy habitual escuchar que "la culpa de la violencia la tiene la televisión", y esas ideas han entrado con fuerza a las escuelas, por eso creemos que es posible encontrar, entre los cursantes, adeptos a lo que plantea este artículo.

Generalmente, algunos estudios estadounidenses "se basan en estadísticas e investigaciones científicas", amparándose en números y cientos de casos. Si surge entre los participantes este criterio de validación, recomendamos sacar el debate de ese eje científicista e invitar a los docentes a reflexionar y poner a prueba los argumentos del artículo. Por ejemplo, ¿qué receptor se está suponiendo? ¿Los niños son mentes pasivas manipulables? (¡Si esto fuera así no existirían los problemas de aprendizaje!) ¿Qué noción de sujeto-audiencia infantil se está suponiendo? ¿La televisión es la única influencia que recibe un niño? ¿Acaso el niño no se socializa en otros espacios, interactúa con personas, etc.? ¿Se podría insistir con lo que se dice en la pregunta c) –que en alguna medida ofrece una explicación de nuestra postura–, que sustituyendo las escenas violentas por escenas "pacíficas" se soluciona el problema de la violencia? ¿Por qué siempre la manipulación se presenta en términos negativos? Se podría hacer el ejercicio de pensar en ejemplos de manipulación positiva, para dejar en evidencia cierta ridiculez de estos planteos.

Por ejemplo, ¿acaso las audiencias que vieron muchas telenovelas con finales felices tienen menos fracasos matrimoniales?

Quizá valga la siguiente aclaración: no se trata de promover que los chicos miren todo el tiempo matanzas, tiros y peleas sangrientas, sino de no culpar a la televisión de la violencia infantil. Eso sería simplificar un problema mayor y muy complejo. Cuando preguntamos qué variables dejan afuera estudios como el estadounidense pretendemos que se introduzcan cuestiones ligadas al contexto, a la violencia social, a los problemas derivados de la crisis de la autoridad y de las instituciones en la Argentina. El eje del curso no permite entrar de lleno y con profundidad al tema de la violencia, por eso se podría aclarar a los participantes que se eligió este ejemplo porque allí se ve una explícita postura apocalíptica acerca de la influencia de los medios.

En función de los tiempos y de los recursos disponibles, se puede optar por pasar una película. Por ejemplo, *La naranja mecánica*, de Stanley Kubrick, 1971; *Asesinos por naturaleza*, de Oliver Stone, 1994; *Elephant*, de Gus Van Sant, 2003. En estos filmes, de diferentes formas, se problematiza el vínculo entre la visualización de imágenes de violencia y la adquisición de conductas violentas. En el CD del docente se incluyen breves comentarios sobre las tres películas que pueden servir para orientar su abordaje. También se presentan los análisis de *La naranja mecánica* y *Asesinos por naturaleza*, que forman parte del archivo fílmico-pedagógico de la Escuela de Capacitación Docente-Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA), perteneciente al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

#### Para saber más

- ▶ Recordamos que todo el archivo fílmico-pedagógico se encuentra disponible para su consulta *on line* en [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/filmico.php?menu\\_id=16817](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/filmico.php?menu_id=16817)
- ▶ Para profundizar sobre el vínculo entre cine y educación puede consultar la *Revista de Educación y Pedagogía* de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia). Varios de sus números están disponibles en internet y el N° 22 está totalmente dedicado al cine y la educación: <http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/revista22.pdf>

Proponemos cerrar este recorrido teórico avanzando un paso más y presentando la perspectiva de los estudios visuales, que es la que sustentará el segundo capítulo, que estará centrado en trabajar, de manera exhaustiva, diferentes herramientas y perspectivas de análisis de las imágenes. Sugerimos exponer sintéticamente de dónde vienen estos estudios (pues están emparentados con los Estudios culturales, señalados con anterioridad). También recomendamos presentar brevemente qué es y en qué consiste la semiología. Aun cuando no se explicita, la semiología está en la base de la mayoría de los análisis de las imágenes, en tanto que busca un significado en una imagen es realizar una operación semiológica. La semiología se basa en el "modelo textual", que dice que las imágenes "se leen" como textos. En el módulo de docentes adoptamos la perspectiva de los estudios visuales porque permite agregar nuevos matices: además de interpretar el significado "lingüístico" de las imágenes se toman en cuenta otras variables, como el poder de las imágenes, la cuestión sensual, la conmoción, la emoción.

## El vínculo de la escuela con los medios audiovisuales. Hacia una alfabetización audiovisual

En este apartado, sugerimos retomar el punto anterior y llevar a la escuela la clasificación de apocalípticos e integrados para ver cómo funciona allí. También sería importante no perder de vista las discusiones abiertas y los debates que se fueron instalando. (A esta altura, seguramente habrá varias preguntas formuladas.) Proponemos, por un lado, revisar la actitud de sospecha generalizada que tendió a asumir el sistema educativo ante la cultura visual. Por otro lado, proponemos también tener en cuenta los intentos de incorporar a las prácticas pedagógicas diferentes productos de los medios audiovisuales. Sería importante ver qué tipo de inclusiones/exclusiones de los medios audiovisuales se dieron y se dan en las escuelas. ¿Cuáles son los argumentos que llevan a su exclusión? En el caso de su incorporación, ¿se incluye a los medios para desmitificarlos?, ¿o para analizar discursivamente lo que dicen? ¿Se usan como recursos? Para introducir este tema sugerimos con los asistentes la siguiente actividad, que puede servir también como eje para presentar los contenidos y discusiones de todo el apartado:

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 3: La escuela y los medios audiovisuales: ¿choque o encuentro entre dos lógicas?

Tiempo estimado: 2 horas

Propósito de la actividad:

- ▶ Reflexionar sobre las complejidades del vínculo entre las escuelas y los medios de comunicación.

Recursos:

- ▶ Artículo disponible en el CD. 

### Descripción de la actividad

Esta actividad consiste en leer, analizar y discutir un texto de la bibliografía disponible en el CD. Permite focalizar en las tensiones y choques entre la escuela (y la cultura letrada) y los medios audiovisuales (en especial, centrados en la televisión). El artículo es un buen material para marcar un territorio de problemas, pues el autor describe ambas lógicas señalando puntos de conflicto: la escuela ha perdido su monopolio como agente de socialización, los medios avanzan "sin pedir permiso" y la institución escolar debe enfrentar el desafío de incorporar un nuevo lenguaje, una nueva manera de producir, de pensar, de hacer. El texto permite, además, revisar las posturas apocalípticas presentadas en el apartado anterior. Sugerimos insistir con la identificación de conflictos, problemas y desafíos, así como con la búsqueda de modos de articulación de ambas lógicas (la escolar y la de los medios).

- ▶ Véase la consigna para los participantes en el CD. 

## Recomendaciones para el capacitador

Esta es la única actividad de la jornada que supone la lectura de un artículo de la bibliografía propuesta. Si bien el texto de Quevedo tiene cierto nivel de complejidad y es un poco extenso, consideramos que su abordaje es muy interesante y que aporta al desarrollo del curso. Además, puede resultar favorable al proceso formativo que en un encuentro presencial de tantas horas los asistentes se tomen un tiempo para leer y compartir los resultados de la lectura con sus compañeros.

Con relación a la resolución de la consigna, recomendamos que todos los asistentes lean el artículo completo y luego que cada grupo se responsabilice de desarrollar una sola de las preguntas. Consideramos difícil seleccionar para la lectura algunos apartados saltando otros, pues el autor va construyendo su argumentación a lo largo de todo el texto. Sugerimos, entonces, destinar un tiempo considerable para la lectura y la discusión grupal de la pregunta elegida, y luego organizar una puesta en común.

La pregunta a) apunta a que el docente lea todo el artículo y sistematice las resistencias que opone la escuela a los medios, pues el autor lo va desplegando en varios fragmentos. Es interesante que los docentes busquen ejemplos cotidianos de cómo funciona esta resistencia.

La pregunta b) parte de una afirmación que hace Quevedo en su texto y apunta a pensar si existen o no producciones culturales valiosas en la cultura massmediática. La idea es que, comenzando con ejemplos (qué cosas se considerarían como producción cultural valiosa y qué cosas no), se vaya discutiendo este tema. Pueden surgir comentarios que sostengan que hay que incorporar documentales o programas con contenidos relevantes. También puede aparecer la postura que sostiene que todo aporte de la televisión es bienvenido, o aquella que dice que es bienvenido siempre que se trate de desmitificarlo y leerlo críticamente.

La afirmación de Quevedo es rica para discutir y desplegar conceptos, pues, por un lado, menciona la posición apocalíptica que plantea que lo que producen los medios es de bajo nivel, de mala calidad. Y por otro lado, puede habilitar la visión integrada que celebra la llegada de la tecnología y pretende resolver el asunto incorporando todo lo que sale en la televisión o lo que se encuentra en internet. En este caso en particular se puede intentar salir de la dicotomía apocalípticos e integrados, reconociendo que siempre hay una cuota de valoración en el momento de la selección de contenidos, y esto ocurre tanto con la televisión como con los libros. El currículum es un arbitrario cultural, lo fue en el siglo XIX y lo es en el XXI.

Algo para tener en cuenta para trabajar esta pregunta (o alguna de las otras): en relación con la lectura se suele celebrar que los chicos lean, no importa qué material, pero que lean. Allí se prioriza la operación intelectual al margen del contenido. Con la televisión no ocurre lo mismo, no funciona la misma lógica, no se dice "que miren no importa qué"; por el contrario, con la televisión se prioriza el contenido: si los chicos tienen que mirar, que miren cosas buenas, de calidad. Es interesante contraponer la actitud desmitificadora que existe frente a la televisión con la ausencia de este criterio a la hora de pensar en la cultura letrada.

El apartado c) propone sistematizar el planteo de Quevedo para visualizar las características de la lógica escolar y la de los medios. Es una consigna que enfatiza, en principio, lo descriptivo, para dar después lugar al trabajo de encontrar las diferencias, choques, tensiones. Para dar un ejemplo, mientras que en la escuela siempre prevaleció la linealidad y secuencialidad en la modalidad del conocimiento, en la lógica de los medios prevalece la simultaneidad y la fragmentación. Allí se describe una diferencia y a la vez una tensión. ¿Cómo se podrían articular ambas lógicas en la escue-

la? ¿Significa acaso aceptar que los alumnos reciben el mensaje escolar de la "linealidad" a partir de una lógica de la "simultaneidad"? ¿Cómo se podría enseñar desde la escuela la "simultaneidad y la fragmentación"? ¿Se le ocurren ejemplos? Ante cada punto que se describa, sugerimos avanzar con preguntas e hipótesis.

El apartado d) está emparentado con el anterior y avanza un poco más, porque permite, una vez superadas las críticas, las desmitificaciones o los planteos apocalípticos, que el docente reflexione sobre la diferencia entre incorporar a los medios meramente como contenidos o, por el contrario, teniendo en cuenta las nuevas maneras de decir, pensar, narrar y mirar que suponen. Se podría tomar el ejemplo de lo que sería enseñar el tema de la discriminación a los discapacitados a partir de un programa de periodismo de investigación (como "Ser urbano", "La Liga" o el que estuviera en el aire). Una opción sería enseñar este tema considerando el contenido del programa en términos discursivos, focalizando en lo que dicen los entrevistados, etc. En alguna medida daría prácticamente lo mismo ver este programa o leer sobre este tema en un libro o un artículo periodístico. Por el contrario, la *alfabetización audiovisual* consistiría en prestar atención a las imágenes seleccionadas, cómo se decide mostrar la discapacidad, si se recurre a primeros planos, cómo se vincula el entrevistador con el entrevistado, si se percibe miedo, incomodidad, si se acompañan las imágenes con música, etc. Sugerimos insistir con la búsqueda de ejemplos pues es una vía que permite graficar las diferencias. Esta pregunta abona el terreno para el segundo capítulo del curso, en el que se trabajarán maneras de mirar, decir y pensar, vinculadas a las imágenes, aspectos que se podrían señalar e ir anticipando.

Para seguir profundizando en la discusión sobre el lugar de la escuela ante los medios presentamos otra actividad:

#### ACTIVIDAD PRESENCIAL 4: ¿Videoclipzar la educación?

Tiempo estimado: 45-60 minutos

Propósito de la actividad:

- ▶ Profundizar la discusión sobre el complejo papel de la escuela ante la cultura massmediática.

#### Descripción de la actividad

En el material del docente transcribimos un fragmento de un texto de Beatriz Sarlo que señala el lugar "incómodo" de la escuela ante los massmedia. Esta actividad podría realizarse con el grupo total, leyendo el texto en voz alta y planteando un intercambio o debate que tome como referencia las preguntas presentadas en la consigna.



Véase la consigna para los participantes en el CD.

## Recomendaciones para el capacitador

Esta autora no plantea soluciones sino que circunscribe un problema: la escuela no puede seguir siendo como hace 40 años, pero tampoco tiene que videoclipzarse. Esta expresión, *videoclipzarse*, puede usarse para guiar el debate: ¿Qué sería videoclipzar la escuela? Sería, por ejemplo, que los docentes pretendan ser como conductores de televisión, que se preocupen por “capturar” a la audiencia con los parámetros del rating, que se suponga que el alumno es un espectador al que hay que satisfacer para que no cambie de canal. Videoclipzar la escuela sería enfatizar en estrategias de *marketing escolar*, como si se tratara de “lavarle la cara” a la escuela, maquillarla. Por eso sería más de lo mismo. El desafío que enfrenta la escuela consiste en revisar las experiencias pedagógicas y los contenidos transmitidos, para introducir contenidos, estrategias y recursos vinculados con las pantallas. Pero no se trata de poner más pantallas como si fueran meros ornamentos. Un punto de partida para revisar la oferta simbólica de la escuela podría ser “diagnosticar” en qué estado está la escuela en relación con el mundo de las pantallas: ¿les da la espalda, las celebra? También sería útil tomar real dimensión del contacto con el mundo visual que tienen los alumnos, qué consumen y qué no, para ir despejando “mitos”.

En varias oportunidades, Sarlo ha planteado que la escuela nació aliada del periódico, pues formaba al público lector: para leer el diario hacía falta ir a la escuela. En cambio, para ver la televisión no hace falta ir a la escuela ni estar alfabetizado, pues las habilidades requeridas son mínimas. Por eso, esta autora plantea que entre la escuela y la televisión no hay una alianza sino competencia. Para ella, reposicionar la escuela significaría volver a reconocer que esta institución tiene la función de proporcionar destrezas y saberes indispensables, que no se encuentran en las pantallas, y que siguen siendo útiles y necesarios. Hace unos años Beatriz Sarlo viene enfatizando, en sus exposiciones públicas, que la escuela tiene que seguir enseñando a leer y a escribir.

La Actividad 4 puede dar pie para desplegar argumentos ligados a la alfabetización audiovisual. ¿En qué consistiría esta alfabetización? Uno de nuestros desafíos es que la escuela capture la especificidad del lenguaje audiovisual, para poder dialogar con él, para poder propiciarlo, para poder enseñar a producirlo. El lenguaje audiovisual aporta una dimensión expresiva, estética, emocional que interpela a los niños y jóvenes. Introducirnos, entonces, en la especificidad de la cultura visual (lo que trataremos de hacer en este curso) es una alternativa para que la escuela encuentre su lugar y salga de la situación incómoda que plantea Sarlo.

Recomendamos propiciar un terreno en el que se desplieguen preguntas, incógnitas, tensiones; sería interesante para el desarrollo del curso poder sostener esta apertura sin apuros por cerrar sentidos y arribar a conclusiones.

La presentación de estos temas se podría profundizar recurriendo al texto de Guillermo Orozco Gómez (2001), *Televisión, audiencias y educación*. Allí el autor realiza una deconstrucción crítica de la televisión, evitando tanto las posturas apocalípticas como las apologías, y proponiendo un lugar para la escuela.

### Para saber más

Además, en internet hay algunos artículos disponibles de Guillermo Orozco Gómez, uno de ellos es la entrevista publicada en el portal “La iniciativa de la comunicación”:

► <http://www.comminit.com/la/entrevistas/laint/entrevistas-39.html>

Como última actividad presencial del primer encuentro proponemos la siguiente:

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 5: Consumos culturales de los niños y jóvenes: desandando mitos

Tiempo estimado: 1 hora 30 minutos

Propósito de la actividad:

- ▶ Reflexionar sobre los consumos culturales de los alumnos, desandando presupuestos instalados y revisando algunos mitos.

Recursos:

- ▶ Computadora (para visualizar un PowerPoint). CD

### Descripción de la actividad

En esta actividad proponemos leer y analizar la última Encuesta Nacional "Los consumos culturales de los chicos", realizada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Esta actividad podría realizarse con el grupo total, mirando la presentación en PowerPoint. En el marco de la discusión, se propone la lectura de un artículo de Beatriz Sarlo que hace referencia a esta encuesta.



Véase la consigna para los participantes en el CD.

### Recomendaciones para el capacitador

A partir de los resultados de la encuesta se podría reflexionar sobre el cruce entre los consumos culturales y el nivel de recursos de los chicos. Teniendo en cuenta que las escuelas PIIE reciben población de bajo nivel de recursos, consideramos que conviene detenerse en este punto. Los medios a los que más se accede en los hogares de bajos recursos son la televisión en 100% y la radio en 95% y casi no se accede a la PC. En la encuesta se plantea el acceso a los medios *desde la casa*, lo que habilita a pensar que puede haber acceso desde otros ámbitos. Es preciso considerar, en consecuencia, cómo se toman esos datos, para reposicionar a la escuela ofertando y ampliando el acceso a los medios en lugar de decir, sencillamente, que "no se puede hacer nada".

En la presentación de la encuesta hay un cuadro titulado "Exposición". Sugerimos comentarlo con los docentes dada la interesante información que proporciona. ¿Algo les llama la atención? ¿Pueden comparar lo que ven con lo que suponen que les sucede a sus alumnos? Lo mismo podría realizarse con la parte dedicada a los gustos. La encuesta abre la posibilidad de que los docentes se planteen preguntas sobre las preferencias y los consumos de sus alumnos. ¿Hasta qué punto conocen sus gustos y sus consumos? Sugerimos realizar una actividad no presencial de sondeo sobre "exposición" y "gustos". Para realizar esta instancia de actividad no presencial, se les puede sugerir a los docentes que sigan el mismo tipo de preguntas que propone la encuesta.

La placa de "Exposición" finaliza con la siguiente afirmación: "Un chico pasa 6 horas por día con los medios": sería interesante preguntarse cuántas de esas horas se dan en la escuela.

Recomendamos que se detengan en la placa "Un chico pasa 6 horas por día con los medios, sin embargo...", pues habla de la diversión y el aburrimiento. Una vez más, podrían comparar lo que observan en la encuesta con la realidad de sus alumnos. Si en un día que consideran aburrido los chicos dicen que miran televisión, ¿eso significa que los chicos miran tanta televisión porque están aburridos y no tienen otra cosa para hacer?

También el relevamiento sirve para discutir ciertos mitos instalados sobre la relación entre la televisión, el uso de la PC y la lectura. Pueden detenerse en esa placa. Lo que se plantea allí es que televisión, PC y lectura no son excluyentes: se puede usar mucho la computadora, mirar mucha televisión y leer mucho. Y se puede apagar la televisión y no leer. ¿De dónde provienen esos mitos? ¿Cómo se fueron constituyendo? ¿De qué se nutren? Se podrían retomar cuestiones discutidas previamente a partir del texto de Quevedo, pues hay cierto tinte apocalíptico en esos mitos que plantean que la televisión y la computadora desplazan a la lectura. También se puede plantear cómo los textos circulan por distintos soportes y géneros. Parte de la encuesta menciona que los libros más leídos por los chicos constituyen también los relatos de los filmes más vistos (como *Narnia* y *Harry Potter*).

Una columna de opinión de Beatriz Sarlo aborda este tema y podría ser incorporada al debate. Ella interroga el enunciado "hacer la tarea mirando televisión" y se pregunta, por ejemplo, qué significa "mirar televisión", dónde está colocado el televisor, y si la coexistencia en el mismo espacio de un aparato de televisión y una persona significa necesariamente que se esté mirando televisión. Luego finaliza preguntándose por la calidad de lo que ofrece la escuela para que los chicos puedan hacer la tarea con la televisión encendida. Se podría retomar este enunciado provocador para ser discutido con los docentes.

Luego de repasar la encuesta sugerimos, para cerrar la actividad, discutir con los docentes en qué medida esta información sirve para repensar y redefinir las prácticas pedagógicas en relación con el uso de los medios audiovisuales.

Para cerrar el primer encuentro presencial recomendamos realizar un repaso breve de los temas trabajados, destacando las cuestiones emergentes más importantes, así como las preguntas y los cuestionamientos que se considere valioso tomar en cuenta. Se puede anticipar que en el siguiente encuentro el trabajo se centrará en ofrecer herramientas para construir propuestas de alfabetización audiovisual, abordando puntualmente el análisis de imágenes, el vínculo de las imágenes con las palabras y el poder de las imágenes, entre otras cuestiones.

Sugerimos, por último, dar un tiempo para presentar y explicar las consignas de las actividades no presenciales.

### ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 1: Los soportes audiovisuales y su especificidad: fotos, cine y televisión

Tiempo estimado: 4 horas

Propósito de la actividad:

- ▶ Introducir a los docentes en la especificidad de cada soporte audiovisual.

**Recursos:**

- ▶ Artículos incluidos en el CD (optativo: televisor y videocasetera o reproductor de DVD para ver películas sugeridas).

**Descripción de la actividad**

Esta actividad no presencial consiste en la lectura de un apartado de aproximadamente 19 páginas del módulo del docente, a lo que deben sumarse las lecturas ampliatorias propuestas en el CD. También se mencionan algunas películas que los docentes podrían visualizar de manera optativa, en función de sus tiempos y disponibilidades.

En dicho apartado, se presentan por separado la fotografía, el cine y la televisión. Se historizan brevemente los dispositivos, se ubica su surgimiento, se describe el impacto que causaron, y se detallan las características principales de cada uno.



Véase la consigna para los participantes en el CD.

**Recomendaciones para el capacitador**

Esta actividad de lectura no presencial está pensada para introducir a los docentes en los temas que se abordarán a lo largo del segundo encuentro presencial.

En la consigna se les propone a los asistentes preparar un escrito para el siguiente encuentro presencial. La pregunta a) apunta a evaluar de manera general la lectura realizada por los docentes, percibiendo cómo lograron condensar el sentido principal de cada dispositivo. Las palabras que solicitamos en la consigna pueden recogerse y retomarse al inicio del segundo encuentro presencial: estimamos que pueden ser expresiones disparadoras de diversas líneas de reflexión. Si se escriben en el pizarrón se puede volver a ellas a medida que se desarrolle el encuentro.

Sugerimos que las preguntas b) y c) se retomen cuando se presente el punto imágenes y transmisión, hacia el final de la segunda jornada presencial. (Más adelante se ofrecen orientaciones para recuperar estas preguntas.)

**ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 2: Relevamiento sobre el consumo audiovisual en la escuela**

Tiempo estimado: 4 horas

Propósito de la actividad:

- ▶ Que los docentes y directivos tomen contacto con el estado y las percepciones acerca del consumo audiovisual en las escuelas.

**Recursos:**

- ▶ En las consultas, si tienen disponibilidad, se pueden usar grabadores.

**Descripción de la actividad**

El sentido de esta actividad de relevamiento es que los directivos y docentes tomen contacto con el estado del consumo audiovisual en sus escuelas, así como con la percepción que tienen los alumnos sobre el uso de audiovisuales en las aulas. Esta instancia les permitirá testear qué experiencia y recorrido tiene la institución en materia de uso de audiovisuales y cómo valoran los alumnos estos recursos. Creemos que servirá como un diagnóstico para luego diseñar intervenciones pedagógicas que tengan en cuenta el uso de los medios.

-  Véase la consigna para los participantes en el CD.

**Recomendaciones para el capacitador**

La actividad está pensada con especificidades para maestros y directivos. A los *directivos* se les solicita que realicen un relevamiento en su institución para que constaten si se usan materiales audiovisuales, cuáles y con qué finalidad, y que analicen los resultados obtenidos. Con la pregunta "¿qué se está entendiendo por material audiovisual 'educativo'?" apuntamos a reflexionar sobre el sentido de la inclusión de estos materiales, por qué los docentes los consideran educativos, trátense de películas, documentales, programas de televisión. Tal vez los asistentes contesten que son "educativos" porque son instructivos, claros, no contradictorios, o porque tienen contenidos compatibles con lo escolar. Es probable que entren en juego concepciones del documental educativo tal como las presenta Liz Ellsworth. Si aparecen estas posturas se podrían complejizar y poner en cuestión.

A los docentes les pedimos que realicen una consulta con sus grupos de alumnos sobre su percepción del uso de materiales audiovisuales en las escuelas. En relación con la primera pregunta es importante que los docentes noten qué recuerdan los alumnos sobre los materiales usados. Se supone que las imágenes se usan porque generan más impacto, permiten a los chicos recordar mejor, despiertan más su interés, los interpelan.

Además, a partir del testimonio de los alumnos, sería interesante constatar este supuesto que dice que "hay que usar materiales audiovisuales porque interpelan a los alumnos", porque es "su" lenguaje: ¿los alumnos sienten que aprenden cuando ven? ¿Son diferentes esas experiencias de aprendizaje a las otras? ¿Por qué? Sería bueno saber qué piensan los chicos del vínculo aprendizaje-disfrute.

Por otra parte, en indagaciones informales uno puede constatar que muchas veces se usan audiovisuales para cubrir la ausencia de los docentes, como "hora libre". También hay chicos que dicen cosas tales como: "Está bueno que pongan un video porque sabés que no vas a hacer nada, que no tenés tiempo de escribir, que tenés posibilidad de charlar...". O también opinan que: "Ponen el video y listo: ¡hora libre! Ya está". "Si la profesora pone el video y se sienta en el banco a corregir, uno puede hacer cualquier cosa". "La mayoría de los profesores hacen lo mismo, ponen un video,

se quedan cinco minutos con vos, y dicen: 'Bueno... me voy a averiguar algo...'. Habría que ver si cuando los docentes vuelcan sus resultados se realizan estos comentarios; si no aparecen, tal vez se podrían incorporar a la discusión.

Creemos que la percepción de los alumnos sobre los audiovisuales y sobre cómo se usan en los espacios educativos es un indicador valioso a la hora de diseñar prácticas pedagógicas que incluyan estos materiales. Por eso, si en el intercambio surge con fuerza cierta desconfianza de los chicos ante su uso (si aparecen esas afirmaciones que dicen que los videos sirven para perder el tiempo, etc.) se deben discutir entre los asistentes estrategias para remover ese imaginario, de modo que los chicos perciban que las proyecciones de audiovisuales están enmarcadas en consignas de trabajo provechosas.

## Encuentro 2

En este segundo encuentro el acento está puesto en trabajar, junto con los docentes, alrededor de herramientas de análisis de imágenes (pictóricas, fotográficas, televisivas, cinematográficas): cómo se vinculan con las palabras, cuál es la relación que establecen con la realidad, cómo juegan nuestros saberes, nuestras creencias, nuestras expectativas a la hora de mirar. En esta jornada proponemos una mayor cantidad de actividades presenciales. Tal vez no todas puedan ser realizadas durante la jornada y haya que hacer una selección.

Una cuestión presente en el segundo capítulo, a diferencia del primero, es que se recomienda que algunas de las actividades propuestas sean realizadas, con sus adaptaciones pertinentes –según los espacios curriculares, las edades de los alumnos, los objetivos, los proyectos institucionales, etc.–, con los alumnos. Consideramos que el espacio de la capacitación puede servir para que los docentes compartan cómo harían dichas adaptaciones, en tanto no se trata de traspasos lineales y automáticos. Dado que queda un encuentro presencial más, si algunos docentes se llegaran a animar a ensayar actividades con sus alumnos en el lapso entre un encuentro y otro, se podría destinar un espacio de la tercera jornada para compartir dichas experiencias. Tal vez se puede sugerir que algunos docentes de la misma institución se reúnan para planificar y llevar adelante determinada actividad, valorizando el espacio compartido, el acompañamiento, el auxilio de los compañeros. En esta instancia se podría destacar el papel del directivo, que debe ofrecer el adecuado marco institucional para sostener estos ensayos.

Esta segunda jornada podría estar organizada en dos momentos, uno para retomar las actividades no presenciales y el otro para introducir los nuevos desarrollos.

En un primer momento del encuentro sugerimos retomar la actividad no presencial de relevamiento sobre consumo audiovisual en las escuelas. En la consigna estaba prevista una instancia de intercambio entre directivos y entre docentes para compartir los resultados del sondeo, así como un momento de encuentro del grupo total. Se puede aprovechar esta misma instancia para volcar los resultados de la actividad no presencial que se derivaba de la encuesta sobre consumos culturales de los alumnos (las preguntas acerca de los gustos y la exposición a los medios).

Las puestas en común pueden servir para repasar los temas tratados en el encuentro previo. Por ejemplo, para observar si en lo que recogieron hay resabios de versiones apocalípticas e integradas frente a los medios. También pueden hacer dialogar la información traída con la noción de alfabetización audiovisual. ¿Se vislumbran propuestas que se dirijan hacia el horizonte de la alfabetización audiovisual? ¿En qué aspectos? ¿Qué es lo que está faltando? Por último, el intercambio tal vez vaya presentando, a modo de anticipación, interrogantes que van a ser abordados a lo largo de este segundo encuentro.

## Enseñar y aprender a mirar

Como introducción, se puede retomar la pregunta a) de la Actividad no presencial 1, sobre foto, cine y televisión. Allí se solicitaban palabras asociadas a los distintos dispositivos. Esas palabras podrían jugar como una sucesión de imágenes mentales que permita entrar al tema de las imágenes, dando un puntapié a los temas que se irán abordando: realidad, palabra, ver, saber, memoria, transmisión.

### ¿Qué es una imagen?

En el capítulo anterior hicimos referencia a la *civilización de la imagen*, a la centralidad de las imágenes en la sociedad contemporánea; por eso consideramos pertinente comenzar a reflexionar sobre qué es una imagen. El término "imagen" se utiliza para hablar de muchas cosas y conviene circunscribir un poco el sentido que se le va a dar en el curso. Trabajaremos específicamente con imágenes visuales. Además, nos parece necesario precisar que nos referiremos a imágenes inventadas por los seres humanos auxiliados por alguna tecnología.

En el módulo decimos que las imágenes tienen la capacidad de llamar la atención, que tienen un gran poder de activación y que transmiten ideas, sensaciones, emociones. Pero eso no implica afirmar que vamos a resultar obnubilados o enceguecidos por ellas. El supuesto carácter anestesiador de las imágenes, así como su poder, serán trabajados con profundidad más adelante, pero es útil tener presente que hablar de *poder* no es lo mismo que hablar de *manipulación*. (Tema que seguramente se discutió y criticó con anterioridad.)

Un concepto importante para trabajar alrededor de las imágenes es su *polisemia*. Esto tiene puntos de contacto, también, con planteos abordados en el primer capítulo, pues aceptar la polisemia de las imágenes implica pensar en un sujeto-receptor-espectador activo, que construye sentidos que no están dados. Ahora bien, ¿cómo tomamos contacto con los diferentes sentidos que las diferentes personas les otorgan a las imágenes? Generalmente, son las palabras las que hacen viables y comunican estos múltiples sentidos.

### Imagen y palabra

El vínculo entre palabras e imágenes es central, no solo para la tarea pedagógica, que se nutre básicamente de palabras, sino para estudiar a las imágenes mismas. Palabras e imágenes se atraviesan, chocan, se iluminan mutuamente, se renuevan de sentidos. Pero es un vínculo controvertido, que muchas veces se reduce o se plantea de manera dicotómica. La expresión "una imagen vale más que mil palabras" es interesante para discutir con los docentes: ¿qué se está queriendo decir con ello? Ante imágenes que, como se dice habitualmente, "nos dejan mudos", es común escuchar: "es que la imagen lo dice todo, ¿no ves?". Sería interesante problematizar y poder ir más allá de ese "¿no ves?", repreguntando: "¿qué es lo que ves?". Porque lo que se ve es muy singular y no todos vemos lo mismo cuando miramos.

Para trabajar este vínculo proponemos dos actividades:

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 1: Pintar con palabras

Tiempo estimado: 1 hora

Próposito de la actividad:

- ▶ Experimentar el cruce de palabras e imágenes.

Recursos:

- ▶ CD.

### Descripción de la actividad

En esta actividad sugerimos escribir lo que la pintura evoca y dispara, para luego intercambiar impresiones sobre la actividad, focalizando en el vínculo entre ambas: ¿se enriquecen, se complementan? ¿Las imágenes llegan hasta un punto donde las palabras no alcanzan y viceversa?

 Véase la consigna para los participantes en el CD.

### Recomendaciones para el capacitador

Esta actividad tiene un componente lúdico y expresivo, que tiene que ver con dejar libre la imaginación y soltar la escritura. Creemos conveniente que una capacitación tan prolongada tenga una instancia de este tipo. Pero, al mismo tiempo, no debe perderse de vista la reflexión acerca del carácter irreducible, tanto de la palabra como de la imagen, a la hora de querer expresar algo. Se podría reflexionar en conjunto sobre la ausencia de palabras, o sobre la búsqueda de la palabra justa para transmitir una idea, una sensación. En el intercambio de escritos entre los asistentes puede ser provechoso indagar si mirar una pintura habiendo leído el texto realizado a partir de ella por un compañero permite ver más, ver otras cosas, ver detalles, ver mejor, etcétera.

 En el CD para docentes, se incluyen tres textos literarios escritos por jóvenes cuyo disparador fueron tres pinturas del Museo Nacional de Bellas Artes. Se puede consultar y comentar este material antes o después de realizar la actividad.

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 2: Campañas publicitarias

Tiempo estimado: 45-60 minutos

Propósito de la actividad:

- ▶ A partir de un ejemplo, profundizar en el poder de transmisión de la palabra y la imagen, así como en su complementariedad.

## Descripción de la actividad

Esta actividad consiste en observar un afiche publicitario para reflexionar acerca del poder que tienen las imágenes y las palabras para transmitir un mensaje. También se sugiere elaborar un afiche volcando allí criterios referidos a la potencia de la combinación de la palabra y la imagen para interpelar al docente.



Véase la consigna para los participantes en el CD.

## Recomendaciones para el capacitador

Esta actividad está pensada para capturar la irreductibilidad de palabras e imágenes, cómo se transmiten cosas a partir de uno u otro registro, cómo se complementan. Al ser un afiche de una campaña publicitaria, se podría discutir cómo se construye el mensaje en este caso, y qué otras formas de vincular palabras e imágenes tienen las publicidades. El lenguaje publicitario juega mucho con esta tensión, con lo dicho, lo no dicho, lo mostrado, lo que se oculta. ¿Por qué? Es interesante plantear la discusión acerca de la capacidad de interpelación de las publicidades así como de sus efectos sobre las conductas de las personas.

Tal vez los tiempos no permitan llevar adelante ambas actividades, 1 y 2, y sea conveniente optar por alguna de las dos.

### Para ampliar



En el CD presentamos una actividad ampliatoria sobre publicidades tomando como referencia el texto de R. Barthes *Mitologías*, que permitirá, en algún momento del desarrollo del eje, profundizar en ese tema.

## Imágenes y realidad

El vínculo entre imágenes y realidad tiene su cuota de complejidad, pero es central pensarlo, tanto para analizar imágenes como para producirlas. Creemos que uno de los objetivos de reflexionar sobre este cruce es comprender que las imágenes no reflejan la realidad tal cual es. Si bien cuando se toman fotos, se filman películas, se graban programas de televisión hay un referente real, la intervención humana hace que las imágenes producidas no sea simplemente una réplica de lo real. Sin embargo, la fotografía, el cine (más aun el género documental) y la televisión (algunos géneros más que otros), se presentan muchas veces como si estuvieran dando una versión fiel y exacta de lo que las cosas realmente son. Suele prevalecer un criterio valorativo que asocia a las imágenes fotográficas, documentales y televisivas con la objetividad, la prueba de la verdad. Si se presenta esta visión es preciso cuestionarla. Un modo para hacerlo es restituir el lugar del sujeto que saca la foto, filma, graba, pues este sujeto toma decisiones, realiza recortes, produciendo una imagen que transmite su manera de mirar.

Si tiene posibilidad de acceder al libro de Philippe Dubois, *El acto fotográfico. De la representación a la recepción* (1986), le sugerimos que lea, en especial, el capítulo 1: "De la verosimilitud al index". Allí el autor realiza una breve retrospectiva histórica sobre la cuestión del realismo en la fotografía. Por otra parte, en el módulo del docente señalamos que desde los estudios visuales se cuestiona el énfasis excesivo en la cuestión de la *representación* a la hora de pensar a las imágenes.

### Para ampliar



En el CD encontrará un fragmento de un texto de Susan Buck-Morss que permite profundizar en estos argumentos.

Para trabajar el vínculo entre imágenes y realidad, proponemos, en primer término la siguiente actividad:

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 3: Fotos movidas

Tiempo estimado: 45-60 minutos

Propósito de la actividad:

- Complejizar el vínculo imágenes-realidad.

Recursos:

- Para actividad ampliatoria, cámara de fotos.

### Descripción de la actividad

Se trata de la lectura y discusión de un fragmento de un artículo que basa su argumentación en las fotos movidas y en cómo éstas dan cuenta de la realidad. Se propone, además, que los asistentes saquen fotos movidas y trabajen sobre ellas, lo que puede realizarse en una instancia no presencial.



Véase la consigna para los participantes en el CD.

### Recomendaciones para el capacitador

El planteo de este texto nos parece muy interesante porque parte de considerar las fotos que suelen descartarse, las que se dice que no sirven porque no reflejan bien la realidad. El autor invita a pensar que en la foto movida está presente la realidad, en movimiento, poco clara, pero presente al fin (¡y por su imperfección o error, tal vez aún más real!). La foto borrosa, en todo caso, nos vincula con la realidad de otro modo, aceptando su dinámica, su inconclusión, su vitalidad y,

lo que es todavía más importante, invita al espectador a imaginar. Creemos que este texto puede generar interesantes reflexiones y discusiones.

Otro tópico que ha cobrado centralidad en los últimos tiempos es la manipulación de las imágenes gracias a la tecnología. En el apartado sobre fotografía (presente en el primer capítulo, bajo el título "Los soportes audiovisuales y su especificidad: fotos, cine y televisión"), planteamos que el tema de la manipulación surgió con la fotografía misma, pero la presencia del Photoshop ha puesto en el tapete este tema. Consideramos que es interesante e importante traer este tema a la discusión. Como decimos en el módulo del docente, está tan difundido el retoque del Photoshop y el montaje de imágenes del estilo del videoclip que, tanto chicos como grandes, reconocen la presencia de la manipulación y no creen que "todo lo que ven es verdad". Aun así, hay imágenes manipuladas que son más sencillas de identificar que otras. Por otro lado, el hecho de estar manipuladas no les quita poder y eficacia en los espectadores. Para discutir este punto proponemos:

#### ACTIVIDAD PRESENCIAL 4: Retoques

Tiempo estimado: 1 hora

Propósito de la actividad:

- ▶ Discutir la manipulación de fotografías, en especial gracias a la técnica del Photoshop

Recurso:

- ▶ Artículo disponible en el CD. 

### Descripción de la actividad

Se presenta un artículo periodístico en el que se exponen argumentos que permiten pensar la relación imágenes-realidad, los efectos de las imágenes retocadas en los espectadores, así como los límites en la manipulación de las fotografías. La actividad consiste en leer, analizar y discutir de forma grupal.



Véase la consigna para los participantes en el CD.

### Recomendaciones para el capacitador

El artículo permite discutir: ¿habría imágenes que no importa si se manipulan y otra que sí? Y si hay un límite, ¿cuál es?, ¿cómo se establece? ¿Manipular una imagen implica manipular al espectador o son dos cosas que pueden tomarse por separado? ¿La imagen manipulada es mala en sí misma (es un engaño, una estafa) o puede pensarse en términos positivos?

En la resolución de la consigna podrían buscarse ejemplos de imágenes manipuladas y de sus repercusiones. El artículo periodístico se centra en las imágenes bélicas. Tenga en cuenta que este tema se trata en el módulo del docente, con detenimiento, en el apartado acerca del hiperestímulo visual contemporáneo.

## No hay miradas inocentes y puras. La relación entre ver y saber

En este punto es interesante plantear la *intencionalidad* de la mirada. Ver no es algo inocente, hay voluntad de ver, pero, además, nuestro ojo no tiene un acceso *puro* a la realidad: vemos a partir de nuestras experiencias, de nuestras historias, de nuestras expectativas, por eso no vemos todos lo mismo. De aquí se deriva una relación muy importante: la relación ver-saber.

La relación entre ver y saber no es lineal. Por un lado, los saberes que poseemos condicionan nuestra mirada, la configuran, la organizan. Pero, por otro lado, las imágenes tienen la capacidad de interrogar nuestros saberes, y, en ese sentido, pueden habilitar la construcción de nuevos saberes y conocimientos. Para trabajar este tema proponemos la siguiente actividad:

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 5: Ver y saber

Tiempo estimado: 1 hora 30 minutos

Propósito de la actividad:

- ▶ Complejizar el vínculo entre lo que vemos y lo que sabemos.

Recurso:

- ▶ Artículo disponible en el CD. Para la actividad ampliatoria no presencial: textos escolares. 

### Descripción de la actividad

Presentamos una foto y sugerimos que los asistentes, en primer término, la miren con detenimiento sin leer el epígrafe. Es una foto de una familia indígena tomada a fines del siglo XIX, que requiere cierto grado de información para ser comprendida y ubicada en espacio y tiempo.

Esa foto fue trabajada en un libro, *Indios y soldados*, por un historiador, Julio Vezub. Luego de mirar la foto, se solicita a los asistentes que lean un fragmento del texto que escribió este autor sobre la fotografía. El ejercicio continúa volviendo a la foto con estos nuevos saberes, para mirar una vez más. Se trata de poner en práctica la relación ver-saber.



El capítulo completo sobre la foto está disponible en el CD del docente.  
Véase la consigna para los participantes en el CD.

### Recomendaciones para el capacitador

La fotografía tiene un detalle que puede resultar disonante si se mira con atención, aun cuando no se cuente con mucha información: el cacique indígena está vestido con un uniforme militar. Tal vez los asistentes perciban esto en su primera aproximación a la foto. Quizás esto no ocurra y recién se vea este detalle en la segunda observación, luego de leer el texto de Vezub. Suceda una u otra

cosa, el proceso realizado es motivo de reflexión en sí mismo. ¿Saber permite ver?; ¿luego de leer se ve otra cosa?; ¿se puede ver sin contar con alguna información?

Es interesante discutir esto, porque, por un lado, los saberes enriquecen y amplían nuestra mirada, pero cuando sabemos demasiado sobre algo nuestra mirada puede obstruirse, cerrarse a la sorpresa. Si bien antes dijimos que no existen miradas inocentes y puras, que siempre las miradas están atravesadas por saberes, experiencias, expectativas, esta actividad muestra que no es lo mismo mirar de manera más "despojada" una imagen que mirarla con "toda la información". ¿Qué pasaría si la actividad se invirtiera, si primero se leyera el texto y luego, con toda la información, se mirara la imagen? ¿Qué se ganaría y qué se perdería en cada caso?

Un ejemplo sobre cómo juegan los saberes y las expectativas en relación con la mirada, es el caso de ver películas habiendo escuchado o leído críticas o, por el contrario, mirarlas sin información alguna. A veces el saber previo nos hace anticiparnos y perder la ingenuidad, pero también nos posibilita ver detalles que, sin información, "nos perderían". Ambas formas de ver películas tienen sus beneficios y sus inconvenientes. Por eso, hay personas que van al cine y prefieren no saber, así como hay otras que recogen todos los comentarios posibles antes de entrar a la sala.

Proponemos luego una actividad ampliatoria no presencial, que consiste en revisar manuales o textos escolares y ver allí cómo se trabajan el interjuego imagen-texto, ver-saber.

Un tema que se abre para pensar a partir de la foto de la familia indígena es el de los rostros, las miradas, los retratos y autorretratos. Porque además de interrogar nuestra mirada como espectadores, es interesante que nos preguntemos por lo que le pasa al que es mirado. ¿Tiene miedo a algo? ¿Se siente expuesto? ¿Qué quiere transmitir? ¿Cómo quiere ser visto?

La cuestión del autorretrato puede servir para trabajar con los alumnos aspectos de la construcción de la identidad; por eso, en el módulo del docente, recomendamos una actividad para realizar con ellos sobre este tema: ¿cómo me veo, cómo quiero que me vean, cómo me ven los otros? Incluimos además el relato de una experiencia de un taller de fotografía realizado con chicos en situación de calle de la ciudad de Buenos Aires. Sería interesante discutir los objetivos y métodos de ese proyecto: ¿por qué la fotografía serviría como recurso para construir *otra mirada* del mundo, de los otros, del yo? También sería provechoso pensar, volviendo a temas anteriores, cómo juegan las palabras, los saberes, en esa construcción de otra mirada. ¿La foto puede sola? Pero, ¿qué cosas puede la foto que la palabra no alcanza a abordar?

## Estéticas, emociones y sensibilidades

Es muy probable que a esta altura del curso hayan tenido lugar comentarios sobre lo bello, lo feo y las estéticas de las imágenes vistas y analizadas. Creemos que es interesante detenerse en este punto. Por un lado, hay una discusión planteada sobre la *estetización* de las imágenes, sobre todo las de miseria, guerra, hambre. Esto se vincula con el asunto del "retoque" (tratado en el apartado sobre "imagen y realidad"), pero es posible abrir otras líneas de debate. Por ejemplo, hay fotos de niños descalzos, sucios, tomadas en lugares inhóspitos que, compuestas con buena iluminación y cuidado, resultan bellas. ¿Allí hay voluntad de manipulación o se trata del trabajo habitual que realiza un fotógrafo auxiliado por sus técnicas? Y si hubiera manipulación, ¿qué se estaría queriendo manipular? ¿Acaso esas fotos *minimizan* la realidad de esas personas? ¿Alejan al espectador del sufrimiento del otro o, por el contrario, lo acercan? ¿Por qué es habitual que se diga que "está mal" que estas fotos resulten bellas? Con el *afeamiento* pueden pensarse cuestiones similares.

Sería oportuno plantear este intercambio visualizando fotos *estetizadas*. Varias fotos de Sebastião Salgado –el fotógrafo que se menciona en el módulo del docente– han circulado por diversos medios de comunicación; tal vez los asistentes las tengan en su memoria. Si tienen la posibilidad de conectarse a internet, pueden entrar a los sitios donde están algunas de sus fotos y trabajar este tema a partir de estos ejemplos.

En las últimas décadas se han instalado nuevos parámetros para medir lo estético, lo lindo, lo feo. Hay muchas obras de arte que se presentan como “antiartísticas”, que pretenden desafiar los viejos parámetros de belleza. Proponemos para discutir el tema de la belleza-fealdad:

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 6: Las feas

Tiempo estimado: 1 hora

Propósito de la actividad:

- ▶ Discutir los parámetros y modelos de belleza instalados en la sociedad así como la posibilidad de subvertirlos (utilizando la fotografía como recurso).

Recursos:

- ▶ Para la actividad ampliatoria con los alumnos, se requiere usar cámaras de fotos.

### Descripción de la actividad

La actividad consiste en leer y discutir un fragmento de una intervención de un grupo de mujeres, autodenominadas “Las feas del Bajo”, donde cuentan el surgimiento del grupo, cómo se originó el nombre, qué actividades realizan, cómo incorporaron la fotografía y qué efectos tuvo y tiene, en sus vidas, el poder mirar y ser miradas de otro modo.



Véase la consigna para los participantes en el CD.

### Recomendaciones para el capacitador

Lo que plantea el texto permite abrir la discusión acerca de los modelos de belleza presentes en los medios; cómo se instalan determinadas imágenes de *lo lindo*. La experiencia de “Las feas...” muestra cómo la belleza no es algo estático, sino que se construye. Por otro lado, esta actividad puede relacionarse con lo que presentamos del proyecto *Otra mirada*, pues la fotografía fue una herramienta para poder *ver* otras cosas, *ver* más allá, *ver* de otro modo la realidad y, algo muy interesante: poder movilizarse, actuar.

A esta altura del curso, sería oportuno discutir con los asistentes si ellos consideran que, desde la escuela, a partir de la fotografía o el cine, se puede contribuir a generar otras miradas, y si esas otras miradas posibilitan además poner en práctica diferentes acciones (como sucedió con estas chicas del Bajo Flores que comenzaron a movilizarse en su barrio, en las escuelas, etcétera).

Así como se recomendó realizar un trabajo de sacar fotos movidas con los alumnos, luego trabajar con autorretratos, y en esta Actividad 6 se sugiere armar un almanaque a partir de fotos, sería interesante dar un espacio para ver qué otras ideas surgen desde los diferentes espacios curriculares, y para trabajar qué temas, recurriendo a la fotografía.



**El CD N° 5 de la colección de Educ.ar, “Berni para niños y docentes”, es un material muy interesante que puede ser sumamente útil para tomar actividades o extraer de allí algunas ideas.**

Por otro lado, estos temas vinculados a la belleza, la fealdad, lo que gusta, lo que no gusta, permiten repensar el lugar de las emociones y la sensibilidad en los aprendizajes. Está instalado que las imágenes gustan a los niños, por eso es útil recurrir a ellas. Sería interesante poder interrogar la relación entre placer, diversión, gusto y enseñanza y aprendizaje, tema que estaba presente en la actividad no presencial sobre el relevamiento de audiovisuales. Tal vez pueda surgir aquí nuevamente algo de ello. Otra cuestión que quizá sería sugestivo cuestionar es si las escuelas se muestran bellas, cuidadas o no; qué imagen exhiben de sí mismas, cómo se ven a sí mismas, qué cosas se ponen en juego en estas imágenes.

### Acerca del hiperestímulo visual contemporáneo

Este es un tema que está muy instalado. Se dice que las imágenes nos bombardean, son demasiadas, pasan muy rápido y esto produce atontamiento, impiden pensar, anestesian las emociones; que pocas cosas ya nos impresionan y sensibilizan. Estas discusiones suelen encenderse ante la proliferación de imágenes desgarradoras, por ejemplo, de niños desnutridos, de guerras, de matanzas.

Sería interesante poder discutir esta cuestión con los asistentes, revisando las diferentes posiciones y poniéndolas a prueba. El abanico de posturas va desde “hay que mostrar, porque ver sensibiliza” hasta “hay que dejar de mostrar porque ver anestesia”. En el medio hay muchos matices que dicen *depende*: depende de qué imagen, depende de dónde se muestra, depende de a quién. Recomendamos abrir y llenar de contenido esos “depende”, porque muchas veces esas relativizaciones se quedan a mitad de camino y no dicen demasiado. Recurrir a ejemplos, solicitándolos a los docentes, es útil para pensar y complejizar las argumentaciones.

Una cuestión que tal vez surja es: “¿qué hay que mostrarles a los chicos?”. En 2001 se encendieron estas discusiones pues prácticamente todos (chicos y grandes), en todo el mundo, vimos la imagen de los aviones estrellándose contra las torres de Nueva York. Tal vez ese ejemplo sirva para pensar si hay límites a la hora de mostrar, donde están esos límites, quién los coloca y qué sentido tienen. Pueden recordar cómo se trató eso en sus escuelas y hacer una evaluación de ello. O tal vez encuentren otros ejemplos escolares que plantearon dilemas similares.

Susan Sontag plantea que no podemos prever los efectos que determinadas imágenes tendrán en las personas; pero también se pregunta si acaso lo que nos hace daño no es ver una imagen en sí, sino la impotencia de no saber qué hacer con lo que vemos, porque además muchas veces no alcanzamos a entender lo que estamos mirando. ¿Pasará algo de esto en las escuelas?

**Para saber más**

En el siguiente sitio hay un artículo de Susan Sontag que analiza muchas de las cuestiones trabajadas en el capítulo:

► <http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2004/05/29/u-766787.htm>

## El poder de las imágenes

Cuando presentamos la perspectiva de los estudios visuales señalamos que desde allí se le presta especial atención al asunto del poder de las imágenes: ¿para qué se usan las imágenes?, ¿qué efectos tienen en las personas?, ¿por qué hay imágenes que perduran y se muestran como poderosas?, ¿dónde radican esos poderes?

Es muy probable que muchas de las discusiones desarrolladas hasta el momento hayan estado, explícita o implícitamente, atravesadas por la cuestión del poder. Se podría destacar esto, su omnipresencia.

En el módulo del docente se desarrolla este apartado recurriendo a varios ejemplos; suponemos que los asistentes podrán aportar otros al intercambio.

Es oportuno plantear que, si bien se dice que actualmente estamos bombardeados por imágenes que tienen muchos efectos sobre las personas, no es algo nuevo que las sociedades recurran a las imágenes, *explotando* su poder, incluyendo el ejemplo de las religiones.

Sugerimos prestar atención al concepto de *poder* que se pone en juego en las discusiones. Hablar del poder de las imágenes no implica pensar en una dominación lineal a partir de ellas; tampoco es sinónimo de *manipulación*. Por eso destacamos la *voluntad* de poder y los *efectos* como dos instancias no unidas de manera lineal, sino con la posibilidad de rechazos, reapropiaciones, etc. Tal vez las perspectivas manipulatorias ya fueron lo suficientemente desarmadas y puestas en cuestión; pero si surgieran nuevamente estas posiciones, esta puede ser una buena oportunidad para, con ejemplos, seguir desarticulándolas.

En el módulo del docente presentamos el ejemplo de la transmisión de la noción de la libertad a partir de diferentes imágenes. Se puede aportar también el siguiente ejemplo: El historiador de la cultura Martin Jay (1999) en un artículo llamado "May Justice be Blind?" analiza la imagen de la justicia: una mujer con los ojos vendados y con una balanza en una mano. ¿De dónde proviene esa imagen? Cuenta Jay que, en principio, la justicia fue representada por los romanos como una dama que veía, con una balanza en una mano y una espada en la otra, planteando al mismo tiempo la posibilidad de equilibrar las partes, o de ser ecuánime, con la capacidad de acción, con la fuerza. En la Alta Edad Media, aparecieron algunas imágenes de mujeres con ojos tapados pero estaban lejos de ser la imagen de la justicia; por el contrario, eran imágenes antisemitas, que representaban a los judíos como quienes tienen los ojos tapados a la revelación de la luz, de la verdad divina. La imagen contemporánea de la justicia, con la balanza y los ojos vendados, es heredera de la reforma protestante y de su combate contra "los sentidos": la ceguera surge así como la posibilidad de ser neutrales e imparciales, de no dejarse tentar por las debilidades de la carne y de no perderse en el mundo. Pero parece que eso se hubiera logrado a costa de invalidar una parte de la humanidad, de dejar de lado la sensibilidad, de no ver el rostro de

los otros. Jay se pregunta si no sería deseable pensar en una justicia bifronte, con una parte vendada y otra abierta al mundo, con una afirmación de la igualdad ante la ley pero también una consideración de la singularidad y la particularidad de cada ser humano. Este es un ejemplo muy interesante del poder de las imágenes, de los significados que engloban, de cómo las imágenes van mudando sus sentidos, transformándose.

### Imágenes y estereotipos

Por otra parte, el poder de las imágenes conduce a otro tópico: los estereotipos, que muchas veces se diseminan y se reproducen sirviéndose de imágenes visuales.

Se puede discutir con los asistentes, a partir de ejemplos, cómo los medios de comunicación difunden un sinúmero de estereotipos sobre diferentes grupos humanos. En el módulo del docente nos centramos en las publicidades. Se presenta un ejemplo de cómo un grupo de discapacitados, a partir de fotos, desafía los estereotipos vigentes sobre la discapacidad. Es importante poder identificar estereotipos instalados, ver cómo circulan en los medios. Por otro lado, sugerimos avanzar en la reflexión acerca de cómo se puede interrumpir la construcción y circulación de estereotipos, oponiendo otras imágenes. Esto pone en escena que el poder de las imágenes no es algo malo, negativo, sino que puede asumirse como potencia, para intentar cambiar las cosas. Más adelante se plantea una actividad no presencial sobre estereotipos.

### Imágenes y transmisión

Este es el último punto del segundo capítulo y también el último tema del segundo encuentro. La cuestión de la transmisión seguramente estuvo tácita a lo largo de toda la jornada, entonces, esta es la oportunidad de sintetizar lo trabajado hasta aquí, recapitulando, enfatizando perspectivas, volviendo a formular preguntas y avanzando en sus respuestas.

En el módulo del docente se realiza un breve desarrollo que destaca las particularidades de una transmisión que toma como vehículo privilegiado a las imágenes. También se insiste con que el desafío que enfrentamos en las escuelas es superar aquella concepción que sostiene que las imágenes son meros ornamentos que se ubican en una posición subordinada respecto de las palabras. Avanzar más allá de los usos ilustrativos no es algo sencillo ni automático, pero sería importante alentar la exploración de alternativas poniendo las imágenes en el centro, dejándolas hablar, dando el tiempo necesario, haciendo un espacio para que interpelen a los alumnos y nazcan palabras y miradas renovadas.

Es muy probable que estas experiencias resulten algo desordenadas o, por lo menos, que presenten un orden diferente al habitual. También habrá que lidiar con la incertidumbre: la polisemia de las imágenes hace que uno no sepa muy bien qué va a ocurrir ante la pregunta "¿qué ves?". Múltiples caminos pueden abrirse, pero también puede generarse desconcierto entre los alumnos, que tal vez se queden callados, expectantes. Los tiempos de una enseñanza con imágenes pueden llegar a ser diferentes y debemos tenerlo en cuenta. Quizás, en este momento del curso se pueda dar un espacio para discutir sobre esos temores al desorden y a la incertidumbre, si es que aparecen.

Una actividad de formación docente que toma como vehículo privilegiado a las imágenes es la experiencia del postítulo "Sociedad y cultura contemporáneas para profesores de nivel medio",

organizado por la Escuela de Capacitación Docente-Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA), del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En su propuesta incluyen el trabajo con diferentes soportes: pinturas, fotos, películas.

#### Para saber más

- ▶ Si tiene posibilidad de acceder a su sitio de internet, le recomendamos que consulte cómo está organizada su oferta.  
[http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/public\\_y\\_mat\\_scc.php](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/public_y_mat_scc.php)
- ▶ En particular, puede revisar las imágenes sobre el “trabajo”, organizadas en estaciones: [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/galeria\\_estaciones.php](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/galeria_estaciones.php)

A partir de estas estaciones se podría armar una actividad para analizar las diferentes representaciones pictóricas que asumió el trabajo a lo largo de un período histórico determinado. Las imágenes requieren contextualización y mayor información sobre los autores y la época, pero su sucesión es un excelente pantallazo de imágenes visuales muy potentes, que pueden disparar muchas reflexiones. Además, se incluyen imágenes muy famosas, que seguramente darán lugar a asociaciones y recuerdos.

Por otra parte, le sugerimos plantear a los docentes un intercambio acerca de qué enseñarían a partir de imágenes (fotos, pinturas, cine, televisión), qué asuntos elegirían particularmente y por qué; es decir, qué aportarían las imágenes al enriquecimiento de sus enseñanzas. Este debate se puede articular retomando los puntos b) y c) de la Actividad no presencial 1: “Los soportes audiovisuales y su especificidad: fotos, cine y televisión”. Las preguntas de esa actividad eran las siguientes:

- b) ¿Cómo creen que se vinculan estos dispositivos con la educación? ¿Los encuentra emparentados con las prácticas de transmisión? ¿Por qué? ¿Por qué creen que sería útil, importante o interesante incluirlos en las prácticas áulicas y en los proyectos institucionales?
- c) Evoquen una foto, una película y un programa de televisión que utilizarían en su práctica áulica. Descríbanlos brevemente. ¿Qué cuestiones enseñaría con estos materiales elegidos? ¿Por qué?

Sugerimos que se les solicite a los asistentes que saquen sus escritos, que los vuelvan a leer y que los completen, corrijan y reescriban. Sería como un ejercicio del “antes” y el “después”. Esta actividad posibilitaría confrontar a los docentes con los resultados del recorrido realizado, indagar si pudieron recrear sus miradas, si encontraron más aristas al trabajo con imágenes, como así también si complejizaron y enriquecieron sus percepciones acerca del vínculo entre imágenes y transmisión.

A continuación, se proponen tres actividades no presenciales. Una vez más, sugerimos dedicar un tiempo a leer las consignas y aclarar todo lo que resulte necesario.

### ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 1: Imágenes poderosas

Tiempo estimado: 2 horas y media

Propósito de la actividad:

- ▶ Trabajar el poder de las imágenes.

Recursos:

- ▶ Diarios, revistas, libros, internet, álbumes de fotos personales.

### Descripción de la actividad

La propuesta de actividad no presencial consiste en seleccionar una imagen considerada poderosa y justificar la elección de manera escrita. En una próxima instancia presencial, se propondrá a los asistentes compartir las imágenes, armar una galería y reflexionar sobre el proceso realizado.



Véase la consigna para los participantes en el CD.

### Recomendaciones para el capacitador

Quizá sea conveniente conversar previamente con los docentes acerca de las diferentes maneras de buscar imágenes. También sería necesario recordarles que tienen que encontrar el modo de llevar dichas imágenes al encuentro presencial siguiente, pues allí se completará la actividad.

En el apartado sobre el tercer encuentro presencial ofrecemos orientaciones para continuar con esta actividad.

### ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 2: Imágenes y estereotipos

Tiempo estimado: 2 horas 30 minutos

Propósito de la actividad:

- ▶ Analizar cómo una película construye y/o desanda estereotipos respecto de determinados personajes y relaciones interpersonales.

Recursos:

- ▶ Película, televisor, videocasetera/DVD.

### Descripción de la actividad

Esta actividad consiste en visualizar una película que tuvo amplia circulación entre el público infantil pero también entre los adultos. Es un dibujo animado que busca desafiar las convenciones de los

cuentos de hadas, de modo que los feos no necesariamente son malos, los lindos no son todo el tiempo lindos, los que se enamoran pueden ser muy diferentes. Es un material propicio para trabajar el tema de los estereotipos, tanto con adultos como con niños y niñas.

 Véase la consigna para los participantes en el CD.

### Recomendaciones para el capacitador

En el módulo del docente se sugiere a los docentes proyectar esta película a un grupo de alumnos. Si surgen inquietudes para hacerlo, se podría destinar un tiempo (en la siguiente instancia presencial, la tercera) para pensar cómo utilizarían la película y qué consignas pondrían en práctica. Se puede sugerir que, en una primera instancia, los alumnos analicen a los personajes por separado, pensando además algunas caracterizaciones diferentes a las que plantea la película. También es interesante pensar con los chicos distintas resoluciones de los conflictos presentes en el film. Otra alternativa es vincular lo que sucede en la película con situaciones cotidianas, cercanas a sus vidas, o con programas de televisión o publicidades. Además, sería interesante que los alumnos identifiquen imágenes poderosas y expliquen por qué les llamaron la atención.

Se seleccionó para esta actividad una película que, al ser un producto cultural masivo y de circulación reciente, supone un fácil acceso. Además, es también interesante plantear una actividad a partir de un consumo cultural muy difundido entre niños y niñas.

#### ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 3: "Wolcome"

Tiempo estimado: 1 hora

Propósito de la actividad:

- ▶ Poner en práctica varios de los conceptos presentados en el segundo capítulo: imágenes y palabras, imágenes y realidad, imágenes y transmisión.

Recurso:

- ▶ Corto disponible en el CD. 

### Descripción de la actividad

Esta actividad consiste en la visualización y análisis de un corto de un minuto de duración realizado por alumnos de San Martín de los Andes, en el marco del proyecto "Un minuto por mis derechos", de UNICEF.

 Véase la consigna para los participantes en el CD.

### Recomendaciones para el capacitador

Esta actividad condensa varios temas trabajados en el segundo encuentro presencial. Por un lado, permite pensar en la especificidad de las imágenes a la hora de transmitir algo, cómo se recurre a colores, música, ritmos, velocidad, para contar. Por otro lado, se puede reflexionar sobre el vínculo palabra-imagen, cómo dialogan, qué papel juega cada una en el relato. El video, además, habla de "la realidad" (un importante tópico trabajado) y pretende transmitir que "la" realidad no es una sola. En la voluntad de contar que en San Martín de los Andes conviven realidades muy diferentes (la vinculada al turismo y la de la pobreza) los realizadores dejan en evidencia qué es lo que ellos eligen mostrar, qué es lo que deciden hacer ver.

Se les podría solicitar a los asistentes que lleven al siguiente encuentro sus respuestas por escrito. Por otra parte, este material fue realizado por jóvenes; en este sentido, la visualización del mismo irá conectando a los docentes con producciones audiovisuales de alumnos, tema que se abordará en el tercer encuentro presencial. Por último, recuerde (y recuérdelos a los asistentes) que las Actividades presenciales 3 y 5 del segundo encuentro tenían ampliaciones no presenciales.

## Encuentro 3

Este es el último encuentro del curso. El objetivo es trabajar alrededor de la generación de producciones audiovisuales propias, pensando en su incorporación a las prácticas pedagógicas. Para ello es muy importante no perder de vista todo el recorrido realizado, pues sería muy provechoso volcar la complejidad de las reflexiones y discusiones logradas al momento de diseñar e imaginar materiales audiovisuales a ser producidos en las escuelas.

Antes de avanzar con ese tema sugerimos, al inicio de la jornada, dar un espacio para retomar y completar las actividades no presenciales planteadas en el Encuentro 2. Recomendamos, entonces, volver en primer término a la Actividad no presencial 3, "Imágenes poderosas". Los asistentes pueden empezar poniendo en común sus imágenes, justificando sus elecciones y comentando los recorridos que los llevaron a elegirlos. En este punto puede resultar interesante conversar sobre los procesos de elección: ¿primero imaginaron qué imagen querían utilizar para el ejercicio y luego la buscaron, o se pusieron a mirar imágenes y la "imagen poderosa" los capturó? Luego pueden armar la galería, visitarla y realizar los comentarios de lo que producen las imágenes todas juntas.

La experiencia nos ha mostrado que muchas veces se asocia la imagen poderosa con lo feo, lo terrible: suelen presentarse muchas imágenes de guerra, matanza, desnutrición. Es más difícil que aparezca lo poderoso asociado con la alegría, la belleza, el humor. También puede suceder que los asistentes elijan sus imágenes poderosas con una voluntad de concientizar a partir de ellas, como si buscaran denunciar algo con sus imágenes. Sobre esto se podría reflexionar: ¿por qué estaría prevaleciendo la denuncia?

Si en los intercambios llegara a aparecer la expresión "¿no ven? Esta imagen habla por sí misma. No tengo palabras y comentarios para agregar, etc.", le sugerimos retomar ese enunciado y problematizarlo, volviendo a los temas trabajados anteriormente, tanto al vínculo de la palabra con la imagen como a la relación imagen-realidad.

Luego se propone aprovechar esta misma actividad para reflexionar sobre la transmisión, retomando las cuestiones planteadas al final del segundo encuentro presencial. ¿Qué transmitiría con una de estas imágenes? ¿Qué posibilita una transmisión asentada en imágenes? Aquí podrán encontrar desarrollos más o menos minuciosos. Sería interesante poder trascender el aspecto contenidista. Por ejemplo, decir que "utilizaría una imagen de los pañuelos de las madres de Plaza de Mayo en una clase de formación cívica para transmitir el tema de los derechos humanos". Sería muy valioso partir de allí, enriquecer esos planteos y trabajar con los docentes: ¿qué agrega una imagen?, ¿por qué enseñar eso con una imagen? Esta no es una tarea sencilla, pero el espacio del curso puede favorecer el inicio de este recorrido.

La Actividad no presencial 3 de este eje, "Wolcome", permite ingresar a la temática central de la jornada:

## Producciones audiovisuales en las escuelas

En función de los tiempos disponibles, podrían retomarse las apreciaciones de los docentes sobre aquel video, vinculándolo con la primera actividad presencial de este tercer encuentro, que consiste en mirar un corto también realizado por chicos.

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 1: Cortos

Tiempo estimado: 1 hora

Propósito de la actividad:

- ▶ Analizar en profundidad una producción audiovisual realizada por alumnos, recurriendo a los conceptos teóricos desarrollados en el curso.

Recursos:

- ▶ Cortos disponibles en el CD.

### Descripción de la actividad

La actividad consiste en mirar, analizar y discutir un corto hecho por alumnos. Se ofrecen tres opciones posibles.



Véase la consigna para los participantes en el CD.

### Recomendaciones para el capacitador

En esta actividad presentamos tres opciones. Si bien los cortos son breves, es muy probable que no se cuente con suficiente tiempo para realizar las tres actividades propuestas a partir de ellos. Si tiene que elegir uno de los materiales, tenga en cuenta cómo se está desarrollando el curso, cuáles son las inquietudes de los asistentes y en qué conceptos preferiría ahondar en esta instancia de la capacitación.

Las tres opciones presentan entradas diferentes y permiten profundizar en distintos conceptos. *Loco por Chechu* es una ficción realizada por jóvenes de La Rioja. Allí los chicos exploran diferentes recursos, colores, planos, música, movimientos de cámara. Las preguntas de la consigna intentan orientar tanto la visualización como el intercambio, retomando tópicos como las imágenes poderosas, el vínculo palabras e imágenes, la relación ver-saber y la configuración de la mirada.

*Los dinosaurios van al cine* pertenece al género documental y está realizado por alumnos de 6° grado de una escuela de la ciudad de Buenos Aires. Este material permite profundizar las cues-

tiones trabajadas sobre el género documental: cómo se construye la realidad, si es posible la neutralidad y la objetividad, qué lugar ocupa la subjetividad en la producción documental. En el módulo del docente decíamos que los documentales tradicionalmente se presentaron como sobrios y serios. *Los dinosaurios van al cine* apela al humor sin dejar de ser una buena producción documental. Es interesante abrir el tema a la discusión.

*Cenicento* es una animación producida por alumnos de 7° grado de una escuela de la ciudad de Buenos Aires. Allí se recrea el cuento *Cenicenta*, lo que permite revisar el cruce entre literatura y cine, discutir las adaptaciones posibles de una obra, y analizar cómo ingresa la cotidianidad de los alumnos en las producciones realizadas.

En las tres opciones se repite una pregunta: ¿tomaría algunas ideas de este corto para trabajar en una producción audiovisual con sus alumnos?, ¿cuáles? La idea es que estos cortos disparen ideas y animen a los docentes a imaginar actividades de producción con sus alumnos.

Es importante no perder de vista que se trata de muy buenas producciones realizadas por chicos, lo cual vuelve cercana la posibilidad de producir cosas interesantes con los propios alumnos en el espacio escolar.

En una segunda etapa de la jornada, sugerimos focalizar el trabajo en la cuestión de la producción de audiovisuales propios. Creemos necesario empezar por estas preguntas: ¿qué imágenes querríamos producir y transmitir a los demás? ¿Qué tenemos para decir? ¿Por qué estamos eligiendo el formato audiovisual y no otro? Ante la proliferación de imágenes en las sociedades contemporáneas sería bueno elegir cuándo es conveniente recurrir a imágenes en la enseñanza y cuándo no; cuándo se considera apropiado este recurso. Así como las imágenes se suelen introducir por tener la capacidad de capturar la atención de los niños y jóvenes, incluir imágenes *porque sí*, sin un objetivo claro, puede ser contraproducente, y alejar a los alumnos, en vez de acercarlos.

Una cuestión clave a la hora de diseñar una producción audiovisual es asumir que es necesario "pensar en imágenes". En el módulo del docente hemos optado por recuperar los testimonios de varios directores de cine porque son personas que explican con bastante claridad el proceso de creación de imágenes. Sería oportuno, en esta instancia, hacer el ejercicio de evocar escenas de películas, revisando "maneras de decir" a través de imágenes. En el módulo para los docentes, los directores dan algunos ejemplos; se podrían agregar otros.

Los cineastas también insisten con la importancia de animarse, de ensayar, de experimentar. Es fundamental que el audiovisual sirva para explorar nuevas maneras de decir, de contar, de interpelar, de expresar, de crear y de disfrutar. Por eso planteamos una segunda actividad presencial que consiste en diseñar un "corto experimental".

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 2: Corto experimental

Tiempo estimado: 1 hora 30 minutos

Propósito de la actividad:

- ▶ Que los docentes experimenten la producción de imágenes audiovisuales

Recursos:

- ▶ Filmadora, televisor, computadora.

## Descripción de la actividad

La actividad consiste en experimentar la producción de imágenes audiovisuales, intentando transmitir la propia mirada.



Véase la consigna para los participantes en el CD.

## Recomendaciones para el capacitador

La posibilidad de concretar la grabación del corto durante el encuentro dependerá de los recursos disponibles en la institución. Si bien la actividad enfatiza en la experimentación, en caso de no contar con los recursos necesarios el ejercicio puede adaptarse y circunscribirse al diseño de la experiencia pensando en una posterior realización.

En esta actividad insistimos no tanto con que los docentes construyan una historia o un relato (desde una perspectiva más "contenidista"), sino en la posibilidad de pensar y contar a partir de imágenes, de transmitir la propia mirada (dando prioridad a la cuestión de la forma). También remarcamos el hecho de *explotar* la especificidad y la potencia de lo audiovisual, buscando generar climas, intensidades, sensaciones, imágenes poderosas, ausencias. No es que sugerimos que se descuide el contenido de lo que se graba, pero en tanto lo que suele prevalecer en los audiovisuales producidos desde las escuelas es la explicación por sobre la imagen y el audiovisual muchas veces funciona como un sustituto de lo escrito, lo leído o lo enunciado verbalmente, esta actividad enfatiza la cuestión de la forma, el cómo.

Recomendamos que las imágenes obtenidas en esta actividad (así como todas las imágenes producidas a lo largo de esta capacitación) sean guardadas, ya que se utilizarán en el Eje 3, *Alfabetización digital*.

Por último, presentamos algunas ideas para realizar producciones audiovisuales en las escuelas que pueden ser adaptables a distintos espacios curriculares y con múltiples fines. Sugerimos discutir las en conjunto y dar espacio para que aparezcan otras propuestas.

### Para ampliar



En el CD pueden consultar un material producido por el Ministerio de Educación, "Los medios de comunicación en la escuela: un abordaje reflexivo, una actitud crítica". Allí se incluyen variados ejemplos y actividades para trabajar con alumnos, anclados en diferentes soportes que pueden serle de utilidad para recrear las propuestas del curso.