



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 docentes. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.

96 p. + CD ; 28x22 cm.

ISBN 978-950-00-0612-5

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 apunten 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

### 1. Medios audiovisuales y escuela

### 2. Enseñar y aprender a mirar

### 3. Producciones audiovisuales en las escuelas

Organización del curso **11**

La centralidad de la experiencia audiovisual en las sociedades contemporáneas **13**

De medios y audiencias: más allá de “apocalípticos” e “integrados” **16**

El vínculo de la escuela con los medios audiovisuales. Hacia una alfabetización audiovisual **22**

Los soportes audiovisuales y su especificidad: fotos, cine y televisión **27**

La infancia, la televisión y la escuela **41**

¿Qué es una imagen? **47**

Imágenes y palabras: ¿una imagen vale más que mil palabras? **48**

Imágenes y realidad **51**

No hay miradas inocentes y puras **54**

La relación entre ver y saber **55**

Estéticas, emociones y sensibilidades **61**

Acerca del hiperestímulo visual contemporáneo **65**

El poder de las imágenes **66**

Imágenes y estereotipos **70**

Imágenes y transmisión **71**

¿Qué imágenes queremos producir? **77**

Pensar en imágenes **80**

Ejercicios de producción audiovisual **81**

Incorporar la producción audiovisual en las prácticas pedagógicas **84**

Glosario **87**

Bibliografía **91**



---

# Propósito del eje

El propósito de este eje es profundizar en el concepto de alfabetización audiovisual. Para ello, les brindaremos las herramientas analíticas para comprender e interpretar las imágenes en las sociedades contemporáneas, como así también instrumentos que les permitan incorporar el trabajo con imágenes a las prácticas escolares. Se dará prioridad en este caso 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 relación histórica con la escuela. También trabajamos en la especificidad de cada soporte audiovisual: fotografía, cine y televisión. Para desarrollar estos temas se destinará un encuentro presencial de 8 horas y se tomarán 8 horas de trabajo no presenciales.

En el segundo capítulo, trabajamos sobre los rasgos propios de la experiencia audiovisual, centrándonos en la imagen y la mirada. Brindamos herramientas de análisis, interpretación y comprensión de las imágenes y, entre otras cuestiones, nos detenemos en su poder y en el vínculo que tienen con el saber. Tanto en el desarrollo teórico como en las actividades recurrimos a los soportes presentados en el capítulo anterior: 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, volcamos todo el recorrido del eje 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.



# 1

## Medios audiovisuales y escuela

Tomando como punto de partida la centralidad de la experiencia audiovisual en las sociedades contemporáneas, en esta primera parte comenzaremos a reflexionar sobre las diferentes maneras de vincularnos con las imágenes. Durante el siglo XX, desde distintas perspectivas teóricas, se ha analizado el lugar y la influencia de las imágenes en las sociedades de masas. Esa reflexión sistemática dio lugar a distintos cuestionamientos: ¿los medios manipulan a las audiencias?; ¿de qué diversos modos podemos ubicarnos frente a ellos?; ¿cómo comprender, interpretar y analizar las producciones audiovisuales?

En una segunda instancia, vamos a poner el foco en los posicionamientos que ha tenido la escuela ante la *civilización de la imagen*. Esto nos permitirá interrogarnos acerca del lugar que queremos darle a la institución escolar en la promoción de una alfabetización audiovisual.

Por último, presentaremos de manera resumida el origen y las características centrales de tres dispositivos: fotografía, cine y televisión. Cada soporte tiene una historia particular y cualidades específicas que es necesario precisar, tanto a la hora de analizar sus producciones como para impulsar su uso en las actividades en el aula.

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

---

*Civilización de la imagen, videocultura,<sup>1\*</sup> dimensión pantallística* son expresiones que cobran fuerza en el último giro de la revolución electrónica. Estos vocablos, inventados hace relativamente poco tiempo, ponen en evidencia la centralidad de las imágenes en nuestras sociedades. Pero, a la vez, hablan de importantes mutaciones culturales, económicas y sociales; de cambios en la percepción del espacio y el tiempo; de transformaciones en el funcionamiento de las instituciones y en los vínculos entre las personas.

"La vida moderna se desarrolla en la pantalla", afirma Nicholas Mirzoeff (2003: 17), y se apoya en el hecho de que hay cámaras ubicadas en cajeros automáticos, en centros comerciales, en autopis-

---

<sup>1</sup> Las expresiones destacadas con asterisco integran el Glosario.

tas, en supermercados. Cada vez son más los hombres y mujeres que se conocen y establecen fuertes relaciones a través de cámaras *web*. “Ahora la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes: disponemos de imágenes vía satélite y también de imágenes médicas del interior del cuerpo humano”. Auxiliado por la tecnología, el ojo puede llegar a zonas que antes le estaban vedadas.

“Casi siempre hay alguien observando y grabando”, expresa este estudioso de la cultura visual, e invita a repasar sucesos trascendentes captados de manera azarosa por cámaras de filmación. Podemos dar un ejemplo de envergadura mundial: durante la mañana del 11 de septiembre de 2001, el instante preciso del choque del Boeing 767 de American Airlines contra las Torres Gemelas de Nueva York fue capturado por filmaciones de aficionados que estaban en las inmediaciones del World Trade Center.

Si pensamos en el contexto nacional, podemos sumar algunos casos. El 18 de julio de 1994, en la ciudad de Buenos Aires, a minutos de ocurrido el atentado a la sede de la AMIA (Asociación Mutual Israelita Argentina) –que causó 85 muertos–, hubo vecinos que pudieron filmar desde sus balcones la columna de humo producida por la explosión. Las inundaciones ocurridas en la ciudad de Santa Fe por el desborde del río Salado en abril de 2003 también fueron registradas –en fotos y videos– por los mismos damnificados. Los sucesos del 19 y 20 de diciembre de 2001, tanto los cacerolazos, como los saqueos y las movilizaciones fueron, obviamente, tomados por las cámaras de todos los canales de televisión, pero circularon además muchas grabaciones caseras.

Es interesante prestar atención a algo que agrega Mirzoeff (2003): en la actualidad, hay una distancia importante entre la riqueza y diversidad de la experiencia visual y nuestras habilidades para analizar esas observaciones y hacer algo con ellas. Las reproducciones visuales muchas veces se muestran inútiles, en la medida en que son incapaces de afectar la marcha de lo sucedido o, aunque sea, de permitirnos siquiera entender lo que pasó. Ver no siempre va unido al entendimiento. La película *Vuelo 93* (2006), del director Paul Greengrass –una de las primeras películas sobre el atentado a las Torres Gemelas producidas en los Estados Unidos–, exhibe, entre otras cosas, la impotencia de los altos mandos militares estadounidenses ante la visualización, *en vivo y en directo*, de los impactos de los aviones secuestrados.

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 1: Contacto diario con pantallas

- a) Hagan un inventario de las pantallas que ven a diario. Para ello tengan en cuenta lo siguiente:
  - ▶ Con qué tipo de pantallas se encuentran a lo largo del día. Piensen en todo tipo de pantallas, desde televisores, cine, computadoras, hasta cajeros automáticos, cámaras de vigilancia, etcétera.
  - ▶ Dónde se ubican esas pantallas. Presten atención a las vidrieras de los negocios, las salas de espera, los comercios, los hogares, los lugares de trabajo, etcétera.
  - ▶ De qué clase son los contenidos que transmiten las diferentes pantallas.
  - ▶ Con qué actividades se vinculan: recreación, distracción, trabajo, manejo de información, etcétera.
  - ▶ Ante qué pantallas se detienen y ante cuáles pasan de largo y por qué.

- b) Luego de realizar el inventario personal, intercambien con sus compañeros sus impresiones y reflexiones. En relación con la presencia de pantallas puesta en evidencia a través del inventario: ¿creen que algunas pantallas están de más y podrían quitarse? ¿Cuáles son? ¿Por qué? ¿Consideran que faltan pantallas? ¿De qué tipo? ¿Dónde?
- c) Además, pueden debatir entre todos las diferencias y similitudes del contacto con pantallas de adultos y de niños. ¿Qué pantallas comparten unos y otros y cuáles no? ¿Esto tiene consecuencias de algún orden?

En el contexto de una sociedad hipermediatizada solemos afirmar con contundencia que conocemos muchas cosas por el hecho de haberlas visto en fotografías o por la televisión. También es cierto que la creciente visualidad de nuestras sociedades consigue que algo de la magnitud del sufrimiento humano se nos aparezca representado en un rostro visto en alguna foto o documental. En este punto, muchos autores se preguntan si la proliferación de imágenes de hambre, guerras o penurias produce saturación y acostumbamiento, y conduce por ello a una suerte de parálisis tanto emocional como política. Frente a esto cabe preguntarse, ¿por qué se muestran tantas imágenes? ¿Para qué sirve mirarlas? ¿Por qué y cómo lo visual ha adquirido tanta potencia? ¿Por qué las imágenes son, por momentos, sobrevaloradas e idolatradas, y en otras ocasiones, infravaloradas y demonizadas? (Mitchell, 2005). A lo largo de este capítulo reflexionaremos sobre estas cuestiones.

El papel de la televisión y las imágenes audiovisuales en la vida de las personas, en la política y en la cotidianidad viene siendo puesto en discusión hace años. Un sociólogo de la cultura británico, que vive actualmente en los Estados Unidos, ofrece un dato curioso. En su estudio sobre por qué importan los medios, J. Fiske dice que en el año 1992 la opinión pública estadounidense fue dominada por tres hitos: la carrera presidencial, un incendio en Los Ángeles, y una madre soltera llamada Murphy (Fiske, 1994: 1). Esa madre soltera llamada Murphy no es otra que Murphy Brown, la protagonista de la serie que planteó por primera vez en décadas las andanzas de una abogada madre soltera. No solo tuvo altos índices de audiencia, sino que el vicepresidente Dan Quayle le echó la culpa de los levantamientos de Los Ángeles en ese año, por ser un claro ejemplo de la élite libertina de Hollywood y favorecer la decadencia moral del país.

Podríamos buscar situaciones similares en la Argentina. Algunas telenovelas han tenido y aún tienen la capacidad de paralizar al país cuando se acerca el desenlace; los reality shows también han logrado movilizar a pueblos enteros en apoyo de sus participantes. En febrero de 2004, *Los Roldán*, un programa costumbrista protagonizado por un personaje sexualmente ambiguo se convirtió en objeto de debate nacional al plantear la integración de las travestis a la trama de las parejas sentimentales. Por otro lado, muchas cámaras ocultas de programas de periodismo de investigación han derivado en juicios, demandas y detenciones, así como también en discusiones sobre los alcances y límites legales y éticos de esas *prácticas de mirar*.

Hoy se sigue debatiendo si los discursos mediáticos dan instrucciones a mentes pasivas y si distraen a la audiencia: cada vez que un evento deportivo concentra la atención de los medios se los acusa de estar construyendo *cortinas de humo* que ocultan asuntos mucho más importantes y urgen-

tes. Seguramente ustedes encontrarán otros ejemplos sobre la capacidad de la televisión de influir en la agenda política y social, de reabrir y poner en discusión temas polémicos. Las controversias que despiertan los medios masivos de comunicación, así como cierta sospecha ante el predominio visual en la cultura, no son nuevos. A continuación, reflexionaremos sobre ello.

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

La *cultura masiva* surgió a fines del siglo XIX, cuando las masas se convirtieron en protagonistas de la vida social y los asuntos públicos. A la par que se difundían los periódicos y folletines, nacía el cine, que se asentó cuando, ya en el siglo XX, se inventaban la radio y la televisión. Los medios de comunicación de masas llegaron a convertirse en poderosas industrias culturales que manejan diariamente millones de dólares y poseen una influencia creciente en la vida social, económica, política y cultural. Desde su emergencia han sido recibidos con actitudes “apocalípticas” o “integradas” (Eco: 1977), es decir, pesimistas y optimistas, que muchas veces cristalizan en posturas cerradas y simplistas. Esta descripción fue hecha en el año 1965 por el filósofo italiano Umberto Eco. La fórmula, permitiéndonos una licencia, sigue teniendo ecos entrado el siglo XXI.

Entre los años 1930 y 1950, los intelectuales reunidos en la Escuela de Frankfurt\* (Theodor Adorno, Max Horkheimer y Walter Benjamin, entre otros) fueron precursores de los estudios críticos sobre la comunicación y la cultura contemporáneas, y también los primeros en advertir las consecuencias del desarrollo tecnológico en la sociedad posindustrial. Si bien el grupo compartía intereses, no poseía una perspectiva homogénea. Es importante tener en cuenta el contexto de producción de sus escritos, pues están atravesados por la experiencia del nazismo y el avance de los totalitarismos.

En 1947, Theodor Adorno y Max Horkheimer escribieron *Dialéctica del iluminismo* (1947) y allí volcaron su opinión negativa sobre el cine, la radio y el jazz. En ese libro acuñaron el término *industrias culturales\** para referirse a los agentes de socialización que colonizaban el tiempo de ocio y servían como legitimación de las sociedades capitalistas. Para estos autores, las industrias culturales imponían un modelo civilizatorio tendiente a la *homogeneización* y la *masificación*, tanto de los bienes culturales como de los seres humanos. Los consumidores se pensaban como seres pasivos, sin posibilidades de resistencia, oposición o escape. Lo “apocalíptico” de este planteo está en su pesimismo ante la racionalidad técnica (estas nuevas formas de producción cultural a escala industrial), entendida como fuente de dominio y manipulación, y también en la percepción de una cierta degradación de la cultura en el marco de la sociedad de masas.

Después de la Segunda Guerra Mundial, tanto en Europa como en los Estados Unidos crecieron las investigaciones sobre los efectos de los medios masivos sobre las audiencias. Muchos estudios plantearon que los medios persuadían y condicionaban las conductas de las personas. Por ejemplo, en los años sesenta y setenta, la crítica de izquierda denunciaba las estratagemas por las cuales la ideología dominante penetraba en los mensajes produciendo efectos maniqueístas. Se sostenía que los medios eran malas o buenas herramientas según las manos en las que estuvieran: la oligarquía o el proletariado. Desde esta perspectiva, los receptores continuaban siendo concebidos como dominados e inactivos, y los emisores como manipuladores.



Algunas críticas hacia los medios de comunicación también han sido hostiles con la audiencia masiva, popular, y han desplegado cierta antipatía ante quienes participaban y disfrutaban de la cultura de masas. El espanto se originaría en la baja calidad y la supuesta simplicidad y superficialidad de los mensajes audiovisuales consumidos. El espectador, además de pasivo, sería un consumidor de productos de escaso nivel. Pero esta clase de descalificación tampoco es nueva. Así como en siglo XVIII las críticas recayeron en el teatro, y en el siglo XIX el blanco fueron los folletines (que eran colecciones de literatura de entrega semanal, destinadas al público masivo), en la segunda mitad del siglo XX el foco de atención estuvo puesto en la televisión así como en la actualidad las tintas se cargan contra internet. Esta sospecha muchas veces tiene que ver con la cuota de entretenimiento y placer que suponen estas prácticas. Como sostiene Quevedo (2003), al ser consideradas poco serias, las producciones derivadas de los medios masivos no serían merecedoras del calificativo de "culturales".

Estas lecturas apocalípticas de los medios audiovisuales persisten todavía hoy. Un ejemplo es el libro *Homo Videns. La sociedad teledirigida*, de Giovanni Sartori (1998). Este autor plantea que el *homo sapiens*, producto de la cultura escrita, se está transformando, por influencia de la primacía de la imagen, en un *homo videns*. Además señala que, si para entender el significado de una palabra debemos conocer una lengua, para comprender una imagen solo bastaría con poseer el sentido de la vista, ya que se trata de una "pura y simple representación visual". Su perspectiva es absolutamente pesimista, en tanto evalúa la llegada de las imágenes en términos de empobrecimiento y decadencia: El niño formado en la imagen se restringiría a ser un hombre que no lee, a ser un adicto a los videojuegos. El video-niño se convertirá así en un adulto marcado para toda la vida por una "atrofia cultural" (1998: 37).

Llama la atención, sin embargo, que quienes denuncian las maniobras de manipulación mediática generalmente identifican los fatídicos efectos de dicha manipulación en los demás y nunca en ellos mismos: siempre son los otros los que "no se dan cuenta", los que son engañados, los que no saben lo que hacen.

Pero no se trata de oponer a estas visiones que solo ven manipulación, decadencia o banal diversión en torno a los medios, perspectivas "integradas", que son aquellas que plantean una incondicional y ciega defensa de todo aquello que viene de la mano de las transformaciones tecnológicas. La celebración ingenua de todo cambio por el cambio mismo es tan simplista como el pesimismo oscuro de tinte conservador de los apocalípticos. El desafío es tomar distancia de estas dicotomías y transitar caminos más complejos para pensar el lugar de los medios audiovisuales en nuestras sociedades.

En la década de 1960 se abrió una línea de pensamiento diferente alrededor del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos (CCCS) de la Universidad de Birmingham, Inglaterra. Los autores allí reunidos comenzaron a valorizar objetos que tradicionalmente venían siendo despreciados, como el cine, la televisión o la música popular. Además, algo fundamental que planteaban es que en torno a los medios y los mensajes había una disputa por el sentido. El significado no era algo dado de antemano sino el resultado de una lucha. El campo de estudios que se habilitó a partir de allí se conoce como estudios culturales,\* y se extendió más allá de la mencionada universidad inglesa.

Dentro de ese núcleo de estudios, el texto "Codificar/ Decodificar", escrito en 1973 por Stuart Hall, se constituyó en un trabajo pionero en el cambio de mirada frente a la recepción

televisiva. Para él los momentos de codificación y decodificación tenían una autonomía relativa. Un discurso mediático podía ser aceptado totalmente por su receptor (lectura dominante), podía existir una coincidencia parcial (lectura negociada) o bien la posición del espectador podía ser de rechazo (lectura oposicional). Es decir, los códigos no se decodifican de una sola manera y linealmente; por el contrario, leer los medios implica una acción, una actitud activa, cuyo resultado no puede predecirse.

Desde la década de 1980, se multiplicaron los estudios centrados en el papel activo del receptor y la importancia del contexto de recepción. Comenzaron a surgir estudios de audiencia que tenían en cuenta cómo las personas recibían a la televisión según su nivel socioeconómico, sexo, raza, edad.

Es importante tener en cuenta que los medios audiovisuales se inscriben en relaciones sociales, y es en esa interacción que se producen ciertos efectos y no otros. Es por esto que debemos considerar los contextos de producción, así como las condiciones de recepción, reconocimiento y apropiación de las producciones culturales por parte de las personas. Cuando nos referimos a "la televisión" o "el cine", en realidad estamos haciendo referencia a una multiplicidad de personajes, de lógicas, de tecnologías, de industrias, de instituciones, que no son del todo coherentes. Tampoco los efectos son homogéneos, lineales o fácilmente predecibles.

### Televisión, violencia y audiencias infantiles

Un tema que suele abordarse desde la perspectiva de la manipulación mediática es la violencia. Se dice que los medios, y la televisión en particular, generan violencia; y que los chicos son más violentos porque miran programas o juegan a videojuegos que involucran actos, escenas y prácticas violentas. Un texto titulado *Los niños y la violencia en la televisión*, desarrollado por la Academia Americana de Psiquiatría del Niño y del Adolescente (*American Academy of Child and Adolescent Psychiatry-AACAP*) plantea lo siguiente:

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

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

Los niños que se exponen excesivamente a la violencia en la televisión tienden a ser más agresivos. Algunas veces, el mirar un solo programa violento puede aumentar la agresividad. Los niños que miran espectáculos en los que la violencia es muy realista, se repite con frecuencia, o no recibe castigo, son los que más tratarán de imitar lo que ven. Los niños con

problemas emocionales, de comportamiento, de aprendizaje o del control de sus impulsos puede que sean más fácilmente influenciados por la violencia en la televisión. El impacto de la violencia en la televisión puede ser evidente de inmediato en el comportamiento del niño o puede surgir años más tarde y la gente joven puede verse afectada aun cuando la atmósfera familiar no muestre tendencias violentas. Esto no indica que la violencia en la televisión sea la única fuente de agresividad o de comportamiento violento, pero es ciertamente un factor contribuyente significativo.

(American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (1999), "Los niños y la violencia en la televisión. N° 13" [en línea], recuperado el 8 de febrero de 2007, <http://www.aacap.org/page.sectionInformacionparalaFamilia&nameLosNinosylaViolenciaenlaTelevisionNo.13>)

Muchos de los argumentos que venimos desarrollando en el curso debaten fuertemente la idea que sostiene que los medios manipulan linealmente a las personas. A partir de ellos, les proponemos analizar lo que plantea este texto:

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

- a) ¿Qué tipo de espectador televisivo se supone en el artículo? ¿Cómo se concibe a la recepción?
- b) ¿Por qué suele pensarse la influencia de los medios predominantemente en términos negativos?
- c) Si, como dice este texto, la televisión ejerce tanta influencia en los comportamientos de las personas, podría suponerse que sustituyendo las escenas de violencia por escenas armónicas se solucionaría el problema de la violencia social. (Del mismo modo que apagando la televisión o cerrando las salas de videojuegos se acabaría con la violencia.) ¿Qué variables se dejan de lado en los análisis realizados desde estas perspectivas?

Les recomendamos algunas películas para profundizar la reflexión alrededor de la violencia, la influencia de las imágenes y los medios de comunicación:

- ▶ *La naranja mecánica*, Stanley Kubrick, 1971
- ▶ *Asesinos por naturaleza*, Oliver Stone, 1994
- ▶ *Elephant*, Gus Van Sant, 2003



En el CD encontrarán breves comentarios sobre las tres películas sugeridas. También se incluyen en el CD las fichas de análisis de *La naranja mecánica* y de *Asesinos por naturaleza*, pertenecientes al archivo filmico-pedagógico del CePA.

Hacia los años sesenta se constituyó un campo de análisis de los productos audiovisuales inspirado en la semiología,\* organizada a partir de los postulados del lingüista suizo Ferdinand de Saussure. La originalidad de Saussure fue concebir la *lengua* como un sistema cuyas unidades son los signos. El *signo* está constituido por la asociación de un concepto –o significado– con una imagen acústica o representación fonética –el significante–. Este autor destacó la *arbitrariedad del signo*, y esto quiere decir que la relación entre significado y significante no es necesaria sino que está culturalmente establecida, es producto de una convención: “nada obliga ‘naturalmente’ a la imagen acústica *árbol* a significar el concepto *árbol*” (Barthes, 1997: 218). En este sentido, la relación signifi- cante-significado puede variar, transformarse.

Una importante cantidad de estudiosos (lingüistas, antropólogos, sociólogos) percibieron que el esquema saussureano de análisis de la lengua ofrecía un gran potencial para explicar diversos fenómenos culturales y sociales. De este modo, manifestaciones diversas como la moda, el cine, la fotografía y la publicidad empezaron a ser estudiadas como signos. En el centro de la semiología está el problema de la *significación* y la preocupación por estudiar los procesos históricos, sociales y culturales de construcción de significados.

Roland Barthes\* (1915-1980), uno de los intelectuales franceses más renombrados de la segunda mitad del siglo XX, lleva una marca explícita de Ferdinand de Saussure y del enfoque semiológico de análisis, en sus escritos de los años cincuenta y sesenta. Su libro *Mitologías*, publicado originalmente en 1957, está compuesto por breves ensayos que analizan productos de la cultura de masas (publicidades gráficas y televisivas, películas, fotografías, revistas, obras literarias, teatrales, espectáculos). Tomemos de allí un breve ejemplo de cómo este autor procede en su análisis. Dice: “Estoy en la peluquería, me ofrecen un número de *Paris-Match*. En la portada, un joven negro vestido con uniforme francés hace la venia con los ojos levantados, fijos sin duda en los pliegues de la bandera tricolor. Tal el sentido de la imagen”. Y sigue el semiólogo: “Sin embargo, ingenuo o no, percibo correctamente lo que me significa: que Francia es un gran imperio, que todos sus hijos, sin distinción de color, sirven fielmente bajo su bandera” (Barthes, 1997: 207).

Lo que hace Barthes es tomar a la imagen como significante, y en lugar de ver allí *simplemen- te* a un soldado negro haciendo una venia, la “lee” y extrae de ella nuevos significados vinculados al contexto histórico, político y cultural de Francia. Se pretende así barrer con cierta inocencia o simplicidad supuesta en las imágenes mostrando aristas más complejas: las imágenes transmiten ideas e intencionalidades muchas veces no evidentes. Por este motivo, muchos análisis semiológicos hablan de interpretar, develar sentidos, desmitificar.

Con la semiología, las imágenes y los medios empezaron a leerse a partir del modelo textual, es decir, como signos (significante-significado) que deben descifrarse. Además, se comenzaron a introducir conceptos tomados de la crítica literaria, como los de polisemia\* o intertextualidad,\* para pensar la producción y recepción audiovisual. Afirmar que la televisión, el cine y las publicidades no solo –y simplemente– se miran, sino que se leen, pretendía dar a la operación de recepción un estatus más alto, involucrando procesos intelectuales más complejos y habilitando la posibilidad de subvertir códigos y producir nuevos sentidos.

Hace diez o quince años se constituyó un nuevo campo, los estudios visuales, que ha seguido el camino abierto por los estudios culturales, pero introduciendo algunas modificaciones. Los estudios visuales están vinculados con la historia del arte, la teoría del cine, el periodismo, el

análisis de los medios, la sociología, la filosofía, la antropología y la literatura. Es un campo que se presenta a sí mismo como interdisciplinario –hay autores que lo llaman transdisciplinar– y multimetodológico, un lugar de “convergencia y conversación” de múltiples disciplinas y enfoques. Sus más destacados exponentes provienen, sobre todo, de países de habla inglesa, en especial de los Estados Unidos. Entre ellos se encuentran: W. J. T. Mitchell (autor de *Picture Theory*, uno de los libros pioneros del área, que no ha sido traducido al español) y el ya citado Nicholas Mirzoeff.

Al igual que los estudios culturales, los estudios visuales se proponen ir más allá de una concepción elitista de la cultura. Es por esto que, como primer paso, desafían la distinción entre las bellas artes, como forma cultural elevada, y el resto de las manifestaciones visuales masivas y populares. Esto les permite incorporar a sus estudios todas las formas de arte, el diseño, el cine, la fotografía, la publicidad, el video, la televisión o la internet.

Hay una particularidad en el enfoque metodológico de los estudios visuales que marca un punto de ruptura con los modelos semióticos de análisis presentados anteriormente. Los estudios visuales afirman que las imágenes (cuadros, películas, fotografías, esculturas) no son como textos que se leen. Dice Mirzoeff que si nos centramos únicamente en el significado lingüístico de las imágenes visuales estamos negando un elemento que hace que estas sean distintas a los textos. Este elemento es la *inmediatez sensual*. A primera vista, en una imagen existe un impacto innegable que no puede reproducir un texto escrito. Por ejemplo, dice este autor, ver la caída del Muro de Berlín televisada en directo provocó sentimientos que excedían absolutamente las palabras (Mirzoeff, 2003: 37). Hay algo que resulta un exceso al momento de ver; sensaciones como la intensidad, la sorpresa, la conmoción, el enmudecimiento, están en el corazón de la experiencia visual y esto no puede ser agotado recurriendo al modelo textual de análisis.

Uno de los primeros en cuestionar el empleo de la palabra “lectura” para designar el desciframiento, la comprensión y la interpretación de imágenes fue el filósofo y crítico de arte francés, Louis Marin (1931-1992), que se preguntaba si el término “lectura”, apropiado para el libro, lo es para el cuadro (Chartier, 2001: 75).

Los estudios visuales insisten en que prestemos atención al modo en que los espectadores o consumidores de imágenes –también llamados *sujetos o agentes visuales*– buscan información, pero también placer. Se trata de apreciar qué los incita a mirar, por qué a veces los individuos no se pueden rehusar a ver; cómo se reacciona ante las imágenes; cuáles son los procesos que permiten a las personas encontrar sentido en lo que ven. En estos procesos se involucra lo racional, lo sensitivo, lo perceptual, lo corporal y las experiencias físicas que se atraviesan en el mundo de lo audiovisual.

Por eso, además de interpretar las imágenes en sí mismas (en sentido estricto, decodificarlas y descifrarlas), los estudios visuales se centran en la “condición de espectador” (Guasch, 2005: 64) y en cómo las imágenes ejercen *poder*, tienen *autoridad* y producen *efectos*. Estos son aspectos singulares e innovadores de este campo de estudio, y por eso lo estamos eligiendo como marco teórico para enfocar nuestros análisis e intervenciones pedagógicas.

En el segundo capítulo de este eje, presentaremos con detenimiento las herramientas de análisis de imágenes que brindan los estudios visuales. Pero ahora queremos reflexionar sobre el vínculo entre los medios y las instituciones escolares: ¿Cómo se ha llevado históricamente la escuela con los medios audiovisuales? ¿Cómo podemos construir una alfabetización audiovisual?

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

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

Para establecer puentes entre los argumentos que se han presentando en el apartado anterior y la escuela, proponemos que, en grupos, lean y analicen el texto “La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales del siglo XXI”, de Luis Alberto Quevedo.



Véase en el CD el texto “La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales del siglo XXI”, de Luis Alberto Quevedo.

- a) El autor dice, en varias oportunidades, que la escuela se resiste a la entrada de los medios, y que lo que prevalece es una actitud defensiva y crítica, a lo sumo desmitificadora. ¿Qué piensan de esto? Busquen ejemplos cotidianos sobre la actitud de la escuela frente a los medios.
- b) Quevedo instala una pregunta: ¿la televisión supone algún tipo de producción cultural (que las instituciones educativas puedan rescatar e incorporar en sus planes de estudio) o no? Debatan esta pregunta en grupos y argumenten las alternativas a favor y en contra. (Presten especial atención a lo que el autor llama la “televisión realmente existente”).
- c) A lo largo del texto, el autor caracteriza la lógica escolar y la lógica de los medios de comunicación. Les proponemos sistematizar su planteo en un cuadro de dos columnas, que facilitará visualizar las diferencias de ambas lógicas. Incluyan en el cuadro la percepción del tiempo y del espacio, la manera de concebir el conocimiento y el aprendizaje, el lugar del esfuerzo, del disfrute, y todos aquellos ítem que consideren relevantes. Una vez realizado el cuadro, debatan sobre las tensiones entre ambas lógicas, y vean la posibilidad de generar articulaciones.
- d) El texto distingue entre la incorporación de los medios como contenidos (focalizando en los mensajes) y como lenguaje (focalizando en sus reglas, formatos, modos de decir y transmitir). Reflexionen sobre las diferencias entre estos dos tipos de incorporaciones y sus implicancias.

La escuela, hija de la imprenta y aliada del texto escrito, tendió a asumir una actitud de sospecha ante la cultura visual de masas, a la que consideró una fuente de degeneración de la población. Por

eso, ante la emergencia de los *massmedia*, puso toda su energía en proteger a los niños de sus defectos morales, culturales o políticos. Cuenta Inés Dussel (2006: 282) que, en nuestro país, uno de los primeros detractores de la cultura audiovisual fue Víctor Mercante, promotor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. En 1925, este educador, al constatar que la mayoría de los espectadores de cine eran jóvenes de entre 12 y 25 años de edad, se preguntaba horrorizado: "¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de Los piratas del mar o Lidia Gilmore de la Paramount?" (Mercante, 1925: 123). Como señala Dussel, en aquella época la mayoría de las películas eran de *cowboys* y de amor, y sus héroes eran, para Mercante, "grandísimos salteadores y besuqueadores", lo que llevaba a que los jóvenes solo quisieran "gozar, gozar, gozar". Eso explica para la autora que Mercante sostuviera que el cine era una escuela de perversión criminal, y reclamara comités de censura en todas las ciudades para que solo se exhibieran películas moralmente edificantes.

Dussel sostiene, y con razón, que la pregunta que se formuló Mercante es muy lúcida, pues dialoga con los desafíos actuales para convocar a niños y adolescentes a las tareas intelectuales que propone la escuela: "Mercante observó que el cine movilizaba algo de otro orden: pasiones, emociones, goces, que la escuela parecía no movilizar de la misma manera. En vez de plantearse integrar este desafío a la propuesta escolar, la respuesta de Mercante fue expulsar el cine y los medios de la escuela, una actitud cerrada, autoritaria y de corto plazo, porque a la larga fue como querer tapar el sol con la mano" (pág. 283).

Lejos de retroceder, los medios audiovisuales de comunicación avanzaron mucho más allá de lo que asustaba a Mercante. ¿Y qué sucede hoy en las aulas? ¿Hay todavía herederos de Mercante? Seguramente los habrá, pero también es posible encontrar docentes que utilizan los medios de comunicación de masas como recursos para enseñar lectoescritura, Ciencias Naturales o Ciencias Sociales. Sin embargo, siguen abiertos algunos interrogantes: estas prácticas de inclusión de los medios en las escuelas, ¿en qué medida asumen la centralidad de la cultura audiovisual en las sociedades contemporáneas? ¿Se hacen cargo de aquello "de otro orden" –pasiones, emociones, goces– que movilizan las imágenes? En otras palabras, las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas como artefactos que atraviesan a docentes y alumnos como personas, configurando sus formas de saber y conocer y su vinculación con el mundo.

La clasificación propuesta por Umberto Eco, de apocalípticos e integrados, puede retomarse para pensar cómo son recibidos los medios de comunicación en las escuelas. Mientras que los apocalípticos solo ven los efectos manipuladores y engañosos de los medios masivos de comunicación; los integrados los suponen liberadores, plurales, beneficiosos, democráticos.

En efecto, en las escuelas hay quienes creen que la influencia de los medios es mala para los niños y adolescentes porque, al mismo tiempo que provocarían menores niveles de lectura, pondrían a alumnos en contacto con modelos morales dudosos de imitar. Y también están los que creen que son intrínsecamente buenos, y por eso promueven la lectura de los diarios en la escuela, o adoptan el formato periodístico para cualquier trabajo de investigación. Por supuesto, hay muchas posiciones intermedias que combinan, no siempre muy conscientemente, elementos de los dos grupos.

Como señalamos, la primera reacción de la escuela fue dar la espalda a la televisión o, a lo sumo, considerarla un competidor "desleal" a la hora de capturar a la audiencia infanto-juvenil. Pero



la escuela ya no puede negar ni combatir la existencia de la televisión, internet, los videojuegos, las webcams. Son hechos culturales que están ahí y forman parte de las condiciones de existencia de la vida cotidiana contemporánea. La construcción de las identidades sociales, políticas, culturales y de género no puede concebirse al margen de estas condiciones.

La ensayista argentina Beatriz Sarlo reflexiona sobre la "posición incómoda" de la escuela ante la cultura massmediática y expresa lo siguiente:

Y esto me conduce al segundo punto que quería indicar brevemente: la posición intermedia y extremadamente incómoda en la cual quedan las instituciones formales (y la escuela no se salva de ello) entre la cultura massmediática, la cultura de las pantallas, y las formas, destrezas y saberes científico-culturales, que son indispensables para el trabajo, que son indispensables para la reproducción de la vida, que son indispensables para la inclusión en un mundo tecnológico y político.

La escuela, como otras instituciones, está suspendida frente a este universo sobreabundante y barroco de las pantallas. Compite con sus elementos, más pobres tecnológicamente, quizás más pobres también desde el punto de vista de la pluralidad de oferta de símbolos persuasivos. Para decirlo muy sencillamente, no hay maestra que pueda competir con Susana Giménez, no hay maestra super-woman. La salida no pasa por convertir a las maestras y a los maestros en Nico y Susana, sino en reorganizar culturalmente la escuela, reorganizar su discurso, sus experiencias, sus modalidades, y sus prácticas, teniendo en cuenta que el mundo no es hoy el mundo de los diarios, ni es el mundo de los libros, sino (cada vez más) el mundo de las pantallas.

Muy probablemente la solución no esté en llenar de pantallas las escuelas. Ésta es una reacción ciega, basada en un vínculo ciego con la tecnología. Muy probablemente la solución no esté en esa tendencia que mereció la tapa de la revista *Time* con la pregunta acerca de si, en los Estados Unidos, se estaba corriendo el riesgo de videoclipar la educación y cuánto de pérdida y cuánto de ganancia había en esa tendencia.

Videoclipzar la educación es más de lo mismo, no formas distintas de aquello que necesitamos. Sin embargo, allí están, arrasadoras, las pantallas. No tengo ninguna solución frente a esto. Simplemente estoy planteando un problema tal como se percibe en la sociedad contemporánea. El conflicto persiste porque el mundo de las pantallas está fuera de la escuela y también está dentro en el imaginario de los alumnos y de los maestros, quienes están integrados al mundo de las pantallas como los chicos. La cultura de los maestros y de las maestras, que hace cuarenta años era libresca, hoy es una cultura mixta, entre los discursos, prácticas, rituales, calores y estéticas audiovisuales y los discursos y prácticas del libro. ¿Qué significan, entonces, nuevas tecnologías comunicacionales, nuevas tecnologías de pantallas en la educación? ¿Cómo puede una escuela en crisis económica rearmar su currículum y su didáctica para disputar una colocación en el imaginario colectivo? (...)

(B. Sarlo [1998], "Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura", en: Birgin, A., Dussel, I. y Tiramonti, G. [comp.], *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, Buenos Aires, Troquel, págs. 36-37.)



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

A partir del texto de Beatriz Sarlo, proponemos reflexionar sobre lo siguiente:

- a) La escuela no puede negar el mundo de las pantallas, pero tampoco debería, ciegamente, pretender videoclipzarse. ¿Cómo definirían “videoclipzarse”? ¿Pueden proponer ejemplos?
- b) ¿Por qué la autora dice que “videoclipzar la educación sería más de lo mismo”?
- c) Hacia el final, Sarlo deja una pregunta abierta que podemos interpretar de la siguiente manera: ¿Cómo puede hoy la escuela participar y competir en la disputa por la oferta de recursos simbólicos?

Los medios, a su manera, y aunque no se lo propongan explícitamente, *educan*, y desde la escuela hay mucho por hacer con/contra/junto a esas educaciones. Este entrecruzamiento con las otras educaciones que producen los medios va más allá de incorporarlos como recurso didáctico o de entretenimiento y supone pensarlos como lenguajes específicos, que construyen, concretan, expresan y representan realidades muy diversas, algunas de ellas muy valiosas para las escuelas (Orozco Gómez, 2001). Pensemos por ejemplo en el significado de que chicos de Purmamarca, Buenos Aires y Ushuaia vean los mismos programas de televisión: por un lado, puede criticarse la homogeneización cultural de las poblaciones y el relegamiento de las culturas locales, pero, por otro lado, puede abrirse nuevos marcos de referencia comunes para generar intercambios, así como explorarse posibilidades de estudio sobre cómo reciben los programas unos y otros, qué lecturas realizan, qué elementos les interesan y qué sentidos construyen. Los programas que ven estos chicos pueden no gustarnos, pero hay que tener en cuenta que los medios de comunicación operan en una trama cultural compleja y contradictoria, de la cual los binarismos apocalíptico-integrados no pueden dar cuenta (cfr. Bracciale, Dussel, Abramowski, 2005).

Frente a los medios masivos de comunicación es posible proponer una alfabetización audiovisual: una enseñanza que promueva nuevas prácticas sobre la cultura que portan los medios. Pero esta educación no tendría que concentrarse únicamente en la dimensión textual de los mensajes audiovisuales, analizando discursivamente lo que dicen. Lo visual, lo auditivo, lo sensorial, lo emocional, lo estético, lo racional se ponen en juego de una manera singular, en tanto los medios audiovisuales interpelan centralmente a través de los sentidos y las emociones, como señala Orozco Gómez (2001). En relación con la televisión, este autor plantea que la solución no es apagar el aparato. Las instituciones educativas podrían aportar a los sujetos-audiencia criterios para ser más selectivos con los programas, explorarlos y favorecer la reflexión crítica. Las escuelas deberían intentar proporcionar una alfabetización relacionada con el lenguaje de la imagen, que permita *ver* las manipulaciones y estereotipos, *escuchar* los silencios, *notar* las exclusiones. Se debería educar la “percepción de las formas y formatos televisivos, de sus flujos y sus intentos de seducción”. En ese cruce de palabras que faltan, senti-

mientos desbordantes, ideas desordenadas, sonidos ensordecedores y silencios, tendrá que bajar la alfabetización audiovisual.

Puede resultar paradójico que, como decíamos al comienzo, en un mundo atravesado íntegramente por imágenes, en el que hay una tendencia creciente a visualizar las cosas, convivan la voluntad de ver cada vez más, con la desconfianza y la descalificación de la cultura visual.

Para entender esto, debemos tener presente que Occidente ha privilegiado de forma sistemática a la cultura letrada, considerándola la más alta forma de práctica intelectual y calificando como de segundo orden, empobrecidas, a las representaciones visuales. No tendríamos que perder de vista, además, que la pedagogía misma se construyó sobre esta lógica, jerarquizando al intelecto, la razón y al mundo de la palabra hablada y escrita. En los libros de texto, por ejemplo, las imágenes se han incorporado subordinadas a las palabras, como decoraciones o ilustraciones. Si queremos promover una alfabetización audiovisual, es un desafío lograr que lo visual y lo sensual dejen de tener un estatuto inferior, denigrado, juzgado poco estimulante intelectualmente.

El antropólogo hindú Arjun Appadurai, cuando se refiere a los medios, se detiene en un elemento central para la tarea pedagógica: la imaginación. Tomando distancia de la postura –muy común– que sostiene que las imágenes y los medios de comunicación masivos atontan y obturan la imaginación, dice que los medios, a raíz de promover condiciones colectivas de lectura, crítica y placer, hacen posible producir aquello que él llama “comunidad de sentimiento”, que consiste en un grupo que empieza a sentir e imaginar cosas en forma conjunta, como grupo (Appadurai, 2001: 23).

Sentir, imaginar, pensar y actuar de manera conjunta. La escuela es un escenario privilegiado para que esto ocurra, para que palabras, imágenes y sonidos confluyan en la producción de sentidos y en la posibilidad de imaginar otros mundos posibles.

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

Les 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.



Véase en el CD una presentación con los resultados del relevamiento de la encuesta sobre consumos culturales.

- Luego de leer toda la encuesta, ¿qué es lo que más les llamó la atención o los sorprendió? ¿Por qué?
- En la consulta se realizan cruces entre los consumos culturales y el nivel de recursos de los chicos. ¿Qué conclusiones pueden sacar de los resultados?
- En la encuesta hay un ítem que se refiere a la “exposición” y otro a los gustos de los chicos. Deténganse en este punto y analicen: ¿qué les llamó la atención? ¿Ustedes conocen el tipo

de exposición y los gustos de sus alumnos en relación con los medios? Como actividad no presencial les sugerimos investigar acerca de la exposición y los gustos de sus alumnos con preguntas similares a las de la encuesta. Por ejemplo: ¿qué objeto lamentarías perder? Luego comparen los resultados: ¿Encuentran similitudes, observan diferencias?

- d) Los datos de la encuesta desafían tres mitos instalados sobre la relación entre la televisión el uso de la computadora y la lectura. Lean lo que dice la encuesta. Si los resultados de la consulta desmienten estos mitos, ¿de dónde provienen los mismos? ¿Qué opinan que los alimenta?
- e) Lean la columna de opinión de Beatriz Sarlo "La tevé, un miembro más de la familia", publicada en el diario *Clarín* el 22 de octubre de 2006.



**Pueden consultar este artículo en el CD.**

- f) Sarlo interroga aquí el enunciado "hacer la tarea mirando televisión". ¿Qué piensan de su planteo?
- g) En la encuesta hay un cuadro de acceso a los medios por región. Busquen su región y vean las cifras. También tengan en cuenta la distinción "urbano-rural", según la ubicación de su escuela. ¿Pueden llegar a alguna conclusión en comparación con otras regiones?
- h) ¿En qué medida estos datos brindan elementos para repensar y redefinir sus prácticas pedagógicas en relación con el uso de los medios?

## Los soportes audiovisuales y su especificidad: fotos, cine y televisión

A continuación presentamos, de manera resumida, el origen y las características centrales de los principales dispositivos que trabajemos a lo largo del próximo bloque: fotografía, cine y televisión.

### La fotografía

En un sentido literal, la fotografía es "escribir con luz" (Mirzoeff, 2003: 101). Se trata de una técnica de registro en la cual objetos físicos imprimen su imagen en una superficie por medio de la acción óptica y química de la luz.

¿Cómo surge la fotografía? Los primeros aparatos para sacar fotos se inventaron en Europa, a partir de 1820: después de que Nicéphore Niepce (1765-1833) expusiera por primera vez una placa fotográfica a la luz en 1826, él y Louis Daguerre (1789-1851) trabajaron juntos durante

casi una década para perfeccionar lo que se conocería como daguerrotipo. En este proceso, se cubría una placa de cobre con productos químicos sensibles a la luz y luego se exponía a la luz, produciendo una imagen positiva sobre la placa.

El inconveniente del daguerrotipo es que no podía reproducirse. La verdadera fotografía, en la que una placa expuesta a la luz produce un negativo que, en teoría, puede utilizarse para hacer un número infinito de copias, fue realizada por primera vez por Hippolyte Bayard en Francia, y en Inglaterra por Fox Talbot, aproximadamente en la misma época que el daguerrotipo.

(N. Mirzoeff [2003], *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós, pág. 103.)

Si bien en un principio los aparatos para sacar fotos eran muy caros, la obtención de imágenes era un lujo más o menos accesible al común de la gente. En Francia, a mediados del siglo XIX, se podía comprar un retrato fotográfico a un vendedor callejero por dos francos (el sueldo diario de un albañil era de tres francos y medio). Muchos autores destacan a la fotografía como el primer medio que, distanciándose de la pintura, permitió democratizar las imágenes visuales.

### Recordar a partir de fotografías

Cuando aparecieron las fotografías muchos decretaron, y con razón, que había *nacido una nueva era*. El mundo ya no se veía, imaginaba, pensaba y recordaba del mismo modo. Walter Benjamin acuñó la expresión "inconsciente óptico": "La experiencia pasó a comprenderse como una imagen" (Mirzoeff, 2003: 108).

La fotografía generó un cambio en la experiencia y en la percepción del tiempo: un *pedazo de tiempo*, un instante único, se podía captar, fijar, congelar, inmortalizar y, perdiendo su carácter efímero, las personas podían volver a ese pasado infinitas veces: "Lo que la fotografía reproduce al infinito únicamente ha tenido lugar una sola vez. La fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente" (Barthes, 2006: 28-29). "El clic del disparador capta un momento que se convierte en pasado de forma inmediata" (Mirzoeff, 2003: 106).

Dice un historiador argentino de la fotografía, Luis Priamo, que uno saca fotos para recordar (recordarse a uno mismo y a los otros), y luego agrega algo no menor: uno decide qué recordar y qué no recordar. A la hora de recordar, "la fotografía cala más hondo", dice Susan Sontag (1933-2004), la reconocida intelectual estadounidense, quien ha estudiado con detenimiento el tema de las fotografías. Ella dice que al recordar evocamos fotografías, como si éstas pudieran almacenarse en nuestra mente con mayor facilidad (Sontag, 2003).

Un rasgo particular de la fotografía es que es una evidencia de que "algo estuvo allí" y "alguien estuvo allí", para hacer la toma. Se dice, en consecuencia, que la cámara no miente. La foto es percibida como una especie de prueba que atestigua indudablemente la existencia de lo que da a ver (Dubois, 2001: 20). Por esto a la foto se la reivindicó como el registro de la realidad, su representación más fiel y exacta, el relato más transparente posible. Por este rasgo la foto obtuvo una alta valoración social y se la empleó como evidencia en juicios, investigaciones científicas y para controlar la identidad de las personas como, por ejemplo, en los prontuarios de las cárceles, en los documentos de identidad.

Pero a este atributo de *haber estado ahí*, atributo de objetividad que se le otorga a toda fotografía, se le agrega un segundo rasgo que, en alguna medida, pone en cuestión al primero: este rasgo constitutivo es el punto de vista del fotógrafo. Siempre hay alguien que selecciona qué mirar; que recorta, que decide, que jerarquiza, que exalta. No es lo mismo fotografiar de lejos o de cerca; desde arriba o desde abajo; con luz o sin luz. Como dijimos, *alguien* estuvo allí. Y la foto es el testimonio de lo que ese sujeto vio, de cómo lo vio y cómo lo registró.

Susan Sontag (2003) señala que la imagen fotográfica no puede ser la mera transparencia de lo sucedido. Siempre es la imagen que eligió alguien; fotografiar es encuadrar, y encuadrar es excluir. Una pintura o un dibujo se consideran falsos cuando resulta que no son del artista a quien se les habían atribuido. Una fotografía se considera falsa cuando resulta que se ha engañado al espectador en relación con la escena que al parecer se representa. Una fotografía pretende representar con exactitud lo que estaba frente a la lente de la cámara. Se supone que una fotografía no evoca sino muestra. Por eso, a diferencia de las imágenes hechas a mano, se aceptan como pruebas.

### Los cambios en la tecnología: del trípode al Photoshop. El asunto de la autenticidad

Con el tiempo, la tecnología de las cámaras fotográficas se fue sofisticando hasta llegar a las actuales cámaras digitales, cada vez más pequeñas y portátiles, y a los trucos del Photoshop. Pero, en un principio, las cámaras eran muy pesadas y trasladarlas resultaba dificultoso. Por eso es raro ver fotos antiguas *espontáneas* (tal como hoy se entiende la espontaneidad y la soltura): aquellas fotos son más bien impostadas, posadas, actuadas.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que la posibilidad de manipular las fotos y componer escenas *artificiales* existe desde el origen mismo de la fotografía. "Antes de 1880, en la época de la cámara de trípode y los veinte segundos de exposición, los fotógrafos componían las escenas diciendo a la gente dónde debían colocarse y qué actitud debían adoptar, tanto si trabajaban en su estudio como si lo hacían al aire libre" (Burke, 2005: 28). "Para tomar los primeros retratos (hacia 1840) era necesario someter al sujeto a largas poses bajo una cristalera a pleno sol (...) se inventó entonces un aparato llamado apoyacabezas, especie de prótesis invisible al objetivo que sostenía y mantenía el cuerpo en su pasar a la inmovilidad" (Barthes, 2006: 41).

El tema de la manipulación de las imágenes –directamente vinculado con las decisiones de mostrar o no determinados acontecimientos y de qué manera hacerlo– tiene una extensa historia en el rubro de las fotos de guerra. Susan Sontag cuenta que la primera guerra fotografiada fue la de Crimea (1853-1856), y que el fotógrafo *oficial* que la cubrió, el británico Roger Fenton (1819-1869), tenía una expresa orden de no fotografiar muertos, mutilados o enfermos para dar una impresión más benévola de una guerra cada vez más impopular. Fotografiar era componer, hacer posar; a veces se trasladaba a algún soldado abatido a una zona más agradable a la vista; también se ordenaban las balas de cañón esparcidas por la zona de combate. En ese sentido, estas primeras fotos bélicas también eran *trucadas*, preparadas, y en absoluto espontáneas.

En la Primera Guerra Mundial (1914-1918), las fotos presentaban paisajes devastados, trincheras, soldados, pero solo se podía registrar el campo de batalla una vez que ya había pasado el arrollador conflicto cuerpo a cuerpo. Hubo que esperar hasta la Guerra Civil Española (1936-1939) para que los fotógrafos, cual reporteros, participaran en la contienda captando el combate *en vivo*

en la línea de las acciones militares. Esto fue gracias al desarrollo tecnológico, a la ligereza de los aparatos, a la emancipación del trípode y a que las películas no necesitaban ser recargadas, todo lo cual brindó una inmediatez inusitada hasta entonces.

Una foto muy famosa, tomada durante la Guerra Civil Española, fue la de Robert Capa (1913-1954), llamada Muerte de un soldado republicano, sacada en el frente de combate el 5 de septiembre de 1936. Esta foto muestra a un miliciano del bando republicano en el preciso instante de recibir un balazo. El soldado está cayendo de espaldas, a punto de soltar el rifle que llevaba en su mano derecha.

Esta foto trascendió de manera inusual por haber sido la primera que logró capturar la muerte "en vivo y en directo". Pero se ha dudado mucho de su veracidad. Se dice que ese día no hubo combate en el frente, o que la foto fue posada, etc. Esta situación plantea varios interrogantes: ¿cuál sería el problema si la foto fuera *producida*? ¿Acaso no morían día a día muchos soldados republicanos en el frente de batalla? ¿Por qué nos decepciona enterarnos del truco de una foto? Al respecto, dice Sontag:

Descubrir que las fotografías que al parecer son el registro de clímax íntimos, sobre todo del amor y de la muerte, están construidas nos consterna especialmente. Lo significativo de "Muerte de un soldado republicano" es que es un momento real, captado de modo fortuito, pierde todo valor si el soldado que se desploma resulta que estaba actuando ante la cámara de Capa.

(S. Sontag [2003], *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara, pág. 67.)

Sontag reflexiona sobre el carácter dudoso de otra foto famosa, tomada por otro gran fotógrafo, Robert Doisneau (1912-1994), que ha recorrido el mundo como símbolo del amor parisino:

Robert Doisneau nunca declaró explícitamente que la fotografía para *Life* de una joven pareja que se besa en una acera cerca del Hôtel de Ville parisino en 1950 tuviera la categoría de instantánea. Sin embargo, la revelación, más de cuarenta años después, de que la foto había sido una escenificación con una mujer y un hombre contratados por ese día a fin de que se besaran ante Doisneau provocó muchos espasmos de disgusto entre quienes la tenían por una visión preciosa del amor romántico y del París romántico. Queremos que el fotógrafo sea un espía en la casa del amor y de la muerte y que los retratados no sean conscientes de la cámara, se encuentren con la "guardia baja". Ninguna definición compleja de lo que es o podrá ser la fotografía atenuará jamás el placer deparado por una foto de un hecho inesperado que capta a mitad de la acción un fotógrafo alerta.

Actualmente, la aparición del Photoshop y de la digitalización de las fotografías sigue desafiando los criterios de autenticidad, y la opción del *retoque* es mucho más evidente. Pero es importante tener en cuenta que la posibilidad de manipulación de las imágenes ya estaba presente en el origen mismo de este dispositivo de registro.

## Algunos criterios para tener en cuenta en el análisis de una foto

Una modalidad de análisis de las fotografías es considerar sus características internas, relativas al contenido y forma de la imagen, así como los condicionamientos externos, relacionados con su producción y circulación.

Para analizar las *características internas* de una foto es necesario prestar atención a lo que figura en la imagen y a la manera en la que esas cosas fueron registradas. Por ejemplo, si la foto muestra un grupo humano, debemos observar quiénes son las personas retratadas, si aparecen hombres o mujeres o ambos, qué edades tienen, cómo están vestidos, a qué sector social pertenecen. También puede observarse la situación o evento en la que fueron retratados y el lugar donde se tomó la foto: ¿es un retrato posado? ¿Es una foto instantánea que relata algo cotidiano? ¿Con qué propósito se tomó? ¿La foto se tomó por encargo de los retratados, fueron fotografiados por sorpresa u obligados a posar? Además, es importante tener en cuenta de qué manera aparecen las personas distribuidas en el espacio, quiénes son puestos en primer plano, quiénes apenas se ven, quiénes están sentados y quiénes parados. Esto último suele brindarnos información valiosa acerca de la *jerarquía* (si es que existe) de las personas fotografiadas.

Por otra parte, es preciso considerar algunos aspectos técnicos que ayudan a definir el sentido de las imágenes: el encuadre, el punto de vista elegido, los planos, los ángulos, el contraste, la perspectiva, cómo se definió la luz, entre otras cuestiones. El desarrollo tecnológico alcanzado por la fotografía en el momento que fue tomada, así como su grado de difusión en la sociedad, no son datos menores.

En relación con los *condicionamientos externos* es necesario identificar el contexto en el que fue producida. ¿En qué fecha aproximada fue tomada? Muchas veces, un buen recurso es buscar información que nos permita caracterizar ese momento histórico. Este tipo de información nos permitirá cotejar aspectos de la vida de esas personas que "no se ven" en las fotografías y analizar mejor aquellos que, por el contrario, eligieron resaltarse. Por otra parte, si existen datos sobre el fotógrafo también serán de utilidad: a qué grupo social pertenecía, si alguien le encargó las fotos y para qué iban a ser utilizadas. El grado de publicidad adquirido por las fotos una vez producidas, los lugares por los que circularon y de qué manera lo hicieron son también elementos importantes: si se vendieron, si estuvieron en alguna exposición, si fueron publicadas en algún periódico, revista o libro, qué epígrafes llevaron, qué aspectos de las fotos se resaltaron en las publicaciones, qué maneras de mirarlas se impusieron, etc. Todas estas cuestiones no siempre son fáciles de averiguar, menos aún si las fotos son muy antiguas. De todos modos, mientras más se conozca acerca del contexto histórico y cultural más fácil será descifrar el contexto específico en el cual fue tomada la fotografía.

Entonces, después de haber considerado el contenido y la forma de lo que *se ve* en una fotografía, es interesante incorporar al análisis aquello que *no se ve*, producto de la información sobre el contexto sociocultural, la época, la identidad de los fotografiados, la tecnología vigente, etc. Al volver a mirar la imagen con este nuevo bagaje de conocimientos seguramente muchas cosas nuevas saltarán a la vista.

Pero, además de tener en cuenta las perspectivas de las *características internas* y de los *condicionamientos externos* en el análisis de una foto, hay otra cuestión para mirar con detenimiento: el *corte espacial*, que es aquel que se produce cuando el fotógrafo *dispara* la cámara y *toma* un fragmento de



mundo. Es cierto que la escena puede estar previamente compuesta, arreglada, preparada, pero el momento del *clac* es una especie de golpe, de "tijeretazo" que deja cosas afuera. Sobre esto, Philippe Dubois (1986) dice lo siguiente:

El espacio fotográfico, en tanto corte, extracción, selección, separación, toma, aislamiento, cercamiento, es decir, como espacio siempre necesariamente parcial (en relación con el infinito del espacio referencial), implica pues constitutivamente un resto, un residuo, un otro: el fuera-de-campo o el espacio *off*.

(...) Dicho de otra manera, lo que una fotografía no muestra es tan importante como lo que muestra. Más exactamente, hay una relación –dada como inevitable, existencial, irresistible– del afuera con el adentro, que hace que toda la fotografía se lea como portadora de una "presencia virtual", como ligada consustancialmente a algo que no está allí, ante nuestros ojos, que ha sido apartado, pero que se revela allí *como excluido* (...) El espacio *off*, no retenido por el corte, ausente como tal del campo de la representación, siempre está marcado originariamente por su relación de contigüidad con el espacio inscrito en el marco: *ese ausente se lo sabe presente, pero fuera-de-campo, se sabe que estaba allí en el momento de la toma, pero a un lado.*

(Ph. Dubois [1986], *El acto fotográfico. De la Representación a la Recepción*, Barcelona, Paidós).



**¿Mirando lo ajeno? Una mujer observa el resultado de las elecciones en la provincia de Buenos Aires, 1931.**  
(Archivo General de la Nación.)



Este ejemplo sirve para ver cómo influye en la comprensión de una foto aquello que no se ve o no se muestra, tanto lo vinculado con la información de contexto como lo que se desprende de su espacio *off*. Se trata de una mujer parada casi en el borde de la vereda, a la que algo le ha llamado la atención y no sabemos qué es. Su postura corporal es la de haber interrumpido el paso, dándose vuelta levemente. El blanco y negro, la vestimenta de los retratados, los sombreros de los caballeros, nos indican que la fotografía es antigua. La mujer no está mezclada con los hombres, sino a un costado, como recortada. Según asegura el epígrafe, esta mujer está mirando los resultados de las elecciones del año 1931. Si completamos esta información con el dato de que en esa época las mujeres no podían votar, pues faltaban 16 años para que el voto femenino se hiciera efectivo –con la sanción de la ley 13.010 de 1947–, la foto adquiere otros sentidos.



En el CD se incluye un texto de Luis Priamo: “Reflexiones en torno de la edición de fotos antiguas a partir de ‘Casa israelita. Monigotes, 1889 de Ernesto H. Schlie’”.

Allí Priamo, al mismo tiempo que analiza una fotografía en particular, destaca la necesidad de que las fotos circulen siempre acompañadas de información sobre el autor, el asunto, el lugar, la fecha, etc. Se ve en este texto cómo ciertos datos son indispensables para ampliar y enriquecer la mirada y la comprensión.

## El cine

Un filósofo francés del siglo XX, Gilles Deleuze (1925-1995), bautizó al cine como “imagen-movimiento”. Los primeros intentos de grabar y reproducir *imágenes en movimiento* se ubican a fines del siglo XIX, tanto en los Estados Unidos como en Europa. Pero si hay que darle una fecha precisa de nacimiento, se afirma que el cine nació el 28 de diciembre de 1895, día en que los hermanos Louis (1864-1948) y Auguste (1862-1954) Lumière presentaron en un café de París breves películas que habían creado con un aparato llamado *cinematógrafo*. Este aparato, patentado por los Lumière, servía tanto para filmar como para proyectar las cintas de celuloide.

El público que asistió a esa primera función de cine no superaba las treinta y cinco personas. Al apagarse las luces de la sala, se oyeron exclamaciones de sorpresa y admiración y, según cuentan algunos relatos, muchos huyeron alocados cuando, al ver la proyección de una locomotora, creyeron que saldría expulsada de la pantalla. El repertorio de películas de los Lumière incluía, entre otros títulos, *Llegada de un tren a la estación de la Ciotat* (*L'arrivée d'un train en gare de la Ciotat*, 1895), *Salida de los obreros de la fábrica Lumière en Lyon* (*La sortie des ouvriers des Usines Lumière à Lyon*, 1895). No es azaroso que dos de las primeras películas de la historia trataran de trenes y fábricas, pues el cine es un claro producto de la modernidad industrial.

Los Lumière filmaban escenas cotidianas y familiares: a sus hijos comiendo, la vida en las calles de Lyon, el momento de la salida de los obreros de su fábrica. Trabajaban con una sola cámara, un único plano, sin montaje y sin actuaciones. Las filmaciones de estos cineastas están llenas de miradas a la cámara (Quintana, 2003: 15), lo cual indica que las personas capturadas por el lente no estaban actuando. Estas primeras proyecciones dan cuenta de que el cine comenzó siendo *documental*.

En sus orígenes el cine era *mudo*, pues la tecnología disponible no permitía grabar pistas de sonido. No obstante, la *mudez* no era tal, pues las funciones se acompañaban con música en vivo, ruidos y efectos. Además, había una figura, la del explicador, que presentaba la película al público. A principios de siglo, el cine era como un espectáculo de atracciones (Quintana, 2003: 96).

### Imágenes en movimiento

El surgimiento del cine significó un radical cambio en la manera de pensar el mundo. Así como en el siglo XIX, la fotografía transformó la memoria humana en archivo visual, a principios del siglo XX, un escritor francés llamado Georges Duhamel decía, con tono de lamento: "Ya no puedo pensar lo que quiero pensar, mis propios pensamientos son imágenes en movimiento" (Mirzoeff, 2003: 56).

Con la aparición del cinematógrafo hay una innovación fundamental respecto de las tecnologías anteriores que se ocupaban de producir imágenes visuales: con el cine, la fase de visualización se vuelve *maquinística*, es decir, las imágenes del cine no se pueden ver sino por intermedio de máquinas de *proyección*. Pero, además, para acceder a la imagen en movimiento cinematográfica, hay que tener en cuenta una serie de condiciones: la sala oscura, la gran pantalla, el silencio del público, la luz a espaldas, la postura del espectador de *hiperpercepción* (estar con todos los sentidos atentos) y de *hipomotricidad* (estar lo más quieto posible) (Dubois, 2001: 15). Estas condiciones hacen que ir al cine signifique abrir un paréntesis en la vida cotidiana, tomar distancia del tiempo y espacio que se habita para sumergirse en otro mundo, un mundo de ensoñaciones.

El cine ofrece una experiencia estética, perceptiva y afectiva absolutamente singular, pues permite la *maquinación*, esto es, poner nuestra *máquina de pensamiento* en movimiento. Las imágenes del cine tienen un fantástico poder para hacer rodar la imaginación de los espectadores.

El cineasta francés Jean-Luc Godard dijo que "el cine es una idea que toma cuerpo tanto como una forma que permite pensar" (de Baecque, 2005: 29). Esto significa que el cine posibilita conectarnos con *ideas* condensadas y desplegadas en *imágenes*, y abrir nuevas rutas para el pensamiento. Dicho de otra manera, en el cine se piensa de un modo particular: en imágenes.

Además, es importante tener en cuenta que el cine es una producción cultural, íntimamente vinculada a su época, tanto en el plano de los contenidos abordados, como en el de las maneras de contar puestas en juego. El cine se produce y se consume en una sociedad determinada. Dice Barthes que "la imagen transmite fatalmente *otra cosa* aparte de sí misma, y esta *otra cosa* no puede no mantener una relación con la sociedad que la produce y la consume" (citado en Serra, 2006).

Si tenemos en cuenta todo lo antedicho, la experiencia del cine señala caminos muy fecundos para la práctica pedagógica. El cine puede concebirse como una poderosa maquinaria de transmisión cultural, ofreciendo modelos identificatorios (modos de ser, pensar, hablar, sentir), poniendo a disposición maneras de ver el mundo y construyendo, también, consensos y adhesiones.

Hay un género que históricamente ha entrado de manera privilegiada a las escuelas, precisamente por la confianza en sus potencialidades pedagógicas: se trata del género documental. Por este motivo, a continuación nos detendremos en sus principales características.

## El género documental

El primer uso del que se tenga noticias del término “documental” fue hecho por un filósofo británico, John Grierson, en 1926, que lo definió como “el tratamiento creativo de la actualidad”. Grierson estaba disgustado con lo que él veía en la industria del cine: demasiado *glamour*, *clisés* y trivialidades. Hasta que vio *Nanuk el esquimal*, película filmada en 1922 por Robert Flaherty, que trascendió luego, de manera unánime, como el primer documental.

Grierson consideraba que los documentales debían ser sobrios y serios, ya que la realidad que querían reproducir era de ese tenor. Creía que el cine era un medio poderoso de educación del público, y que el documental era el género privilegiado para lograr ese objetivo e ilustrar al pueblo sobre las circunstancias de su sociedad (cf. Brenton y Cohen, 2003).

La definición que propuso Grierson es sugerente, ya que señala que la realidad que nos presenta el documental no es pura, sino que está sometida a la mediación de la creatividad del realizador. Con su nuevo concepto Grierson quería distinguir al documental de la filmación lisa y llana de los eventos, del noticiero fílmico.

Dicen Brenton y Cohen:

... el punto de vista narrativo en estos documentales le debe mucho al discurso académico del siglo XX, donde los filósofos o historiadores “objetivos” escriben desde el “punto de vista de Dios” (desde arriba y desde afuera de las situaciones). Sus argumentos parten de una perspectiva supuestamente impersonal, en la que el autor no hace ninguna referencia a su subjetividad.

(S. Brenton y R. Cohen [2003], *Shooting People. Adventures in Reality TV*, Londres, Verso, pág. 19.)

Se creía que esta “impersonalidad” iba a minimizar el peso de lo subjetivo y a contribuir a hacer al documental más objetivo y neutral.

En los años sesenta, junto con los cambios sociales, políticos y culturales significativos —el movimiento del hippismo, el Mayo Francés de 1968— surgieron dos corrientes que criticaban el documentalismo de tinte griersoniano. La primera es una corriente que se llamó *cine directo*, que se planteó capturar la *actualidad*. Un film que se postuló en esta corriente fue el de D. A. Pennebaker, *Don't Look Back (No mires atrás)*, sobre el *tour* de Bob Dylan por Inglaterra en 1965. Esta corriente no quería hacer ningún argumento *pedagógico*, sino simplemente mostrar que había estado allí, y que podía transmitir eso a través de la imagen. Casi no se usaban entrevistas. El ideal era casi ser una *mosca en la pared*, que transmite todo lo que ve. El documental era una especie de ventana a través de la cual se veía el mundo. La otra opción fue el *cinéma-verité*, que postuló que el director debía abandonar toda pretensión de objetividad y entrar a la escena desplegando sus posicionamientos ante el tema.

En la Argentina, durante la década del 1960, se sintió el impacto de este *cinéma-verité* y del documentalismo como forma de testimonio y denuncia de situaciones de injusticia. Las producciones de Fernando Solanas —director de *La hora de los hornos* (1968)— y Raymundo Gleizer —realizador de *Los traidores* (1973)— se inscriben dentro de esta corriente. En las últimas décadas, los cambios que se empezaron a plantear en la década de 1960 cobraron nuevo impulso. Las posiciones de objetividad y neutralidad propias de los fundadores del género fueron una vez más profundamente cuestionadas.

Un ejemplo de este nuevo documentalismo es el que produce el cineasta argentino Andrés Di Tella, en su película *La televisión y yo* (2002). Allí Di Tella busca contar la historia de la televisión en la Argentina pero, después de algunas frustraciones –que se ocupa de narrar en la misma película–, termina hablando de dos familias que construyeron imperios y los perdieron (la suya propia y la de los Yankelevich, introductores de la televisión en 1951). El documental muestra algunas escenas *privadas* (su casamiento, diálogos con su hijo), buscando tejer en esa historia personal una historia colectiva y pública sobre la industria, la televisión y la política en esas décadas en la Argentina. La presencia fuerte de la primera persona del realizador es algo relativamente nuevo en el género documental, y desafía la idea de objetividad que tan pegada está a este tipo de cine. En una entrevista, Di Tella plantea que chocó contra las paredes de cierto protocolo del documental que dice que hay que hablar de los otros y no de uno mismo. Luego agrega: “Cuando hacés documentales, sabés que una historia siempre tiene otra atrás. Pero siempre estás descartando y presentás los hechos como si fueran los únicos. Los documentales en general mienten mucho, porque plantean las cosas cerradas” (Zimmerman, 2003).



En el CD puede verse la entrevista de Gaspar Zimmerman a Andrés Di Tella, “Canto a mí mismo”.

Luego de este breve recorrido por las transformaciones que ha ido sufriendo el documental como género, conviene focalizar la reflexión en los tipos de documentales que prioritariamente ingresan en las escuelas, así como en el uso que suele hacerse de ellos. Una pedagoga feminista que vive en los Estados Unidos, Liz Ellsworth, hizo un estudio sobre los documentales educativos en su país. Sus resultados pueden servir para pensar nuestra situación en la Argentina. La autora señala que el formato documental ha sido por lo general previsible, simplista y con una visión que subestima a la audiencia infantil y adolescente (Ellsworth, 1993). Dice además que se considera que las películas educativas son medios neutrales, transparentes, que portan un contenido educativo a la manera que lo hacen los libros: son “una ventana al mundo”, aparentemente sin mediaciones. Ellsworth agrega que la mayoría de ellos sugieren una política de lectura unidireccional, unívoca, con poca densidad de tramas y de lenguajes. Suponen que los alumnos aprenden exactamente lo que ven y que además ese aprendizaje debe ser estrictamente vigilado y monitoreado. Los documentales educativos han tendido, por lo general, a pedirle fidelidad absoluta al espectador con respecto a su *voz* o *autoridad*: muestran el mundo *tal como es* y proponen soluciones o moralejas para que los alumnos actúen apropiadamente en él. En sus versiones más modernas, dice Ellsworth, imitan la línea argumental de las series o películas comerciales, pero no plantean visiones más complejas del mundo, ni se preocupan por promover otras formas de “audiencia” o de “espectador”.

Si tomamos en cuenta los resultados del estudio de Ellsworth, uno de nuestros desafíos en las escuelas es comenzar a desandar ese lugar que han adquirido los documentales como *la voz de la verdad*: objetiva, transparente, unívoca, incuestionable. Sin perder de vista que se trata de un género que se propone vincular al espectador con acontecimientos y personalidades que efectivamente existieron, es insoslayable tener en cuenta la presencia de sujetos en su realización, así como de conflictos, ambigüedades e incertezas.

## La televisión

Diversos estudios y consultas coinciden en afirmar que "mirar televisión" es una de las actividades más frecuentemente realizadas por hombres y mujeres de todas las edades. Es tal su centralidad en la vida de las personas, que cuando se mide su consumo se lo compara con las horas destinadas a dormir, trabajar y estudiar. También sostienen que las funciones socializadoras que antes cumplían la escuela, la religión y la tradición, ahora son cubiertas por la presencia del televisor (Rincón, 2002: 33).

La televisión es para muchos una compañía diaria. En bares, negocios, salas de espera y hogares particulares puede permanecer prendida por horas y horas, aun cuando nadie la mire ni la escuche con demasiada atención. Dice Mirzoeff que los controles remotos tienen un botón que dice "mute" o "silencio" para eliminar el sonido, pero no cuentan con ninguno para suprimir la imagen. Esto posibilita que la televisión sea parte de la actividad del hogar, en lugar de ser su centro (Mirzoeff, 2003: 29).

La televisión es un invento del siglo XX y, como tantos hallazgos, no puede atribuirse a una sola persona. Fue el resultado de descubrimientos realizados en el campo de la electricidad, el electromagnetismo y la electroquímica (Santacruz, 1995: 32). "La televisión empezó siendo un sistema de envío y recepción de señales. No se sabía muy bien para qué podía servir" (Piscitelli, 1995: 13). Los primeros prototipos de televisión aparecieron en los años veinte, pero recién en 1939 se realizó una de las primeras demostraciones públicas de este invento en la *Feria Mundial en Nueva York*. Hubo que esperar hasta los años cincuenta (luego de la Segunda Guerra Mundial) para que los primeros aparatos –que transmitían unos pocos canales y en blanco y negro– comenzaran a entrar a los hogares.

En la Argentina la primera transmisión televisiva se realizó el 17 de octubre de 1951 y existía un solo canal en manos del Estado. Eran muy pocos los que tenían televisor en sus casas, pues los aparatos se traían de los Estados Unidos. A mediados de 1950 comenzaron a fabricarse en el país y se volvieron más accesibles y masivos.

La aparición de la televisión significó una profunda revolución en la comunicación, pero también un cambio en la percepción de la realidad, del espacio, del tiempo, de lo cercano, de lo lejano, de lo accesible, de lo conocible, de lo desconocido. Por ejemplo, un acontecimiento como la llegada del hombre a la Luna de la nave Apolo 11, el 20 de julio de 1969, pudo verse "en vivo y en directo" por televisión. Otro ejemplo son las guerras: la primera guerra a la que tuvieron acceso las cámaras de televisión en directo fue la de los Estados Unidos en Vietnam (1959-1975). Al respecto dijo Sontag:

Desde entonces, las batallas y las masacres rodadas al tiempo que se desarrollan han sido componente rutinario del incesante caudal de entretenimiento doméstico de la pequeña pantalla. (...) El conocimiento de la guerra entre la gente que nunca la ha vivido es en la actualidad producto, sobre todo, del impacto de estas imágenes.

(S. Sontag [2003], *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara, pág. 30.)

## Paleo y neotelevisión

La televisión, desde su creación hasta nuestros días, ha sufrido importantes transformaciones. El italiano Umberto Eco en su libro *La estrategia de la ilusión*, escrito en 1983, dividió sus mutaciones en dos etapas. En una primera instancia este autor identifica a la *paleotelevisión*, que es aquella que va desde los años cincuenta hasta los ochenta y se concibe como un servicio público dentro de un mercado regulado. Su función era más bien formativa y explicativa, y se distinguía muy bien al espectador como un receptor de información y al emisor como aquel que comunicaba saberes. Había pocos canales y la grilla de programación era acotada.

Desde los ochenta y, sobre todo, desde los noventa las transformaciones tecnológicas sumadas a la desregulación del mercado y a la privatización de muchos canales dieron origen a la *neotelevisión*. La preponderancia de la lógica comercial, la centralidad del entretenimiento, la interacción con los espectadores –que les otorgó un nuevo e inédito protagonismo–, la explosión del número de canales gracias a la señal del cable, el fenómeno del *zapping*, la programación 24 horas y la mezcla de los géneros caracterizan a esta nueva televisión. Umberto Eco resalta, además, que a la televisión le preocupa cada vez más el contacto que establece con su público: los conductores, mirando a cámara, interpelan a los espectadores, los llaman por teléfono para que participen, jueguen, voten, opinen, cuenten sus experiencias, etc. Además, a diferencia de la *paleotelevisión*, la *neotelevisión* muestra sus dispositivos (es decir, exhibe su artificio) y lejos de hacerse problemas por esto, lo celebra y promueve: no importa que se vean los micrófonos, o que alguna cámara u operador salga en vivo en la transmisión (Eco, 1986). De hecho, es cada vez más común que los programas hagan un compilado de sus *detrás de cámara* o *backstage*, así como de sus errores o *bloopers* para compartir con su audiencia.

Como decíamos, el inédito protagonismo del espectador caracteriza a la *neotelevisión*: "El control remoto es el arma de los espectadores que aprietan botones cortando donde los directores de cámara no habían pensado cortar y montando esa imagen trunca con otra imagen trunca, producida por otra cámara, en otro canal o en otro lugar del planeta" (Sarło, 1994: 63). El fenómeno del *zapping* permite un "montaje autogestionado" por el usuario. Por eso dice Beatriz Sarło que los nuevos espectadores activos contradicen, con el control remoto en la mano, las viejas teorías –que revisamos críticamente a lo largo del primer bloque del curso– de la manipulación televisiva.

Uno de los rasgos específicos de lo televisivo es la *transmisión en directo*, es decir, la simultaneidad entre la emisión y la recepción de un programa. Estas transmisiones prometen "ver los hechos en tiempo real, tal como suceden, sin maquillaje, como si uno estuviera allí". Pero debemos tener en cuenta que en la *transmisión en directo* hay también una puesta en escena. Si bien existen azares e imprevistos, y no se cuenta con mucho tiempo para corregirlos, se montan situaciones especialmente diseñadas para dichas emisiones: la iluminación, el manejo de más de una cámara, el encuadre, lo que queda fuera del cuadro, las aproximaciones y los alejamientos de la cámara, los primeros planos (que otorgan mayor dramatismo y emoción), la musicalización. Además, en el estudio, hay un director que elige las imágenes que el público ve. Pero, generalmente, las personas pasan por alto estas intervenciones y la televisión, cuando se trata de una transmisión en directo, refuerza su credibilidad y aleja sospechas (Sarło, 1994).

Un dato para tener en cuenta es que, en sus comienzos, la televisión solo transmitía en directo: *salir en vivo* no era una elección sino algo inevitable para todo tipo de emisiones, desde las publicaciones hasta los teleteatros (Sarło, 1994: 77).



## El efecto proximidad

Otra particularidad destacable de la televisión es que se instala en el espacio doméstico y genera un efecto de proximidad con los espectadores como pocos otros medios audiovisuales. Es habitual decir que los políticos, conductores, actores *entran a nuestras casas*. La televisión tiene la particularidad de *familiarizar* todo lo que transmite, recurriendo a un lenguaje claro, intimista, fácil, entendible: "La televisión habla como nosotros y nosotros hablamos como la televisión" (Sarlo, 1994: 86).

Por otra parte, la televisión ha interferido en las concepciones del espacio público y de la política, influyendo en las prácticas y las ideas acerca del liderazgo político, la participación y el ejercicio ciudadano. La pantalla se ha convertido en el escenario prioritario para el debate, la presentación de candidatos, la comunicación entre el gobierno y la gente. Diversos mensajes de presidentes argentinos llegaron a *la gente* a través de la televisión. Para ejemplo podemos recordar la imagen televisiva del presidente Raúl Alfonsín al comunicar desde el balcón de la Casa Rosada que "la casa está[ba] en orden" luego del levantamiento militar de Semana Santa de 1987.

Son cada vez más los episodios vinculados con la política que adquieren resonancia mediática, como los asesinatos de María Soledad Morales en Catamarca (1990), el de José Luis Cabezas en la provincia de Buenos Aires (1997), y, más recientemente, el fenómeno Blumberg (desde 2003) y la tragedia en la disco Cromañón ocurrida en diciembre de 2004 en la Ciudad de Buenos Aires. En la marcha y contramarcha de estos casos se puede apreciar cómo la opinión pública y la influencia de la televisión juegan papeles centrales.

Se habla de la *política como espectáculo* o de la *espectacularización de la política*, en tanto los acontecimientos políticos, para ser noticia y salir en la pantalla, deben asumir las reglas del espectáculo televisivo. Por eso, los personajes de la política deben manejar el lenguaje fragmentario y veloz de la televisión, teniendo en cuenta que el medio jerarquiza lo no-verbal y apela al sentimentalismo inmediato. El espectador, por su parte, se convierte en un lector de indicios que tratará de averiguar cuánto de honesto o mentiroso hay en el discurso y el lenguaje gestual del político, cuyo carisma se mide cada vez más con el termómetro de sus participaciones mediáticas.

Beatriz Sarlo (1996) sostiene que esta *democracia de opinión* instalada en los medios, al percibirse como instantánea, se opone a los trámites formales de las instituciones de la democracia representativa. Se crean "verdades" sencillas, se exige justicia inmediata, sin pensar en qué se gana y qué se pierde con la destitución de los tiempos más largos del juicio, el derecho a defensa, el jurado, entre otras cuestiones.

Lo que se instala es, también, una idea de democracia que algunos autores llaman *plebiscitaria*, que pareciera equiparar el cambio de canal al voto, y donde es fácil levantar o bajar el pulgar para sancionar a un funcionario o a un candidato (Cheresky, 1999; Waisbord, 2002). Muchos estudios actuales se centran en el peso de la opinión pública, las encuestas y la cobertura mediática en las acciones políticas.

¿Estas prácticas de "participación electrónica" son más o menos democráticas que ir a votar cada dos o cuatro años? Más allá de qué respuestas demos a estas preguntas, es importante formularse interrogantes sobre la forma de democracia que instalan los medios masivos, el tipo de control público que dicen establecer, y las formas de representación, también opacas y conflictivas, que instauran.

## Algunos géneros televisivos

Para abordar la especificidad del medio televisivo es preciso tener en cuenta la existencia de diferentes tipos de programas: noticieros, programas periodísticos, de periodismo-investigación, programas de ficción (unitarios, telenovelas), *reality shows*, programas de juegos, de entretenimientos, infantiles, concursos, programas deportivos, cómicos. Actualmente los géneros televisivos tienden a cruzarse y mezclar sus lógicas y casi no aparecen con formatos *en estado puro*.

La telenovela, por ejemplo, es el único producto cultural que Latinoamérica exporta masivamente al mundo. Este género proviene del *melodrama*, estilo que se puede rastrear primero en el teatro, pero luego en canciones de tango o bolero, en la crónica sensacionalista, en el folletín del siglo XIX, en el radioteatro, en el discurso político, en la publicidad, en el dramatismo que se otorga al fútbol en nuestro país y hasta en la vida cotidiana. Se caracteriza por su "intención de emocionar, de conmover a partir del sentimiento". En el folletín, por ejemplo, las historias no solo eran amorosas sino también policiales, de aventuras, de terror. Es con el radioteatro que aparece el predominio de la historia de amor en el melodrama, núcleo temático que se afirmará en el teleteatro (cf. Vacchieri, 1992: 68).

Una característica de las telenovelas de nuestra época es la creciente incorporación en sus tramas de sucesos de la actualidad, abordando temas de la agenda pública y contribuyendo, además, a instalarlos con fuerza en el debate. Para muchos, por su popularidad y masividad, este género televisivo es un lugar privilegiado para transmitir información con valor educativo, como contenidos relacionados con la prevención del sida o la procreación responsable, por dar solo algunos ejemplos.



En el CD puede consultarse el artículo de Emanuel Respighi, "Conductores invaden novelas y unitarios", publicado en *Página/12* el 11 de noviembre de 2006.

Un rasgo central de la televisión, que se ha intensificado en estas últimas décadas, es el *show*. El *talk show* se construye a partir de la centralidad del *yo creo, yo opino, yo siento*. Esto tiene que ver con el desmesurado elogio del lugar del individuo en la actualidad, donde el *sé tú mismo* avala que las personas opinen de todo y expresen públicamente sus sentimientos más íntimos. ¿Quién puede discutir lo que yo siento o yo opino? "Haber sufrido, experimentado, 'atravesado' cosas, se vuelve el fundamento del conocimiento real. Si no sangra, no es confiable" (Brenton y Cohen, 2003: 27). Entonces, a los *talk shows* asiste *gente común* a contar sus experiencias, lo que se traduce en una suerte de exhibición de la intimidad. No faltan los llantos, las sorpresas, como tampoco los golpes, los insultos, los arrepentimientos y las reconciliaciones.

Otro género de la misma familia son los *reality shows*. Estos programas, en su afán de mostrarlo todo, habilitan al espectador para penetrar directamente en la "región posterior y oculta" de la vida de sus protagonistas (Andacht: 2003). Cuestiones que otrora pertenecían al ámbito de lo privado están pasando a invadir el espacio de lo público: lo que ponen en escena estos programas es una tendencia de las sociedades contemporáneas a "privatizar la esfera pública" (cf. Bauman, 2002).

Reality shows como Gran Hermano definen lo que sucede en la casa como *la vida misma*; sin embargo, sabemos que las acciones de las *efímeras celebridades* que habitan casas, bares o islas desier-



tas, están fuertemente condicionadas por un contrato firmado y la presencia de las cámaras. También en los talk shows hay un fuerte trabajo de producción.

Los reality shows como Gran Hermano o Expedición Robinson son productos globalizados que se llevan a cabo en muchos países, adaptados a las idiosincrasias locales. Estos programas entrelazan de una manera particular los medios de comunicación. Televisión abierta, satelital, revistas, chats, telefonía tradicional y celular, entre otros, sirven para la venta de un producto donde se borran las fronteras entre publicidad y contenido.

Una película protagonizada por Jim Carrey y dirigida por Peter Weir, *The Truman Show* (1998), lleva al extremo la idea de los *reality shows*. Truman Burbank, desde que nació y sin saberlo, es protagonista de un show que no es otro que su propia vida. De este modo, su vida es seguida –y consumida– a través de la televisión por miles de televidentes.

## La infancia, la televisión y la escuela

Como decíamos anteriormente, mirar televisión es hoy, y desde hace ya varias décadas, una actividad central en la vida de las personas. En diálogo con ello, la encuesta sobre consumos culturales de los chicos que analizamos con anterioridad también plantea que los niños y las niñas consumen varias horas de televisión por día, y que lo hacen mientras realizan otras actividades, entre ellas, las tareas escolares. ¿Qué miran los chicos cuando ven televisión?, y, además, ¿cómo miran, es decir, qué ven cuando miran?

Es importante preguntarse cómo llegan a las escuelas los productos audiovisuales destinados a la infancia: las series, los dibujos animados, los programas de entretenimientos, las películas. ¿Los chicos hablan con las palabras que ofrecen estos programas? ¿Acaso sus juegos están vinculados a ellos? ¿Y cuál es el modelo de infancia que transmiten? ¿Podríamos decir que los niños y niñas aprenden a ser niños y niñas a partir de los modelos infantiles que aparecen en televisión? Pero la cuestión se muestra un poco más compleja, porque los chicos no miran solo programación infantil. Además, ¿acaso los productos audiovisuales infantiles son, en sentido estricto, *infantiles*? Dibujos animados como *Los Simpson*, o películas como *Shrek* o *Buscando a Nemo* desafían el concepto de *lo infantil*, mostrando que las fronteras entre el mundo adulto y el de los niños son cada vez más difusas.

Jesús Martín-Barbero, un conocido especialista en el tema de los medios de comunicación, plantea una idea interesante en relación con el impacto de la televisión en las subjetividades infantiles, así como respecto de los vínculos de los adultos con las nuevas generaciones. Transcribimos una extensa cita donde desarrolla su idea:

Desde el XVII hasta mediados del siglo XX el mundo de los adultos había creado unos espacios propios de saber y de comunicación de los cuales mantenía apartados a los niños, hasta el punto que todas las imágenes que los niños tenían de los adultos eran filtradas por las imágenes que la propia sociedad, especialmente a través de los libros escritos para niños, se hacía de los adultos. Desde mediados de nuestro siglo esa separación de mundos se ha disuelto, en gran medida por la acción de la televisión que, al transformar los modos de circulación de la información en el hogar rompe el cortocircuito de los filtros de autoridad parental. Afirma Meyrowitz: "Lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión es que

ella permite a los más jóvenes estar presentes en las interacciones de los adultos". Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción eróticos, a los interludios sexuales, a las intrigas criminales. La pequeña pantalla los expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos. Mientras la escuela sigue contando unas bellísimas historias tanto de los padres de la patria como de los del hogar –héroes abnegados y honestos, que los libros para niños corroboran– la televisión expone cotidianamente los niños a la hipocresía y la mentira, al chantaje y la violencia que entreteje la vida cotidiana de los adultos. Resulta bien significativo que mientras los niños siguen gustando de libros para niños, prefieren sin embargo –numerosas encuesta hablan de un 70 % y más– los programas de televisión para adultos. Y ello porque al no exigir un código complejo de acceso, como el que exige el libro, la televisión posibilita romper la largamente elaborada separación del mundo adulto y sus formas de control. Mientras el libro escondía sus formas de control en la complejidad de los temas y del vocabulario, el control de la televisión exige hacer explícita la censura. Y como los tiempos no están para eso, la televisión, o mejor, la relación que ella instituye de los niños y adolescentes con el mundo adulto, va a reconfigurar radicalmente las relaciones que dan forma al hogar. Es obvio que en ese proceso la televisión no opera por su propio poder sino que cataliza y radicaliza movimientos que estaban en la sociedad previamente, como las nuevas condiciones de vida y de trabajo que han minado la estructura patriarcal de la familia: inserción acelerada de la mujer en el mundo del trabajo productivo, drástica reducción del número de hijos, separación entre sexo y reproducción, transformación en las relaciones de pareja, en los roles del padre y del macho, y en la percepción que de sí misma tiene la mujer. Es en ese debilitamiento social de los controles familiares introducido por la crisis de la familia patriarcal donde se inserta el des-ordenamiento cultural que refuerza la televisión. Pues ella rompe el orden de las secuencias que en forma de etapas/edades organizaban el escalonado proceso del aprendizaje ligado a la lectura y las jerarquías en que este se apoya. Y al deslocalizar los saberes, la televisión desplaza las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, trabajo y juego.

(J. Martín-Barbero [2002], "Jóvenes: comunicación e identidad" [en línea], en: *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, OEI, N° 0, febrero, Madrid, recuperado el 11 de febrero de 2007, <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>)

La televisión entra tanto a los hogares como a la escuela y sortea los filtros de la tradicional autoridad parental así como de la pedagógica. Antes que escandalizarnos por los efectos terribles de la televisión (como planteamos antes en relación con el tema de la violencia), censurar sus contenidos o negarnos a esta *deslocalización* de los saberes y al *desordenamiento* cultural de los que habla Martín-Barbero, estamos ante el gran desafío de construir intervenciones pedagógicas sobre este nuevo tablero, donde las fichas de la razón, la imaginación, la información, el trabajo y el juego no por estar algo mezcladas, han desaparecido.



En el CD se incluye el texto de Flavia Popper, "Protagonistas precoces. Niños y super-niños en los dibujos animados".

Por último, queremos terminar el desarrollo de este apartado enlazando los tres dispositivos presentados. Philippe Dubois, un estudioso de estos temas, se ocupa de hacer este ejercicio. Desde su punto de vista la imagen fotográfica es un pequeño objeto congelado, personalizado, que se experimenta en contacto íntimo (se lo tiene en la mano tanto cuanto se mira). El cine se vincula al tiempo perdido, al lugar cerrado, encarna sueños. Y la imagen televisiva, a diferencia de la foto, no se posee como un objeto personal, y, por otro lado, a diferencia del cine, no es proyectada en la burbuja de una sala oscura sino que es transmitida (hacia todos lados simultáneamente). La imagen-pantalla de la transmisión directa de la televisión, que nada tiene de un recuerdo porque no tiene pasado, viaja ahora, circula, se propaga, siempre en presente, donde quiera que vaya (Dubois, 2001: 17).

Comenzamos este eje planteando la centralidad de las imágenes en las sociedades contemporáneas. Llegados a este punto de nuestro recorrido estamos en condiciones de volver al principio pero con nuevas preguntas. En esta *civilización de la imagen*, ¿cómo se producen las imágenes? ¿Cómo se vinculan las imágenes con la realidad? ¿Por qué las imágenes tienen tanto poder? ¿Qué significa *ver*? ¿Cuál es el sentido de ver? ¿Para qué sirve mirar? ¿Hay límites a la hora de mostrar, de ver, de exhibir? ¿O todo puede y debe ser mostrado? ¿Las imágenes nos sirven para pensar, para enseñar, para transmitir? Estos y otros interrogantes se retoman en el próximo capítulo.

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

Les proponemos que lean el apartado completo *Los soportes audiovisuales y su especificidad: fotos, cine y televisión*, y que consulten las ampliaciones (fotos, artículos, etc.) disponibles en el CD. También se mencionan algunas películas que sería bueno que vean, si tienen la posibilidad. En su lectura presten atención al vínculo con la realidad que plantea cada dispositivo: foto, cine y televisión. También tengan presente el lugar de los sujetos, tanto en el momento de sacar una foto, filmar una película o transmitir un programa de televisión como cuando se trata de mirar una foto, una película o un programa de televisión.

Luego de su lectura, lleven al siguiente encuentro presencial un escrito de una extensión de entre 3 y 5 páginas, y respondan a lo siguiente:

- a) Si tuvieran que elegir una palabra para nombrar cada dispositivo (foto, cine, televisión), un término que condense su especificidad, ¿cuál sería en cada caso y por qué?
- b) ¿Cómo creen que se vinculan estos tres dispositivos con la educación? ¿Los encuentran emparentados con las prácticas de transmisión? ¿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 y hagan una breve descripción. ¿Qué contenidos enseñarían con estos materiales elegidos y por qué?

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

### Directivos

Les proponemos hacer un relevamiento de los materiales audiovisuales (películas, documentales, programas de televisión) que se usan en su escuela. Para ello deberán realizar una consulta entre los docentes de su establecimiento.

- a) En primer lugar, les recomendamos que realicen un pequeño cuadro para fichar los resultados de la consulta.
- b) Pregunten a los docentes lo siguiente:
  1. ¿Usan ustedes material audiovisual en su tarea pedagógica?
  2. ¿En qué año y materia/espacio curricular los utilizan?
  3. ¿Qué tipo de usos les dan a los materiales audiovisuales?
    - ▶ Como disparadores/para abrir un tema/para cerrar un tema.
    - ▶ Para ilustrar/ejemplificar.
    - ▶ Para trabajar algún contenido determinado.
    - ▶ Para presentar las visiones de los medios de comunicación sobre un contenido específico.
    - ▶ Para tratar un conflicto específico con un grupo en particular.
    - ▶ Como forma de entretenimiento.
    - ▶ Otros (especificar).
  4. ¿Cuáles son los tres títulos más significativos que han usado? (especificar títulos de los materiales, año/lugar de realización, el nombre de los realizadores).

Si en su establecimiento hay videoteca (o en la biblioteca se dispone de materiales audiovisuales), realicen también un relevamiento sobre los materiales disponibles (tomen nota de los títulos de los materiales, el año/lugar de realización, el nombre de los realizadores y tema).

- c) Una vez realizado el relevamiento y volcados los datos en el cuadro, analicen:
  1. ¿Cuáles son las asignaturas que predominantemente utilizan materiales audiovisuales?
  2. ¿Qué tipo de materiales son (películas, documentales, programas de televisión)?
  3. ¿Cuál es su uso más frecuente?
  4. A partir de este relevamiento, ¿qué se está entendiendo por material audiovisual educativo?

- d) En la próxima instancia presencial, realicen una puesta en común con los directivos de otras escuelas, y recurran al cuadro confeccionado y al análisis posterior. Debatan entre todos los resultados. ¿Se están aprovechando las potencialidades educativas que otorgan los materiales audiovisuales? Compartan entre todos qué se está entendiendo por “educativo”.
- e) ¿Consideran que el relevamiento realizado es un insumo para diseñar prácticas y reorientar intervenciones? ¿En qué sentidos?

### Docentes

Les proponemos realizar una consulta con su grupo de alumnos sobre su percepción del uso de materiales audiovisuales en la escuela. (Si deciden realizar la consulta oralmente pueden grabar el intercambio.) Para ello pueden tener en cuenta algunas de las siguientes preguntas:

- a) ¿En qué clases se suelen usar materiales audiovisuales? ¿Qué tipo de materiales son?
- b) ¿Les gusta que los maestros usen audiovisuales? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?
- c) ¿Aprenden mejor cuando ven?
- d) ¿Las actividades con audiovisuales son diferentes a otras? ¿En qué aspectos?
- e) ¿Se puede aprender y a la vez estar entretenido?

En la próxima instancia presencial realicen una puesta en común de los resultados con los otros docentes y debatan: ¿educar y entretener son dos conceptos excluyentes? ¿Es posible desarrollar un modo de contar atractivo a la par que pedagógicamente rico y estimulante?

Recuerden que en la Actividad presencial 5 había una pregunta para resolver en una instancia no presencial sobre los “gustos de los niños y su exposición a los medios”. Pueden aprovechar y realizar ambas consultas al mismo tiempo.

Finalmente, se sugiere a maestros y directivos tomar un tiempo para conversar e intercambiar entre ellos acerca de los resultados de sus respectivos relevamientos.



## 2

# Enseñar y aprender a mirar

En este segundo capítulo nos detendremos a *desmenuzar* —en el sentido de analizar en detalle— la complejidad que suponen las imágenes, sean pictóricas, fotográficas, televisivas o cinematográficas. Para analizar y comprender imágenes, como así también para producirlas, es necesario reflexionar sobre lo que son, cómo se vinculan con las palabras, la relación que establecen con la realidad, con nuestros saberes, nuestras creencias y nuestras expectativas a la hora de mirar. Porque mirar es un acto, una actitud activa, que no tiene nada de inocente. Las imágenes producen placer, disfrute, tienen efectos poderosos y son una fuente muy valiosa para generar aprendizajes. A mirar se enseña y se aprende.

### ¿Qué es una imagen?

El término *imagen* es utilizado en múltiples contextos y con diversos sentidos: se hace referencia a *imágenes fijas* tales como las fotografías, las pinturas, los *graffitis* o las publicidades gráficas; también se identifican *imágenes en movimiento*, por ejemplo las películas, los programas de televisión, los *videojuegos* o las reproducciones de una cámara de vigilancia. Además, se suele hablar de *imágenes mentales* e *imágenes literarias*, de la *imagen pública* que tiene una persona o la imagen de una empresa o una marca. Desde el estampado de una remera o un *collage* hasta una pintura rupestre o un paisaje de la naturaleza (una montaña, un lago, etc.) se nombran con un mismo término: *imagen*.

En esta oportunidad focalizaremos en las *imágenes visuales*, aquellas que podemos percibir con los ojos, que tienen presencia física, y que podemos compartir con los demás. Además, trabajaremos las imágenes visuales *producidas* por los seres humanos, es decir, *inventadas*, *creadas* con el auxilio de algún tipo de tecnología. Anticipémonos a aclarar que, cuando nos referimos a imágenes visuales generadas con tecnología, no aludimos solo a las llamadas nuevas tecnologías vinculadas a la informática. Producir imágenes recurriendo a un lápiz, a un pincel, a una cámara de fotos, a una filmadora, a una computadora es hacerlo a partir de la tecnología. “Desde una perspectiva histórica elemental, no podemos sino admitir que no ha sido necesario esperar la aparición de las computadoras o de lo digital para crear imágenes a partir de *bases tecnológicas*”, señala Dubois.

En cierto modo resulta bastante evidente que toda imagen, hasta la más arcaica, requiere de una tecnología, por lo menos de producción, a veces de recepción, puesto que presupone

un acto de fabricación de artefactos que necesita tanto de útiles, reglas, condiciones de eficacia, cuanto de un saber. En principio, la tecnología es simple y literalmente una *habilidad*. (Ph. Dubois [2001], *Video, cine, Godard*, Buenos Aires, Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires, pág. 9.)

Si enfatizamos que las imágenes se inventan, se fabrican, se producen, podemos englobar a los pinceles y las acuarelas con las cámaras de fotos y las filmadoras para decir que se trata de *máquinas de imágenes* que se sirven de materiales, reglas, procedimientos, etc. para construir imágenes visuales.

En un ensayo de una posible definición, Laura Malosetti Costa –argentina, historiadora de arte– dice que las imágenes visuales son “estímulos para la sensibilidad y la inteligencia”. Son “vectores visibles de ideas, emociones y relaciones entre los hombres”. “Los poderes de las imágenes han sido ampliamente reconocidos y utilizados como instrumentos de persuasión y dispositivos de poder desde mucho antes de la invención de los medios mecánicos de reproducción audiovisual. Mucho antes, también, de la invención del concepto de arte”. Continúa la investigadora: “Y si bien asistimos hoy a un avance descomunal de las imágenes visuales en la vida cotidiana (en la televisión, la guerra de carteles en la publicidad callejera, internet, etc.) cuestiones como el carácter y la naturaleza de los poderes de las imágenes tienen una larga historia” (Malosetti Costa, 2005).

Las imágenes son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores, emociones. Cumplen diversas funciones: aportan información y conocimientos, generan adhesión o rechazo, movilizan afectos, proporcionan sensaciones, generan placer o disfrute. Una vía interesante para incorporar las imágenes a las prácticas pedagógicas es concebirlas como *llaves* antes que como *obstáculos* para el conocimiento. Susan Buck-Morss –profesora de Filosofía Política y Teoría Social en los Estados Unidos, y autora de varios libros sobre cultura, política e imágenes– dice que las imágenes pueden concebirse como “unos potentes prismáticos”, intensificando la experiencia, iluminando realidades que de otro modo pasarían inadvertidas.

Un rasgo central de las imágenes es su ambigüedad, su *polisemia*, su apertura a múltiples significados nunca dados de antemano. Siguiendo la línea esbozada por Malosetti Costa, podemos afirmar que no es posible asignarle a la imagen un único significado, dado que cada persona que recibe una imagen le asignará diversos sentidos según su contexto cultural. Los significados posibles de la imagen terminarán de completarse, entonces, en el momento de la mirada del espectador. La polisemia de las imágenes nos lleva, por lo tanto, a otro tópico: su controvertido vínculo con las palabras.

### Imágenes y palabras: ¿una imagen vale más que mil palabras?

Decimos que hay imágenes que nos dejan mudos o que nos sobrepasan; o que las palabras no alcanzan a dar cuenta de lo que una imagen sí puede. Pero también hay situaciones en las que las palabras nos auxilian para entender, explicar y hacer hablar a aquellas imágenes que parecen ofrecer resistencia al entendimiento y la comprensión. La relación entre palabras e imágenes es, al menos, controvertida.



La complejidad de la relación entre imágenes y palabras fue planteada por Louis Marin, quien señaló que lo que hay entre imagen y escritura es *heterogeneidad* y *discontinuidad*. Por un lado, las palabras y las imágenes son “irreducibles” unas a otras, pero, por otro lado, están absolutamente “intrincadas”. Palabras e imágenes se cruzan, se vinculan, se responden, dialogan, pero nunca se confunden (Chartier, 2001). Ambas se exceden y desbordan, y ahí radica la riqueza de su vínculo.

Un cuadro puede llegar a tener el poder de *mostrar* lo que una palabra no alcanza a enunciar, y lo mismo sucede a la inversa: la precisión, el carácter incisivo de una palabra puede no tener comparación con lo que presenta una imagen. Hay una “distancia entre lo visible, lo que es mostrado, figurado, representado, puesto en escena, y lo legible, lo que puede ser dicho, enunciado, declarado; distancia que es, a la vez, el lugar de una oposición y el de un intercambio entre uno y otro registro” (Chartier, 2001: 76).

Entre imágenes y palabras no es posible realizar una simple traducción, pero esto no implica una total desconexión, por el contrario, al atravesar una imagen con palabras se obtienen sentidos renovados y muy enriquecedores. Además, nuestra idea no es pensar y trabajar las imágenes sin recurrir a las palabras. Expresa Malosetti Costa que “las palabras e interpretaciones iluminan aspectos de la representación visual, producen nuevas aproximaciones que, sin embargo, no agotan sus posibilidades. Sin palabras que la atraviesen, que la expliquen, que la ubiquen en el tiempo y el espacio, a menudo la imagen permanece muda” (Malosetti Costa, 2005).

Sería útil reflexionar un poco más sobre el enmudecimiento que provocan algunas imágenes. Muchas veces, ante la irrupción de una imagen potente, suele afirmarse: *no tengo nada para decir, la imagen lo dice todo, habla por sí misma*. Esto suele ir acompañado de la expresión *¿no ves?*

Es cierto que las imágenes tienen esa capacidad de parecer más inmediatas, accesibles y claras, pero no *hablan por sí mismas*, o, por lo menos, no nos dicen a todos lo mismo. Si todos respondiéramos a ese *¿no ves?* explicitando lo que vemos, comprobaríamos cuántas diferencias hay a la hora de percibir una imagen supuestamente *clara y sencilla*.


Uno de nuestros desafíos es transitar por el camino de la tensión palabra-imagen sin reducir una a otra. En este sentido, es saludable dejar un poco solas a las imágenes y no encerrarlas de inmediato en la prisión de algunas palabras, así podrán *transpirar* lo que tienen para transmitir. Pero tampoco se trata de dejarlas definitivamente solas y guardar silencio. Es muy importante hacer un lugar al enmudecimiento que provocan algunas imágenes, escenas o situaciones. Pero en la línea que va desde el *puro silencio* hasta las *palabras que pretenden decirlo todo* hay en el medio muchos matices por explorar, sobre todo a la hora de pensar en la transmisión.

En el año 2004, la Asociación Amigos del Museo Nacional de Bellas Artes de la ciudad de Buenos Aires organizó un concurso de cuentos en el que participaron más de mil alumnos de escuelas medias. Los jóvenes fueron invitados a escribir una narración breve a partir de alguna de las obras expuestas en el museo.



En el CD reproducimos algunos de aquellos relatos y las pinturas que los inspiraron, en *El museo se hace cuento*.

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 1: Pintar con palabras

 En el CD encontrarán el contenido del CD N° 5 de la colección de Educ.ar “Berni para niños y docentes”. Hagan clic en “Berni para niños”. Allí verán la opción “galería” donde hay expuestas varias obras de Berni. (Tengan en cuenta que está organizada en dos secciones: “Juanito Laguna” y “Otras obras de Berni”.)

- Recorran toda la galería y elijan la obra que más les llame la atención. (Si hacen clic sobre las obras podrán verlas en un tamaño más grande.)
- Escriban una historia o un ensayo breve de no más de una carilla acerca de la obra elegida.
- Intercambien sus relatos con sus compañeros. Pueden intentar “adivinar” a qué obra pertenece.
- Realicen una puesta en común reflexionando sobre el vínculo entre las palabras y las imágenes, los límites y las posibilidades de cada una, cómo se enriquecen, complementan, cómo una imagen dispara la imaginación, cómo una palabra completa sentidos, etcétera.
- Pueden poner a prueba esta actividad con sus alumnos. Sería interesante que luego de este ensayo compartan sus resultados con el equipo de su escuela.

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 2: Campañas publicitarias

El siguiente afiche formó parte de una campaña del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.



- a) Les proponemos reflexionar en grupos sobre los siguientes puntos:
- ▶ ¿Cómo dialogan imagen y palabras? ¿Las palabras faltan, sobran, alcanzan? Piensen en el carácter irreductible de la palabra y de la imagen e identifiquen en este afiche lo que transmite cada registro y cómo se complementan mutuamente.
  - ▶ ¿Cómo interpela el afiche al espectador? ¿Qué vínculo con el medio ambiente promueve? ¿Incita a quien lo mira a tomar alguna posición o llevar adelante alguna acción?
  - ▶ Piensen en otras campañas de cuidado del medio ambiente y compárenlas con este afiche: ¿qué otros temas aparecen (basura, contaminación, forestación, etc.)? ¿Cómo se los presenta?
  - ▶ ¿Por qué creen que se eligió esta estética para realizar esta campaña? ¿Qué evaluación harían de la misma?
- b) Divídanse en grupos e inventen un afiche para esta misma campaña. Hagan una puesta en común de todos los afiches. Comenten los criterios que guiaron la realización.
- c) Pueden poner a prueba esta actividad con sus alumnos. Sería interesante que luego de este ensayo compartan sus resultados con el equipo de su escuela.

## Imágenes y realidad

Es pertinente insistir un poco más con la pregunta: ¿qué es una imagen? Las definiciones de los diccionarios suelen decir que la imagen es *representación, reproducción, semejanza, apariencia, imitación*. Generalmente se pone a la imagen en relación con *algo*, con un *objeto* de la realidad.

Esto nos lleva a un tema ineludible, que es el vínculo entre las imágenes y la realidad. ¿Las imágenes representan, imitan, se asemejan, se acercan, se parecen a la realidad? ¿Las imágenes deben proponerse reproducir el mundo de la manera más fiel posible? ¿La cercanía con la realidad les otorga a las imágenes legitimidad o credibilidad? A continuación, trataremos de ir despejando estas preguntas.

Durante mucho tiempo la habilidad de los artistas se midió por la capacidad de imitar la naturaleza y engañar a los sentidos al producir la ilusión de estar ante objetos "reales". Hay un célebre pasaje de la *Historia Natural* de Plinio el Viejo (comienzos siglo I d. C.) que reconstruye una mítica anécdota entre dos pintores atenienses, Zeuxis y Parrasio. El primero de ellos, Zeuxis, se había hecho famoso por haber pintado unas uvas tan bien imitadas que los pájaros se acercaban a picotearlas. Parrasio apostó entonces que engañaría a su rival. Un día lo invitó a su taller y le mostró diversas pinturas, hasta que, de pronto, Zeuxis vio un cuadro recubierto por una tela, apoyado en la pared, en un rincón del taller. Intrigado por el cuadro que Parrasio parecía ocultarle, fue a levan-

tar la tela y se dio cuenta de que todo aquello solo era una apariencia engañosa: el cuadro y la tela estaban directamente pintados en la pared. Parrasio había ganado su apuesta y engañado al hombre que engañaba a los pájaros (Aumont, 1992: 103).

En la actualidad parece obvio afirmar que las pinturas no pueden calcar la realidad. La subjetividad del artista siempre está implicada en el proceso de creación; su interpretación y su mirada del mundo, su recorte y su selección, no pueden obviarse.

A partir del siglo XIX, con la invención de la fotografía y luego del cine, las artes plásticas se liberaron de su función imitativa pues surgieron nuevas y más sofisticadas "máquinas de imágenes" que se perfilaban como más eficaces para "mostrar la realidad tal cual es". Con la aparición de la cámara de fotos se creyó que era posible reproducir con exactitud y precisión la realidad. Un célebre crítico de cine francés, André Bazin (1918-1958) decía a mediados del siglo XX que: "La objetividad de la fotografía le confiere un poder de credibilidad ausente en toda obra pictórica. Sean cuales fueren las objeciones de nuestro espíritu crítico, estamos obligados a creer en la existencia del objeto representado. (...) La fotografía se enriquece con una *transferencia de realidad* de la cosa a su reproducción. El más fiel dibujo puede darnos informaciones sobre el modelo pero nunca poseerá (...) el poder irracional de la fotografía que arrastra nuestra convicción". Barthes, por su parte, afirmaba que "una cosa *necesariamente real* ha sido colocada frente al objetivo, sin la cual no habría fotografía" (citado en Dubois, 2001: 20).

La imagen fotográfica suscitó fenómenos de credibilidad inéditos que luego se transfirieron al cine (imagen en movimiento) y a la televisión (imagen transmitida en directo, en tiempo real): "Alguien estuvo allí", el mundo fotografiado, filmado, grabado, "existe". Pero esto no resolvió ni despejó la complejidad del vínculo entre imágenes y realidad, pues ni siquiera las imágenes provenientes de medios mecánicos de reproducción nos permiten un acceso transparente, directo, unívoco y "objetivo" a las cosas.

Un concepto clave para afirmar lo antedicho ha sido el de *representación*: las imágenes no *reflejan*, ni *replican*, ni son *copias fieles* de la realidad sino que la *representan*. Al incluir el concepto de *representación* se está afirmando que lo que vemos en las imágenes –sean éstas fotográficas, televisivas, cinematográficas, pictóricas, etc.– es una *versión* posible de la realidad, pero no es la realidad con mayúsculas, única e indiscutible. Las imágenes están producidas por sujetos; por eso, no podemos desentendernos de la intervención y de la decisión de las personas a la hora de capturar, filmar, pintar, grabar, recortar, editar, etcétera.

Es cierto que las imágenes remiten a un contenido, hablan de objetos y se vinculan con cosas "reales", pero, además de ofrecernos un objeto, nos están dando la *percepción* de ese objeto, además de mostrarnos un mundo, nos proponen una *forma de ver* ese mundo (Quintana, 2003).

Varios autores contemporáneos enrolados en los estudios visuales recomiendan poner en suspenso la preocupación por lo que las imágenes *representan*. Dicen que las imágenes tienen su propio estatus, tienen *presencia por sí mismas*. Además de remitir a algo ausente, *exhiben* su propia presencia, lo que significa que las imágenes fundan significados, poseen la capacidad de crear sentidos. Por eso, en lugar de buscar todo el tiempo lo que puede estar *detrás* de las imágenes o lo que ellas *representan*, *reproducen*, *replican*, *aparentan* o *evocan*, es importante detenerse en la *superficie* de las imágenes (Buck-Morss, 2005), en lo que ellas *presentan*. Las imágenes están ahí, se hacen presentes, "nos miran". Nuestro objetivo, antes que buscar *debajo* o *detrás* de las imágenes, es ponerles una lupa y ampliarlas.

Junto con Laura Malosetti Costa sostenemos que "es necesario pensar a las imágenes no solo como *testimonio o indicio* de una realidad de la cual estarían al margen, como ilustraciones o 'reflejos' de ella. También deben pensarse como elementos activos de la cultura, modificando con su presencia una escena en la que ellas también son actrices, a veces protagónicas".

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 3: Fotos movidas

- a) Lean el siguiente fragmento de una nota publicada en el diario *Página/12*, el 26 de marzo de 2005. Se titula: "Movida", es de Claude Maggiore, y en ella el autor reflexiona sobre los posibles sentidos que se establecen a partir de las "fotos movidas".<sup>2</sup>

Las fotos movidas son imágenes curiosas. Extrañas. Porque no reproducen lo real. O lo reproducen mal. La foto movida no sirve para mostrar, y menos para demostrar. Las fotos movidas no son reproducciones. Reinventan lo real. Como el blanco y negro, lo movido agrega una distancia. Muchas fotografías huyen de lo real por miedo a que lo real las marque. La foto movida es lo real sacudido, lo real que baila. Porque las fotos movidas son imágenes de sentimientos, de emociones, de sensaciones, de atmósferas... Las imágenes movidas envían mensajes. Mensajes íntimos, imágenes sugeridas. Escenas entrevistas. Como flashes que te atraviesan la cabeza: turbios, ambiguos... Las fotos movidas son mensajes secretos, imágenes cifradas.

- b) ¿Qué sensaciones les transmiten las fotos movidas?
- c) ¿Qué dicen las fotos movidas de la realidad? ¿Acaso son una distorsión de lo real? ¿Creen que obstaculizan su acceso y entendimiento?
- d) ¿De qué manera piensan que estas fotos involucran e interpelan a quienes las miran?
- e) ¿Ustedes sacan fotos movidas? ¿Las descartan? ¿Las toman intencionalmente?
- f) Esta actividad puede ampliarse con una actividad no presencial: les proponemos el ejercicio de sacar fotos movidas. Si no tienen posibilidades de hacerlo pueden buscar en sus álbumes fotos de este tipo. Luego intercámbienlas con sus compañeros y compañeras y escriban breves epígrafes a partir de lo que ellas evocan y disparan en ustedes.
- g) La actividad de sacar fotos movidas, intercambiarlas y escribir epígrafes puede realizarse con los alumnos.

<sup>2</sup> El artículo completo puede leerse en <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/6-2005-03-26.html#inicio>

En los albores del siglo XXI, dada la existencia del Photoshop y de múltiples técnicas de montaje, dicen autores como Mirzoeff (2003) y Buckingham (2005) que las audiencias son menos inocentes y que no se sorprenden de ver, por ejemplo, a Fred Astaire usando una aspiradora Dirt Devil. Podemos pensar en ejemplos locales: hace unos años, en la apertura de Videomatch, el programa de televisión conducido por Marcelo Tinelli, se podía ver al conductor dialogando y bailando con los integrantes de Los Beatles. Allí se parodiaba una película estadounidense, *Forrest Gump*, filmada en 1994 y protagonizada por Tom Hanks. Prácticamente no hace falta decir que esa escena no sucedió realmente, que esa imagen no *refleja* la realidad sino que es producto de un montaje, de una *manipulación*. Sin embargo, estas imágenes manipuladas siguen teniendo efectos poderosos en las audiencias, como si se activara una fórmula conformista: "Ya lo sé, pero aun así...".

#### ACTIVIDAD PRESENCIAL 4: Retoques

Les proponemos leer el artículo periodístico sobre la relación imágenes-realidad y debatir en grupo las siguientes cuestiones:



Véase en el CD el artículo de Julián Gorodischer "Retoque de queda", publicado en el diario *Página/12*, el 20 de agosto de 2006.

- a) ¿Qué se dice en el artículo respecto del vínculo entre las imágenes y la realidad?
- b) ¿Cuáles son los argumentos que impugnan el "retoque" de las fotos bélicas?
- c) ¿Por qué se cuestiona el uso del Photoshop en algunas circunstancias y en otras no? ¿Ustedes qué piensan en relación con esto? ¿Hay retoques menos significativos que otros? ¿Se trata de respetar ciertos límites? ¿El punto clave es el uso que se hace de las imágenes retocadas?
- d) ¿Qué les pasa cuando ven este tipo de imágenes, ¿confían en ellas? ¿desconfían? ¿se sensibilizan aun sabiendo que han sido manipuladas o la manipulación detiene a las emociones que pueden llegar a surgir?

#### No hay miradas inocentes y puras

Mirar supone un hacer, supone acción. Cuando decimos *mirada* estamos pensando en la *intencionalidad* de la visión. Y dentro de estas prácticas volitivas se encuentran: mirar, ser mirado, producir imágenes, mostrarlas, diseminarlas, contemplarlas. Es menester detenernos en nuestras propias prácticas de mirar, así como en las de nuestros alumnos y alumnas. Porque a mirar, además, también se aprende.

Un buen punto de partida es no dar por supuesto ni por sobreentendido lo que la visión es. Por el contrario, lo visual tiene que estar en el centro del foco analítico y se debe insistir en "problematizar, teorizar, criticar e historizar el proceso visual en sí mismo" (Mitchell, 2005: 24-25).

Además, partimos de afirmar que no existen miradas inocentes ni puras. ¿Qué significa esto? No hay *miradas puras* en el sentido de que siempre están implicados, de manera trenzada y anidada, los otros sentidos. Muchas veces la mirada se activa por un sonido, el chirrido de una puerta o un chistido, por ejemplo. Otras veces, lo que llama la atención no es precisamente un objeto visible sino un espacio oscuro, una sombra. En la visión entran en juego también las emociones, los afectos, los encuentros con los otros, en alguna medida, el deseo y las ganas de mirar. Mirar es un acto voluntario.

Para pensar el "acto de ver" es interesante considerar lo que dice Mirzoeff respecto de mirar televisión: "'Ver' implica todas las cosas que hacemos cuando vemos televisión: mirar, no mirar, escuchar, no escuchar, comer, llamar por teléfono, trabajar, hacer la colada [lavar la ropa], cuidar a los niños, leer, etc. En resumen, se trata de una mirada vernácula, que se instala en la vida cotidiana como su dominio natural". Mirzoeff introduce lo vernáculo en la mirada:

Es necesario trazar el mapa de la mirada vernácula. Tomo prestado el término vernáculo de recientes demandas en los estudios de fotografía vernácula, es decir, fotografías tomadas por gente corriente y utilizada en situaciones diarias. El acto de ver necesita ser pensado como una actividad necesariamente entrecruzada, y que implica tanto diferentes formas de ver, como otras acciones.

(N. Mirzoeff [2005], "Libertad y cultura visual: plantando cara a la globalización", en: Brea, J. L. [ed.], *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Akal, pág. 165.)

También dijimos que no hay *miradas inocentes*. ¿Existe acaso el "ojo inocente", el órgano óptico puro y sin instrucción, que mira el mundo como por primera vez? Nosotros consideramos que no. Aquí seguimos a Eduardo Grüner (2002), sociólogo argentino que incursiona en otros ámbitos, como la filosofía, la antropología, la teoría estética y la historia del arte. Grüner dice que siempre somos "culpables" de nuestras maneras de mirar: "Es necesario empezar por confesar de qué maneras de mirar somos culpables", dice este autor y continúa afirmando que hay una política de la mirada cuya historia alguien debería alguna vez escribir y ello mostraría que, así como no hay lecturas inocentes tampoco hay formas puras de la mirada.

Todas las miradas se efectúan desde algún sitio y somos responsables de ello. Todas las miradas suponen saberes previos, expectativas, miradas anteriores, experiencias, modos de mirar aprendidos. Cuando miramos establecemos anticipaciones y comparamos lo que vemos con lo que ya sabemos o con lo que esperamos ver.

## La relación entre ver y saber

No hay una relación simple y lineal entre saber, ver y creer, y conviene profundizar sobre este punto. El británico John Berger (2000) pintor, ensayista y crítico de arte contemporáneo da un ejemplo simple: "Todas las tardes *vemos* ponerse el sol. *Sabemos* que la tierra gira alrededor de



él. Sin embargo, el conocimiento, la explicación, nunca se adecua completamente a la visión. (...) Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas". ¿Cuál es la relación entre ver y saber? ¿Solo veo lo que sé? ¿Puedo ver más allá de mi saber? ¿Lo que veo interroga mis saberes? Es cierto que nuestros saberes configuran nuestras miradas. El ejemplo más claro es que, frente a una misma imagen (pintura, foto, etc.) no todos vemos lo mismo. Pero también es cierto que, ante una experiencia visual, nos podemos encontrar *viendo* más allá de lo que sabemos y de lo que esperábamos ver: una imagen puede interrogar nuestros saberes y desestabilizarlos.

En un fragmento de una novela de Antonio Tabucchi, *Nocturno hindú*, una escena pone en juego las expectativas y saberes previos a la hora de mirar. El protagonista de la novela conoce a una joven, Christine y se da la siguiente conversación:

"Hace algunos años publiqué un libro de fotografías", dijo Christine. "Era la secuencia de una película, lo editaron muy bien, como a mí me gustaba, reproducía incluso los dientes de la película, no tenía leyendas, sólo fotos. Empezaba con una fotografía que considero la más lograda de mi carrera, si me deja la dirección se la mandaré, era una ampliación, la foto reproducía a un joven negro, únicamente el busto; una camiseta con un letrero publicitario, un cuerpo atlético, en el rostro la expresión de un gran esfuerzo, las manos levantadas como en señal de victoria: está evidentemente llegando a la meta, por ejemplo de los cien metros". Me miró con un aire algo misterioso, esperando probablemente que interviniese.

"¿Y bien?", pregunté yo impaciente, "¿cuál es el misterio?"

"La segunda fotografía", dijo ella. "Era la fotografía de cuerpo entero. A la izquierda se ve a un policía vestido de marciano, lleva un casco de plexiglás sobre la cara, botas altas, empuña un fusil y muestra una mirada feroz bajo su visera feroz. Está disparando al negro. Y el negro está huyendo con los brazos en alto, pero ya está muerto: un segundo después de que yo hiciese clic ya estaba muerto". No dijo nada más y continuó comiendo.

(A. Tabucchi [1995], *Nocturno hindú*, Barcelona, Anagrama.)

Este ejemplo tomado de la literatura sirve para pensar muchas cosas: por un lado, cómo *completamos* sentidos cuando vemos una imagen, de qué manera los rostros, las expresiones, la vestimenta nos hacen imaginar qué está sucediendo o habrá sucedido en esa escena, cómo podemos llegar a inventar una historia. La operación que realiza la fotógrafa al presentar en primer lugar una foto que amplía determinados detalles y oculta otros, para luego mostrar la imagen completa, deja en evidencia, entre otras cosas, que las prácticas de mirar y mostrar son activas, que lo que hacen los espectadores no es *simplemente* mirar. Aunque en la segunda página, Christine, la fotógrafa, muestre, en palabras de Tabucchi, "la fotografía de cuerpo entero", en sentido estricto las imágenes nunca lo muestran todo: por un lado, el que pinta, fotografía, filma, realiza un recorte, muestra lo que ve y, a su vez, lo que quiere mostrar. Y, por otro lado, el que mira siempre realiza esta operatoria de *suplir* sentidos, de llenar vacíos, de conjeturar.



### ACTIVIDAD PRESENCIAL 5: Ver y saber

Queremos mostrar otro ejemplo para seguir pensando en el vínculo entre el saber, las expectativas y la mirada. Está extraído de un libro llamado *Indios y soldados*, del historiador Julio Vezub (2002).

- a) Les proponemos, en primer término, mirar la imagen que reproducimos a continuación. Traten de situarla en espacio y tiempo. Deténganse en la composición del cuadro. Vean qué les llama particularmente la atención. Eviten leer el epígrafe que acompaña la foto antes de hacer este ejercicio.



Cacique Villamain –"buitre de oro"–. Sometido en diciembre de 1882. Familia del cacique y mujeres de la tribu en sus tolderías en las inmediaciones de Ñorquín.

- b) A continuación lean lo que escribió sobre esta imagen Julio Vezub, bajo el título "Fotografía de una familia indígena".

#### Fotografía de una familia indígena

Pocos meses después de que fuera sometido por las tropas del ejército argentino en diciembre de 1882, el cacique Millamain posa con su familia y las mujeres de su tribu en las inmediaciones de Ñorquín. (...)

La fotografía congela en el tiempo la imagen de una familia indígena en el momento exacto antes de su desaparición, la detiene en el instante previo a su desestructuración total y a la desarticulación definitiva del universo de sentido que sostenía a dicha sociedad. El conjunto de las personas retratadas y sus semblantes reflejan la impronta de un pensamiento común: *esto es lo que somos y a partir de ahora no seremos nunca más.*

Aunque los personajes retratados ignoran su destino, la fatalidad del cambio y su inscripción en los rostros es lo que provoca el impacto de la foto. ¿Qué futuro inmediato espera a este grupo familiar? Con la ocupación del territorio patagónico la mayoría de las comunidades indígenas vieron su población diezmada por el exterminio militar y por las pestes de viruela, conocieron la disociación de los lazos familiares a partir del enganche forzoso de los sobrevivientes en la Marina, o de su envío como fuerza de trabajo a la zafra azucarera, a más de 2.000 kilómetros de distancia en la provincia de Tucumán. Asimismo, vivenciaron la entrega de mujeres y niños como criados a familias adineradas de Buenos Aires.

(...) En la foto, el cacique Millamain exhibe con orgullo un *quepi* y una chaqueta idénticos a los vestidos por los oficiales del ejército nacional. La entrega de ropa y uniformes a los caciques, capitanes y capitanejos, tenía una larga tradición entre las autoridades argentinas, las que cultivaban la ambigüedad y la polisemia en las relaciones con los indígenas desde los tiempos del gobierno de Juan Manuel de Rosas en la primera mitad del siglo XIX. Sin embargo, nunca antes esa práctica había tenido una connotación tan dramática ni los ribetes farsescos presentes en la imagen: *Millamain acaba de ser derrotado y definitivamente sometido*.

(J. Vezub [2002], *Indios y soldados. Las fotografías de Carlos Encina y Edgardo Moreno durante la "Conquista del Desierto"*, Buenos Aires, El Elefante Blanco, págs. 45-49.)



En el CD podrán acceder al capítulo completo en el que el autor analiza la imagen citada.

- c) Luego de leer el fragmento vuelvan a mirar la foto. ¿Registran cambios respecto de la percepción del principio, qué detalles pueden consignar?
- d) Debatan en grupos la relación existente entre ver y saber. ¿Cómo juegan los saberes previos a la hora de mirar? ¿En qué medida esos saberes obstaculizan o favorecen la amplitud de nuestra mirada?

### Ampliación no presencial

En los libros de texto y manuales escolares es muy corriente que aparezcan textos acompañados de imágenes. Les proponemos seleccionar algunos de estos materiales y rastrear allí cómo aparecen las imágenes en relación con los textos explicativos: ¿se brinda información sobre las imágenes, tienen epígrafes? ¿Las fotos se usan solamente para ilustrar o son trabajadas, explicadas, interpretadas por el autor del manual? ¿Se interpela al lector a detenerse en las imágenes? ¿Se plantea un juego entre el ver y el saber? ¿Encuentran fotos como la que presentamos en esta actividad, que no se entiendan demasiado, que interroguen los saberes del lector, que llamen la atención por algún rasgo en particular? ¿Considera que es posible dar otro uso a las imágenes presentes en estos materiales, explotando más la relación ver-saber?

En la foto presentada hay un detalle muy llamativo y "disonante": el cacique está vestido con un uniforme militar. ¿Cómo es esto posible? ¿Qué significa? ¿Significó siempre lo mismo? Esta imagen le permite al autor, además, plantear *zonas grises* en el vínculo entre los blancos y los pueblos originarios, señalando cuestiones que la historia oficial suele pasar por alto.

El trabajo de Julio Vezub es un ejemplo de las múltiples miradas que pueden apuntar sobre una fotografía, cómo juegan los saberes previos y el conocimiento de las intencionalidades de los fotógrafos, entre otras cuestiones. La labor de este autor se centra, además, en tomar la fotografía como objeto de reflexión en sí mismo: en lugar de usarla como mera ilustración invierte las jerarquías. Para él las crónicas de viajeros, las memorias y otras fuentes escritas tendrán un lugar secundario, subordinado a las fotos, consideradas las principales fuentes de información.

Por otra parte, Vezub interroga las expresiones de los rostros, los gestos, las posturas de los retratados. ¿Qué transmiten y qué estarán pensando y sintiendo? ¿Sabrán lo que vendrá?

Hasta aquí nos estuvimos interrogando sobre nuestra mirada como espectadores, pero también es interesante que nos preguntemos *qué mira aquel que es mirado* o, mejor dicho, qué siente y piensa aquel que es dibujado, fotografiado, filmado. ¿Tiene miedo a algo? ¿Se siente expuesto? ¿Qué quiere transmitir? ¿Cómo quiere ser visto? Podríamos hacer esta pregunta en primera persona: ¿qué nos pasa cuando somos pintados o fotografiados por otros? Roland Barthes, en su libro *La cámara lúcida*, reflexiona sobre lo que supone "ser mirado" por otros. Dice que cuando se siente observado por el objetivo de la cámara todo cambia: "Me constituyo en el acto de 'posar', me fabrico instantáneamente otro cuerpo, me transformo por adelantado en imagen". Barthes dice vivir ese momento con angustia:

Una imagen –mi imagen– va a nacer: ¿me parirán como un individuo antipático o como un 'buen tipo'? (...) La foto-retrato es una empalizada de fuerzas. Cuatro imaginarios se cruzan, se afrontan, se deforman. Ante el objetivo soy a la vez: aquel que creo ser, aquel que quisiera que crean, aquel que el fotógrafo cree soy y aquel de quien se sirve para exhibir su arte. (...) Cada vez que me hago (que me dejo) fotografiar, me roza indefectiblemente una sensación de inautenticidad, de impostura a veces.

(R. Barthes [2006], *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*, Buenos Aires, Paidós, págs. 38-42.)

Decimos con Barthes que ante el lente aparece la persona que creo ser, pero también la que quisiera que crean que soy y, finalmente, la que "me sale ser". Además está lo que ven los otros, el fotógrafo y los que miran la foto. Todo eso se condensa en un retrato: "mirá cómo salí", "pero ese no soy yo", "no muestres esa foto, no me gusta que me vean así", son expresiones que dan cuenta de que las fotografías ponen en escena diversas cuestiones vinculadas a la identidad.

El proyecto "Otra mirada", organizado a partir de un taller de fotografía, permitió trabajar con niños y jóvenes la mirada sobre el mundo, sobre los otros y sobre el yo. Este proyecto estuvo destinado a chicas y chicos en situación de vulnerabilidad social, que deambulan por las calles de Buenos Aires, y que tienen contacto con el Centro de día CAINA, dependiente de la Dirección General de Niñez y Adolescencia de la Secretaría de Desarrollo Social del GCBA. Cuentan sus organizadores que, después de meses de trabajo, los chicos comenzaron a detenerse a mirar, observar, a elegir qué imagen fotografiar y desde dónde hacerlo. Al principio solo

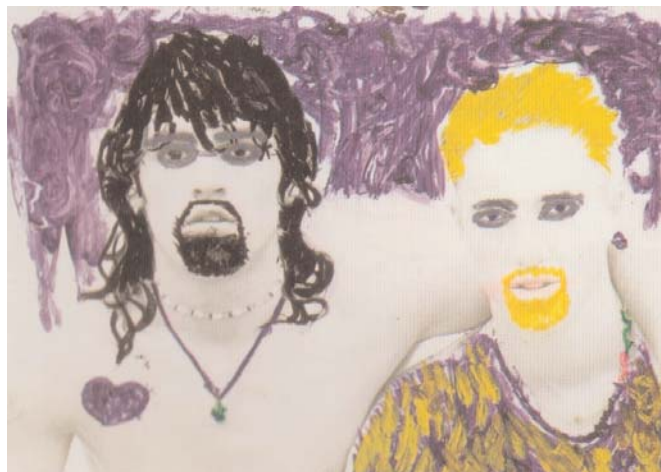
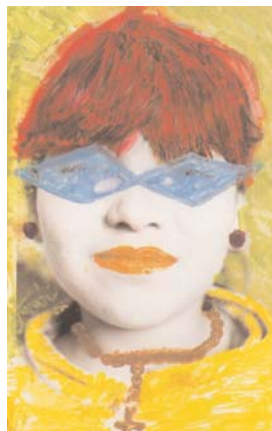
fotografiaban lugares *bellos*, estatuas, perros, luego empezaron a fotografiarse a ellos mismos, por último se animaron a hablar con personas que encontraban en la calle para pedirles permiso y tomarles una foto.

Dice la coordinadora del proyecto:

Salir con una cámara a observar el mundo y hacer un recorte de la realidad ubica a estos chicos en otro lugar. Desde ahí proyectan "otra mirada" de la misma gente y de las mismas calles que recorren cada día, una "otra mirada" de ellos mismos, un autorretrato a revelar. Esta "otra mirada" nos propone un nuevo entendimiento de la niñez, un acercamiento desde perspectivas que no solemos contemplar. *Otra mirada* es la posibilidad y el desafío de encontrarnos con otra Buenos Aires, con la Buenos Aires de las chicas y los chicos que viven, trabajan y deambulan en las calles de nuestra ciudad. Estatuas, personas, perros o edificios... ¿qué elegimos ser ante su mirada?

(A. Grinschpun y M. Bendersky [comps.] [2005], *Otra mirada. Buenos Aires fotografiada por los chicos que viven en sus calles*, Buenos Aires, Asociación Civil "Los chicos de la calle".)

A continuación presentamos tres autorretratos producidos por estos chicos y chicas:



### Actividad recomendada para realizar con los alumnos

Le sugerimos trabajar el tema de los autorretratos con sus alumnos a partir de las siguientes consignas:

- a) Observen los autorretratos de *Otra mirada*. ¿Qué sensaciones les despiertan? Deténganse en sus detalles, en sus colores, en el tipo de intervenciones que los chicos hicieron sobre sus fotos. ¿Qué imagen de ellos mismos habrán querido transmitir?
- b) Confeccionen autorretratos. Pueden sacar fotos o trabajar con fotos tomadas en otras ocasiones. Tienen la opción de colorearlas, armar collages, pegarles objetos. Reflexionen juntos sobre la imagen que quisieron transmitir y por qué. Pídeles que cuenten el proceso que siguieron hasta lograr esa imagen: ¿Están conformes con lo que ven de sí mismos? ¿Qué imagen ve el propio autorretratado de su autorretrato y qué imagen ven los otros?
- c) Sería interesante que puedan compartir los resultados de esta actividad con sus compañeros de la escuela.



En el CD encontrará el contenido del CD N° 5 de la colección de Educ.ar del Ministerio de Educación, cuyo título es “Berni para niños y docentes”.

Allí hay sugerencias para realizar actividades con sus alumnos y alumnas relacionadas con los temas que estamos presentando.

Si hacen clic en “Berni para docentes” y luego en “Actividades sugeridas”, revisen especialmente el Eje 1: “Las miradas”, el Eje 2: “El autorretrato” y el Eje 3: “El retrato”.

## Estéticas, emociones y sensibilidades

Un tema recurrente y polémico de estos últimos tiempos, que tiene puntos de contacto con el asunto de la manipulación o “retoque” de las imágenes, es la llamada *estetización*.

Las discusiones sobre este asunto adquirieron relieve y difusión a partir de exposiciones de fotógrafos de renombre, como el brasileño Sebastião Salgado. Con su proyecto “Migraciones: la humanidad en transición”, este fotógrafo empezó a ser cuestionado por presentar fotos de hermosa composición sobre la miseria y pesadumbre humanas (Sontag, 2003).

**Para saber más**

Para ver algunas de las fotos de Sebastião Salgado pueden entrar en los siguientes sitios:

- ▶ <http://amazonasimages.com/> (sitio oficial)
- ▶ <http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado/index.htm>

Dice Susan Sontag que "en la fotografía de atrocidades la gente quiere el peso del testimonio sin la mácula del arte, la cual se iguala a insinceridad o mera estratagema". En cuanto a qué atrocidades refiere:

Las fotos de acontecimientos infernales parecen más auténticas cuando no tienen el aspecto que resulta de una iluminación y composición "adecuadas", bien porque el fotógrafo es un aficionado o bien porque —es igualmente útil— ha adoptado alguno de los diversos estilos antiartísticos consabidos. Al volar bajo, en sentido artístico, se cree que en tales fotos hay menos manipulación.

(S. Sontag [2003], *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara, pág. 36).

Según esta visión, las fotos menos pulidas son recibidas como si estuvieran dotadas de una especial autenticidad.

Hay muchos críticos que, por diversos motivos, manifiestan su oposición a proyectos como el de Salgado. Encontrar belleza en una foto de guerra, o de un desastre, o de gente hambrienta y sufriente parece cruel; por eso, las fotos que muestran calamidades no deben parecer estéticas y cuidadas. En el caso de Salgado, Susan Sontag no critica la belleza de sus composiciones sino el anonimato de los fotografiados, pues dice que esta indiferenciación incita a pensar que el sufrimiento es demasiado vasto e inabarcable como para hacer algo. Pero hay quienes plantean que el fotógrafo brasileño, al poner en el centro el operativo de la composición, tuvo gran capacidad de interpe-lación (Ramos, 2003: 61).

Es válido hacerse preguntas sobre esta cuestión: ¿por qué una foto sobre la miseria no puede presentarse bella? ¿Lo feo y descuidado genera más conciencia? ¿Para qué y con qué finalidad debería embellecerse o afearse o dejarse como está una imagen? ¿El tratamiento estético de las imágenes desvía la atención y distrae de los asuntos importantes? ¿Cuáles son las mejores maneras de invitar al espectador a aproximarse a una realidad dolorosa e injusta? ¿Por qué sería incorrecto o carente de criticidad buscar o encontrar belleza en imágenes que representan situaciones de injusticia y marginación? Y ¿qué se entiende por "belleza" o "cuidado estético"?

Pero el problema de la estetización no se circunscribe a las cuestiones vinculadas al padecimiento humano. Hay teóricos que perciben una creciente estetización de las imágenes visuales y dicen que esto tiene que ver con una transformación del concepto de arte y de los viejos parámetros de la estética. Muchos objetos que en otro momento nunca hubieran alcanzado el estatuto de arte o de bello hoy sí lo alcanzan. Se encuentra relevancia estética en lugares donde la historia del arte y la estética no han estado nunca dispuestas a buscar (Marchán Fiz, 2005). Por ejemplo, en la Bienal de Arte de Buenos Aires del 2005 el primer premio lo ganó una obra de



Axel Straschnoy llamada "Torre". Se trataba de una torre de basura de 2.5 metros que este artista fue armando durante la Bienal, recorriendo los pasillos de la feria con un carrito, sacando basura de los tachos y ubicándola debajo de su "stand". Muchos criticaron el carácter artístico de esta obra, y más aun que haya alcanzado el primer premio.

Lo que posibilitan estos nuevos parámetros estéticos es, entre otras cosas, dar movilidad a los conceptos de lo bello y lo feo. Veamos otro ejemplo. Se trata de "Las feas del Bajo", un grupo de mujeres adolescentes que se organizó a partir de un taller de fotografías dependiente de los "Talleres para Adolescentes del Bajo Flores", de la Ciudad de Buenos Aires. Cuentan estas jóvenes que los varones les gritaban "¡Feas, brujas!" mientras caminaban por el barrio y decidieron, por qué no, que ese iba a ser el nombre de su agrupación. En unas jornadas realizadas en julio de 2004 decían lo siguiente:

Las Feas del Bajo somos un grupo de adolescentes que venimos trabajando desde el año 2000. A partir de nuestras charlas sentimos la necesidad de crear un espacio solo para mujeres para hablar de lo que nos pasaba, de nuestros mundos comunes que sentíamos muy diferentes al de los varones. Desde un comienzo trabajamos con la imagen del ser mujer joven en la villa, reflexionamos sobre nuestros cuerpos. Empezamos a trabajar la identidad a partir de lo que veíamos en revistas, televisión y publicidades, intentando construir qué relación sentíamos y teníamos con las mujeres que aparecían allí. Vimos cómo los medios masivos de comunicación muestran una imagen en donde el ser morocha, de mediana estatura, entrada en peso, sin estar pendiente de la depilación y del maquillaje y el ser pobre no entra en ninguna definición ni televisiva ni publicitaria. Así nos dimos cuenta de que teníamos que escribir nuestra propia historia, nuestro propio cuerpo, ser nuestras propias protagonistas. En el taller se comenzó a hablar de las "intimidaciones" de cada una, empezaron a salir todos los complejos de no responder al modelo de belleza que invadía por todos lados nuestras vidas. Así, comenzamos a hablar sin querer de nuestros cuerpos, de nuestra sexualidad y de nuestros derechos como mujeres. (...) Las primeras fotos que realizamos eran de nosotras: muy inhibidas, con toda la ropa y la vergüenza auestas. Cuando las vimos algo se transformó en nuestra mirada. Decidimos que sería bueno salir a mirar qué pasaba afuera y empezamos a fotografiar nuestro barrio. Fuimos a las marchas a retratar otras mujeres que luchaban, retratamos piqueteras y luchadoras sociales. En muchas de nuestras horas de taller hablábamos de nuestras problemáticas como mujeres, hijas, pobres y habitantes de una villa. De pronto sentimos la necesidad de volver a mirarnos y lo hicimos más desinhibidas... Llegamos a nuestros cuerpos desnudos, qué libres nos sentimos. Produjimos nuestro primer almanaque en el año 2003 para tener fondos y comprar los materiales de trabajo para el taller. Así también pudimos tener nuestras primeras vacaciones solas. El tercer año ya estábamos dispuestas a doblar la apuesta del año anterior. Nos propusimos trabajar sobre violencia y discriminación. Analizamos programas de televisión, revistas, palabras, construcciones sociales. Un día decidimos que sería bueno compartir lo que estábamos aprendiendo con otras mujeres jóvenes y surgió un taller sobre violencia contra la mujer en la escuela de nuestro barrio. Ahora estamos trabajando en un relato fotográfico sobre historia de vida de madres de chicos muertos por el gatillo fácil en nuestra villa, estamos preparando junto

al proyecto “Adolescentes del Bajo Flores” una agenda para el año 2005 y en agosto vamos a volver a la escuela para dar talleres sobre género. Con más ideas y proyectos Las feas seguimos andando, trabajando para que otras chicas puedan ver y verse, comprender cómo el patriarcado atraviesa nuestras vidas y nos limita, comprender las ventajas de ser libres y animarnos a volar.

(Fragmento adaptado a partir del texto “Intervención de Las feas”, 2004.)

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 6: Las feas

Luego de leer la presentación de “Las feas” les proponemos debatir en grupos:

- a) ¿En relación con qué modelo de mujer “Las Feas del Bajo” son feas? Analicen los modelos de mujer vigentes en los medios de comunicación (propagandas, telenovelas, revistas, etc.): ¿qué consecuencias traen al uso y la valoración del propio cuerpo?
- b) ¿Por qué estas jóvenes habrán decidido poner a su agrupación el nombre de “Feas”? Elijan otras palabras que tengan significados peyorativos y piensen situaciones en las que esos términos puedan llegar a adquirir un significado reivindicativo o de lucha. Les sugerimos algunos vocablos: viejos/as, gordos/as, petisos/as, enfermos/as.
- c) “Las Feas del Bajo” dicen: “cuando vimos nuestras primeras fotos algo se transformó en nuestra mirada”. Y más adelante agregan: “trabajamos para que otras chicas puedan ver y verse”. ¿Por qué creen que la fotografía disparó este proceso de reflexión y acción en este grupo de mujeres? ¿Qué cosas pudieron ver de ellas mismas, de los otros, del barrio? ¿Qué efectos tuvieron las fotos en la percepción que tenían de ellas mismas de sus cuerpos, de su belleza? Retomen las discusiones anteriores sobre la mirada, el ver y el saber. Debatan por qué el autorretrato fotográfico posibilita estas transformaciones.

#### Actividades para compartir con los alumnos

“Las feas” comenzaron su labor haciendo un calendario con sus propias fotos. Es una buena idea armar un calendario con fotos tomadas por los alumnos (pueden ser retratos, paisajes, objetos). Sería recomendable, antes de salir a fotografiar, armar un proyecto: ¿Qué imágenes elegirían para cada mes? ¿Por qué? ¿Cómo transmitirían el paso de las estaciones? ¿Querrían transmitir la presencia de alguna festividad?

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*.



Tradicionalmente, las emociones que transmiten las imágenes han sido desvalorizadas, despreciadas, consideradas como un signo de descenso de las capacidades racionales de los sujetos (Aumont, 1992: 129). Actualmente, nuevos enfoques –entre ellos los estudios visuales– están revalorizando las emociones que sienten los espectadores a la hora de mirar.

Quien destacó el tema de las sensaciones, el gusto y las emociones en el momento de confrontarse con una imagen –e incluyó esta perspectiva en sus trabajos– fue Roland Barthes, en especial en su libro *La cámara lúcida*. Allí expresa haber constatado, con enojo, que los libros que leía sobre fotos nunca hablaban de las fotos que le interesaban, aquellas que le producían placer o emoción.

Veo fotos por todas partes, como cada uno de nosotros hoy en día; provienen de mi mundo sin que yo las solicite; no son más que "imágenes" que aparecen de improviso. Sin embargo, entre aquellas que habían sido escogidas, evaluadas, apreciadas, reunidas en álbumes o en revistas y que por consiguiente habían pasado por el filtro de la cultura, constaté que había algunas que provocaban en mí un júbilo contenido, como si remitiesen a un centro oculto, a un caudal erótico o desgarrador escondido en el fondo de mí (por serio que fuese el tema); y otras que, por el contrario, me eran tan indiferentes que, a fuerza de verlas multiplicarse como la mala hierba, experimentaba hacia ellas una especie de aversión, de irritación incluso: hay momentos en que detesto la foto. (...) Veía perfectamente que se trataba de movimientos de una subjetividad fácil que se malogra tan pronto como ha sido expresada: me gusta/no me gusta: ¿quién de nosotros no tiene una tabla interior de preferencias, de repugnancias, de indiferencias? (R. Barthes [2006], *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*, Buenos Aires, Paidós, págs. 45-46.)

Por eso decidió tomar como guía de sus análisis la atracción que sentía hacia ciertas fotos. No sería una mala idea incorporar en las prácticas pedagógicas la variable del placer, el gusto, en este caso, por ciertas imágenes y ciertas estéticas.

### Acerca del hiperestímulo visual contemporáneo

Como mencionamos hacia el inicio del eje, mucho se habla sobre el hiperestímulo visual contemporáneo. Hay quienes plantean que la vida cotidiana está sobrecargada y sobresaturada de imágenes y que esta especie de bombardeo nos atonta, nos insensibiliza y nos impide pensar y actuar.

En verdad, estas discusiones suelen encenderse ante la proliferación de imágenes desgarradoras, por ejemplo, de niños desnutridos, de guerras, de matanzas. ¿Qué efecto tiene la visualización de este tipo de imágenes? ¿Qué sentido tiene su exhibición? ¿Acaso somos solo "mirones" del sufrimiento ajeno? ¿Si la sobreexposición a imágenes terribles nos vuelve insensibles, se trata entonces de limitarla en cantidad, hacer una especie de dieta de imágenes?

En su último libro, *Ante el dolor de los demás*, Susan Sontag se detiene a estudiar y pensar los efectos que han tenido las imágenes de guerra y atrocidades durante gran parte de la his-

toria de la humanidad, y se hace todas estas preguntas: ¿Cuál es el objeto de exponerlas? ¿Concitar la indignación? ¿Hacernos sentir "mal"; es decir, repugnancia y tristeza? ¿Somos mejores porque miramos esas imágenes? ¿En realidad nos instruyen en algo? ¿No se trata más bien de que solo confirman lo que ya sabemos (o queremos saber)? ¿Cuál es la relación entre el conocimiento, la emoción y la acción? Sontag dice que, durante mucho tiempo, algunas personas creyeron que si el horror podía hacerse lo bastante vívido, la mayoría de la gente sentiría y entendería que la guerra es una atrocidad, una insensatez, y la impugnaría. En este marco, las fotos de guerra eran consideradas "terapia de choque" una especie de "guerra contra la guerra". Sin embargo, alerta, estos efectos en los espectadores no pueden darse por sentado o preverse: "Las fotografías de una atrocidad pueden producir reacciones opuestas. Un llamado a la paz. Un grito de venganza. O simplemente la confundida conciencia, repostada sin pausa de información fotográfica, de que suceden cosas terribles" (Sontag, 2003: 21).

Susan Sontag no está de acuerdo con el argumento de que el problema radica en el hiperconsumo de imágenes. Ella no cree que mirar muchas imágenes aterradoras produzca, necesariamente, saturación y acostumbramiento y, por lo tanto, parálisis, anestesia e indiferencia en las personas. Para ella hay imágenes pavorosas que no han perdido su capacidad de conmover. El problema es qué se hace con esas emociones que despiertan las imágenes desgarradoras, cuál es su destino. "El problema no es que la gente recuerde *por medio* de fotografías, sino que *solo* recuerde las fotografías" (pág. 103). "La compasión es una emoción inestable. Necesita traducirse o se marchita. La pregunta es qué hacer con las emociones que han despertado, con el saber que se ha comunicado" (pág. 117). El meollo de la cuestión, entonces, no es la difusión masiva de imágenes. Los problemas son la incomprensión, la insensibilidad y la dificultad para traducir las emociones en acciones: no saber qué hacer con eso que se ve, sentir impotencia. Antes que promover una especie de censura visual, la autora propone poner energías en encontrar alternativas políticas que interrumpan el curso de esos acontecimientos visualizados.

Siguiendo a Sontag podríamos pensar que ante imágenes de este tipo es necesario trabajar en tres niveles: el de la emoción (poder sentirnos conmovidos por la imagen, acotar la distancia con los sentimientos de los otros, aunque nunca lleguemos a saber qué siente el otro), el del conocimiento (entender por qué sucedió lo que sucedió, ponerle nombre, identificar responsabilidades), y el de la acción (la posibilidad de hacer algo para repararlo).

## El poder de las imágenes

Un tema al que se le presta especial atención desde el campo de los estudios visuales es el del *poder de las imágenes*. ¿Qué efectos provocan las imágenes en las personas? ¿Para qué sirven, para qué se usan, qué fines se persiguen con ellas? ¿Por qué hay imágenes que perduran en el tiempo y en la memoria (individual y colectiva) y hay otras que se olvidan fácilmente?

Es cierto que en la llamada *civilización de la imagen* hay infinidad de imágenes que desfilan ante nuestros ojos pasando de largo casi inadvertidas. Pero hay otras que persisten en la memoria de los individuos, algunas de ellas incluso durante extensos períodos. Hay imágenes que son "como balas que golpean", produciendo una suerte de efecto *shock* (Sarikartal, 2005: 105).

Ocurre con muchas imágenes que se descubren inesperadamente, que se encuentran sin haberlas perdido (Buck-Morss, 2005: 158).

Existen imágenes que nos hacen llorar; están aquellas que tienen la capacidad de dibujar una sonrisa en nuestros rostros; algunas nos hacen exclamar y otras, directamente, cerrar los ojos, apartarlos. Las imágenes nos provocan, despiertan respuestas, nos movilizan, en síntesis: tienen poder. ¿Cuáles son las condiciones para que una imagen sea eficaz en sus intenciones de generar creencia, adhesión, sumisión, algarabía, rabia y tantos otros estados?

Cuando hablamos del poder de una imagen estamos pensando tanto en sus *efectos* en las personas en el momento de la recepción, como en la *voluntad de poder* de quienes la producen. Pero esto no es simple, sencillo, ni lineal. "Entre mostración e imaginación, entre la representación propuesta y el sentido construido, son posibles las discordancias" (Chartier, 2001: 96). Las imágenes no son omnipotentes: entre lo que pretenden los emisores y lo que les ocurre a los receptores puede haber ambigüedades, rechazos, procesos de reapropiación y resignificación.

Uno de los rasgos de las imágenes en el mundo contemporáneo es su carácter *errante*. Hay algo inasible en ellas; se escapan, y en ese vagabundear van poniendo en escena, a la vez que construyendo, sus poderes. Para explicar esto dice Susan Buck-Morss que, en la actualidad, las imágenes visuales tienen una capacidad casi infinita de reproductibilidad:

Puede tomarse una imagen de cualquier objeto –un paisaje, un rostro, una obra de arte, una alcantarilla, una molécula, una planta, un fantasma o un objeto volador no identificado (OVNI)–. En una imagen, un aspecto particular de una persona, lugar o cosa se fija como una superficie y se libera, se pone en marcha alrededor del mundo, mientras que esa persona, lugar o cosa no puede moverse de este modo múltiple y rápido. Las imágenes son enviadas como postales, transmitidas por satélite, fotocopiadas, digitalizadas, descargadas y arrastradas. Encuentran a sus espectadores. Es posible observar a personas en todo el mundo observando las mismas imágenes (una foto de un diario, una película, la documentación de una catástrofe). El significado no está "adherido" a la imagen. Dependerá de su situación, no de su fuente.

(S. Buck-Morss [2005], "Estudios visuales e imaginación global", en: J. L. Brea [comp.], *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Akal, págs. 158-159.)

Por eso, la autora asevera: "las imágenes flotan en solitario, moviéndose dentro y fuera de diferentes contextos, liberadas de su origen y de la historia de su procedencia. (...) Probablemente más cómoda cuando 'viaja por todo el mundo', la imagen es promiscua por naturaleza".

Buck-Morss va más lejos y dice que, cuando una imagen "se dispara", la procedencia se va convirtiendo en algo irrelevante: "La protesta de que las imágenes están tomadas fuera de contexto (contexto cultural, intención artística, los contextos previos de cualquier clase) no es válida. Luchar para atarlas de nuevo a su origen no solo es imposible (ya que en realidad están produciendo un nuevo significado); es equivocarse acerca de su poder, la capacidad para generar significado, y no meramente transmitirlo". Hay muchas imágenes poderosas que, en su circulación por el espacio y el tiempo, se "separan" de su sentido original y se enriquecen o van mutando a partir de una superposición de niveles de significación.

La imagen de Ernesto "Che" Guevara (1928-1967) es un ejemplo típico. El "Che" aparece en remeras, prendedores, mochilas, pósters, y muchos jóvenes lo exhiben sin conocer, tal vez, el origen y la historia de esa imagen. Siguiendo el argumento de Buck-Morss, ese modo de circulación no es algo en sí mismo para impugnar, porque precisamente allí se ve, en acto, el poder de una imagen.

Por otra parte, Laura Malosetti Costa se pregunta dónde radican los poderes de las imágenes. Y responde recurriendo a Louis Marin, quien destaca que la eficacia de una imagen, sus poderes, se encuentran en *el ser* de la imagen misma, aun cuando solo se perciban a partir de sus efectos, aunque esos poderes solo se realicen plenamente en la palabra que las atraviesa. Y es precisamente en ese atravesamiento transformador de la palabra por la imagen y de la imagen por la palabra donde toma cuerpo ese poder. Pero, en cada nueva coyuntura, la imagen irá perdiendo unos significados y adquiriendo otros, será atravesada por diferentes discursos (Malosetti Costa, 2005).

Un ámbito particular para estudiar el poder de las imágenes es el de la religión. En muchas religiones las imágenes desempeñan un papel fundamental en relación con la experiencia de lo sagrado: dioses, demonios, santos, pecadores, cielos e infiernos han tenido y tienen su correspondiente representación visual. Peter Burke, profesor de historia en la Universidad de Cambridge (Inglaterra), señala que las imágenes han sido un medio de adoctrinamiento en el sentido original del término, es decir, para popularizar las doctrinas religiosas. Esto era claro en ámbitos donde prevalecía el analfabetismo y la difusión de la lectura y la escritura era limitada. El papa Gregorio Magno (ca. 540-604) decía que: "Se colocan imágenes en las iglesias para que los que no son capaces de leer lo que se pone en los libros lo 'lean' contemplando las paredes" (citado en Burke, 2005: 61). Las doctrinas eran explicadas a viva voz por los clérigos y las imágenes actuaban como recordatorio, reforzaban el mensaje oral.

Es difícil pensar en la idea de poder sin asociarla a la voluntad de dominación y al objetivo de generar adhesión y consenso. Por eso el tema del poder de las imágenes se vincula rápidamente con la política. Las imágenes sirven para dejar de lado la "fuerza física y bruta" sustituyéndola por la "fuerza simbólica de las imágenes". Las imágenes, como dijimos, son como balas, golpean, y sirven para batallar en las contiendas políticas. "La imagen tiene poder porque sustituye a una fuerza, que pretende solo aniquilar, por signos, señales e indicios que necesitan ser *vistos, comprobados, mostrados, luego contados y relatados* para que la fuerza de la que son los efectos sea *creída*" (Chartier, 2001: 84).

Los historiadores se han servido muchas veces de los retratos (pinturas y fotografías) de grandes personalidades como reyes, presidentes y líderes para analizar momentos histórico-políticos, la gloria o la decadencia, las necesidades de generar consenso o adhesión. Interrogan los rostros, los gestos y las posturas. No son detalles menores si están de pie o sentados, de frente o de perfil, las dimensiones de sus figuras, qué dicen sus miradas, sus manos, si están en una sala u oficina o si se ve algún paisaje detrás de ellos. Dice Peter Burke que el retrato de Stalin, realizado por Fyodor Shurpin, "La aurora de la patria" (1946-1948) asocia su figura con la modernidad, simbolizada por tractores y torres de alta tensión que aparecen al fondo, así como por la luz del amanecer (Burke, 2005: 36). En *El triunfo de la voluntad*, el documental filmado por Leni Riefenstahl en 1935, Hitler aparecía fotografiado de abajo a arriba con el cielo como telón de fondo, para que pareciera más alto y heroico. Y las fotografías de Nicolae Ceausescu (1918-1989) eran reto-

cadadas para quitarle las arrugas antes de salir publicadas en el periódico oficial del Partido Comunista Rumano.

Pero no solo los líderes de regímenes totalitarios han trascendido a partir de sus retratos. Las fotos de Nelson Mandela, reconocido activista sudafricano que ha combatido contra el apartheid; Martin Luther King (1929-1968), luchador por los derechos de los afroamericanos, o de Mahatma Gandhi (1869-1948), pacifista indio, que también se opuso a diversas prácticas de discriminación a partir de la no violencia, han circulado por el mundo entero.

En la Argentina, también se ha prestado atención a las imágenes de los próceres y líderes políticos. Muchas han ido sufriendo modificaciones, no solo a raíz del paso del tiempo y la llegada de la vejez, sino por intencionales procesos de "embellecimiento" y "blanqueamiento". Hay historiadores que dicen que Bernardino Rivadavia era mulato y que por este motivo muchos lo llamaban "presidente chocolate". Pero en los retratos siempre aparecía intencionalmente "blanqueado". Es interesante también ver en qué períodos y en qué medios (revistas, billetes, monedas, etc.) fueron apareciendo y desapareciendo estas figuras. Y las caricaturas también nos dicen mucho sobre las imágenes y representaciones sociales de los políticos en la historia de nuestro país.



**En el CD puede consultarse un texto de Laura Malosetti Costa "Humor de 'gallegos'. Sátira política e identidades nacionales en el fin-de-siglo porteño". Allí la autora trabaja un ejemplo sobre la incidencia del humor y las caricaturas en determinados sucesos políticos en la Argentina de fines del siglo XIX.**

Tal es el poder de las imágenes que muchas revoluciones (la Francesa de 1789 y la Rusa de 1917, por citar algunas) han destruido monumentos asociados al régimen anterior (Burke, 2005: 98). Sin ir más lejos, el atentado a las *Torres Gemelas* el 11 de septiembre de 2001 también se concibió como un ataque a una de las *imágenes* más representativas del poderío norteamericano. Del mismo modo se ha recurrido al poder de las imágenes para transmitir, por ejemplo, determinadas nociones de justicia, libertad, igualdad. El cuadro del pintor francés Eugène Delacroix (1798-1863) "La libertad conduciendo al pueblo" (1830-1831) que está en el Museo del Louvre, en París, es una de las imágenes más famosas de la Libertad. "Delacroix representa a la libertad en parte como una diosa (inspirándose en una estatua griega de la Victoria), y en parte como una mujer del pueblo, que blande en una mano la bandera tricolor y en la otra un mosquete, con el pecho descubierto y tocada con el gorro frigio". Otra imagen poderosa es la Estatua de la Libertad, ubicada en Nueva York (1884-1886), diseñada por un escultor francés Frédéric Bartholdi (1834-1904). La mujer lleva cadenas rotas en los pies, atributo tradicional de la libertad, mientras que la antorcha en la mano derecha significa "la libertad iluminando al mundo". En la otra mano tiene una tablilla que dice "4 de julio de 1776", que es la fecha de la independencia de Estados Unidos.



**En el CD puede consultarse el cuadro de Delacroix.**

## Imágenes y estereotipos

Un punto importante para destacar es que, muchas veces, las imágenes visuales son el soporte que difunde y reproduce estereotipos de diversos grupos humanos. Los estereotipos son generalizaciones y simplificaciones, que atribuyen ciertas características (físicas, de conducta, de desempeño, etc.) a todos los miembros de un grupo. Se construyen a partir de enunciados basados en la siguiente fórmula: "todos los XXX son YYY". Por ejemplo: "todos los judíos son avaros", "todos los bolivianos son callados", "todos los ciegos son malhumorados". Estos enunciados muchas veces se refuerzan con imágenes visuales, porque resultan eficaces medios para instalar ideas, fijarlas, y hacerlas perdurar. Durante el nazismo, por ejemplo, se propagó una imagen caricaturesca del judío: encorvado, con nariz aguileña, generalmente contando dinero, con una expresión que quería denotar avaricia. Esto suponía que los judíos tenían ciertas características físicas identificables y comunes a todos, que estaban asociadas a determinadas actitudes y patrones de conducta. En nuestro país, cuando llegaron los inmigrantes italianos y españoles a fines del siglo XIX y principios del XX, también circulaban estereotipos de estos grupos denominados "gallegos", "gringos", etc. Los medios de comunicación son vías privilegiadas para hacer circular estereotipos y, prácticamente sin darnos cuenta, tanto adultos como niños pasamos muchas horas del día en contacto con visiones estereotipadas sobre diferentes grupos humanos. Las publicidades, por ejemplo, son un terreno fecundo para la difusión de estereotipos, pues suelen construir visiones congeladas acerca de lo que son las personas: muchas propagandas, cuando quieren transmitir la imagen de un niño estudioso lo muestran con anteojos y con ropa sobria, de colores oscuros. Y es usual que los gordos tengan reservados papeles de buenos. También es muy común que se represente a los ladrones o delincuentes con un vestuario desprolijo y que se seleccione para ello a actores de tez oscura. Los ejemplos se multiplican si pensamos cómo se representa habitualmente la imagen de las mujeres, la juventud, los ancianos, los pobres, los ricos, etcétera.

Pero no debemos perder de vista que alrededor de las imágenes siempre hay disputas. Por eso, es necesario preguntarse: ¿cómo llegan a prevalecer determinadas imágenes de determinados grupos y no otras?; ¿cómo participan los integrantes de esos grupos de los procesos de imposición de las imágenes sobre ellos mismos? Un ejemplo de ello lo tomamos de un artículo del pedagogo brasileño Tomaz Tadeu da Silva. Luego de revisar una serie de fotos sobre la discapacidad realizadas por un fotógrafo, David Hevey, da Silva elige dos. Una de ellas, en blanco y negro, presenta una persona en silla de ruedas ante un ascensor intentando alcanzar, sin éxito, uno de sus botones. La leyenda dice: "Todo el mundo cree que yo no quiero llegar a la cima". "Nuestra mayor deficiencia está constituida por las actitudes de las personas". Esta foto pertenece a una publicidad de una institución de caridad británica, cuyo nombre aparece abajo en letras grandes y visibles. La otra fotografía, en colores, muestra a una muchacha de origen asiático alegremente vestida con ropa de color que mira calurosamente hacia la cámara. Más allá del hecho de que la foto es parte de una exposición patrocinada por un grupo de teatro constituido por personas con discapacidad, no hay ninguna otra señal de su discapacidad. La primera foto es ejemplar del modo cómo las personas con discapacidad son representadas por la publicidad de las instituciones de caridad. Estas fotos y los textos que las acompañan, construidas generalmente a partir de la mirada de personas no discapacitadas, presentan una imagen de dependencia y ais-



lamiento de la persona con discapacidad. La segunda fotografía presenta una imagen de una persona discapacitada en la cual ésta tiene el *control* de la forma como ella quiere ser representada (da Silva, 1998).

## Imágenes y transmisión

El poder de las imágenes nos conduce directamente a pensar en su potencia para la transmisión. Por su capacidad de atraer, de captar la atención, como así también de habilitar la imaginación, pueden ser una fuente privilegiada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si retomamos planteos realizados en apartados anteriores, tendríamos que considerar que una pedagogía de la imagen enfrenta el desafío de superar aquella concepción que sostiene que las imágenes son meros ornamentos que se ubican en una posición subordinada respecto de las palabras. Ese es el lugar que muchas veces se les ha asignado en las escuelas: las imágenes suelen acompañar, a la manera de ilustraciones, a los contenidos conceptuales. Nuestra propuesta es pensar alternativas para ir un poco más lejos. En ese sentido, nos preguntamos: ¿cuál es la especificidad de una transmisión que tiene como vehículo central a las imágenes? ¿Qué agrega, quita, modifica el uso de imágenes a la hora de transmitir? ¿Los acontecimientos y experiencias excesivas y traumáticas encuentran en las imágenes una vía privilegiada para ser representadas y a la vez transmitidas? Cuando cuesta expresar una experiencia en palabras, ¿es la imagen una forma posible de representación?

Javier Trímboli, profesor de historia, dice que "las imágenes hacen posible explorar algunos de los sentidos inadvertidos que suelen ser aglutinados alrededor de las líneas mayúsculas de un acontecimiento y que, por lo tanto, permanecen relegados o desatendidos" (Trímboli, 2006). Las imágenes permiten poner una lupa sobre un hecho, un tema, un contenido; posibilitan otro tipo de aproximación al aprendizaje, recorriendo zonas a las que tal vez de otro modo no se tendría acceso. Una película, una fotografía, una pintura, pueden favorecer la entrada y el tratamiento, en la escuela, de ciertos asuntos o temáticas difíciles de nombrar. Las imágenes también tienen la capacidad de superar ciertos límites de las palabras –en algún sentido, pueden hacerlas "estallar"–, permitiendo la emergencia de nuevas maneras de decir.

Otra virtud de las imágenes es posibilitarnos decir lo mismo pero de otro modo. Porque una transmisión asentada en imágenes presta especial atención a las *formas* que asumen las ideas, a sus relieves, su textura, su color, su cadencia, su luminosidad u opacidad. Las imágenes dan aire a los conceptos, les otorgan movimiento, les inyectan otra clase de energía. Agrega el historiador: "Quizás algunos secretos de la docencia y la transmisión radiquen en saber soportar ese desorden que las imágenes nos proponen, para animarnos a pensar a partir de él" (Trímboli, 2006). Una de las particularidades de una transmisión asentada en imágenes es el desorden. Ante los esquemas, las definiciones o los mapas conceptuales, las imágenes proponen otro registro, y también otro tiempo: ¿Cuál es el tiempo propio del "mirar"? ¿Cuánto dura? ¿Qué lugar ocupa allí el silencio, la espera? ¿Cómo se da un espacio para que sobrevenga la palabra? Estas son cuestiones que debemos valorar: mirar no es una práctica idéntica a escuchar, leer o escribir.

A la hora de pensar y diseñar una pedagogía de la imagen no deberíamos perder de vista que las imágenes no son transparentes ni unívocas, sino que abren múltiples sentidos, a veces

desbordantes y excesivos. Con las imágenes se filtran cuestiones tal vez inesperadas. Vimos que las imágenes son polisémicas,\* que no podemos constreñir y controlar su interpretación y desciframiento. Ofrecer a los alumnos enseñanzas a partir de imágenes, asumiendo toda la complejidad que las imágenes traen consigo, es convocarlos a movilizar sus pensamientos, emociones, asociaciones, dándoles un lugar activo: el de sujetos visuales.

Al reflexionar sobre su oficio, Wim Wenders, prestigioso cineasta alemán contemporáneo, brinda herramientas para pensar en las particularidades que las imágenes introducen a la enseñanza. Él dice que hay películas que ofrecen a los espectadores la libertad de decidir, al fin y al cabo, qué película quieren ver. Hay películas que solo cobran forma en la cabeza de cada persona, que no señalan con el dedo y dicen "ahora tenés que ver esto o aquello". Hay películas que no coaccionan, sino que proporcionan una mirada libre. Las clases atravesadas por imágenes podrían ser como la proyección de estas películas que "no señalan con el dedo", que no coaccionan, sino que dan un lugar a la imaginación, a "hacerse la película".

Luego Wenders agrega:

Para mí, lo fantástico de ver es que, a diferencia del pensar, no incluye ninguna opinión sobre las cosas. Pensar siempre encierra, en cada ocurrencia y en el mismo momento, una opinión sobre una cosa, una persona, una ciudad, un paisaje. La visión no tiene opinión. En la visión se puede encontrar una actitud respecto al mundo donde la relación que se establezca con las personas y las cosas sea la percepción.

(W. Wenders [2005], *El acto de ver. Textos y conversaciones*, Barcelona, Paidós, pág. 61.)

Poner a disposición de los alumnos una imagen –fílmica, fotográfica, pictórica, etc.– e invitarlos a ver, es un acto pedagógico mucho más despojado, abierto y, en principio, no cargado de tantas opiniones e interpretaciones. La simple pregunta "¿qué ves?" puede inaugurar recorridos inesperados. Es por esto que una transmisión centrada en imágenes posiblemente genere mucha más incertidumbre. Entonces, uno de los principales desafíos del trabajo pedagógico con imágenes tiene que ver con animarse a "soportar" el desorden y la incertidumbre. Se trata, junto con los alumnos, de enseñar y aprender a mirar, escrutando a las imágenes desde distintos ángulos, buscando en ellas indicios, pistas, evocaciones, desarmándolas y rearmándolas, imaginando con ellas y a partir de ellas. Una pedagogía de la imagen se propone ofrecer una mirada del mundo, así como estar abierto a las miradas del mundo que traen los otros.

### ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 1: Imágenes poderosas

Para trabajar acerca de las imágenes poderosas les proponemos la siguiente actividad:

- a) Busquen y seleccionen una imagen que consideren poderosa. Rastreen en diarios, revistas, libros, en internet, en álbumes personales y en cualquier otro sitio que se les ocurra pertinente. Pueden ser pinturas, esculturas, dibujos, fotos, publicidades, afiches,



símbolos, etc. Tengan en cuenta que tendrán que llevar esta imagen al próximo encuentro presencial.

- b) Luego escriban sobre lo siguiente: ¿por qué eligieron esa imagen? ¿Cuál fue el recorrido realizado para elegir la imagen propuesta?

#### Instancia presencial

- c) Presenten sus imágenes en grupo y comenten entre ustedes por qué las eligieron.
- d) Junten las imágenes y armen una galería de imágenes poderosas. Recorran la galería y experimenten los efectos que producen todas las imágenes juntas. Imiten lo que sucede en algunos museos y exposiciones, que al final del recorrido colocan una urna en la que los visitantes pueden volcar comentarios e impresiones. Dispongan una urna y depositen allí sus comentarios. Además de escribir qué les sucedió al visitar la galería, pónganle un nombre a la muestra de imágenes.
- e) Lean los comentarios y saquen conclusiones. ¿Qué están entendiendo por imagen poderosa? ¿Dónde radica dicho poder?
- f) Luego vuelvan a la galería. Elijan una imagen y piensen qué transmitirían con esa imagen. ¿Por qué la eligieron? Tengan en cuenta que una misma imagen puede servir para realizar transmisiones diferentes. Por eso, el motivo de la selección y lo que se quiere transmitir deben explicitarse. Piensen además qué cosas se ponen en juego en una transmisión asentada en imágenes y qué agrega, quita, modifica, etc. el uso de imágenes a la hora de transmitir.

#### ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 2: Imágenes y estereotipos

Para trabajar el tema de los estereotipos, le proponemos mirar *Shrek I*, película dirigida por Andrew Adamson y Vicky Jenson (2001), Estados Unidos.

- a) Presten atención a cómo se caracteriza a los diferentes personajes y a los vínculos que se establecen entre ellos. ¿Se recurre a estereotipos? ¿Se los desafía? ¿De qué manera? En la resolución de esta pregunta tengan en cuenta el vínculo de las imágenes con las palabras (si los estereotipos se “enuncian” y/o se “muestran”) así como la presencia de imágenes poderosas.

- b) ¿Qué lugar ocupa en el desarrollo argumental de la película la puesta en cuestión de determinados estereotipos? ¿Genera conflictos? ¿Cómo se resuelven?
- c) Les sugerimos trabajar esta película con su grupo de alumnos, en especial detectando con ellos cómo se subvierten algunos estereotipos y pensando, además, cuáles son las consecuencias de ello.

### ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 3: Wolcome

“Un minuto por mis derechos” es un proyecto impulsado por UNICEF (Argentina) en el marco de su Programa “Monitoreo y movilización social”. La Fundación Kine, Cultural y Educativa es la encargada de su ejecución y coordinación general. A partir de este proyecto se convoca a adolescentes de entre catorce y veintiún años de toda la Argentina a expresarse sobre sus derechos a través del lenguaje audiovisual. Para ello, los jóvenes se reúnen en talleres de capacitación en producción audiovisual, en los que, además, reflexionan sobre sus derechos, dialogan y comparten inquietudes, deseos y modos de entender la realidad. El producto final es la realización de videos de un minuto de duración en los que se plasma su mirada sobre los derechos del niño y del adolescente.

Estos videos se difunden en diferentes circuitos culturales y medios de comunicación y pueden visualizarse en un sitio de internet (de donde también se pueden bajar los cuadernillos de capacitación):

- ▶ <http://www.1minutoxmisderechos.org.ar/>
- ▶ El sitio de la Fundación Kine, que lleva adelante otros proyectos vinculados a la producción audiovisual, es: [www.fundacionkine.org.ar](http://www.fundacionkine.org.ar)

- a) Miren el corto *Wolcome*, realizado por alumnos del Hogar Don Bosco, Barrio el Arenal, de San Martín de los Andes, Neuquén.



Véase en el CD el corto *Wolcome*.

- b) Presten atención a las imágenes en color y en blanco y negro. También a la música, los ritmos, el volumen, la velocidad. ¿En qué ocasiones se utilizan estos diferentes recursos? ¿Cómo contribuyen a transmitir lo que los realizadores quieren decir? ¿Cuáles habrán sido los criterios que sustentaron estas elecciones?
- c) ¿Cómo se da la relación palabra-imagen? ¿Qué lugar ocupan las palabras en este corto? ¿De qué manera aparecen? ¿Qué juego se hace con el idioma? ¿Qué les sugiere el título?

- d) ¿Qué imágenes de la ciudad de San Martín de los Andes se construyen en el video? ¿Qué dice de la noción de “realidad”? Reflexione sobre el cartel del final: *Hay un solo mundo, pero no una sola realidad.*



## 3

# Producciones audiovisuales en las escuelas

El objetivo de este tercer capítulo es volcar el recorrido realizado hasta aquí en el diseño de propuestas de trabajo que incluyan algún tipo de producción audiovisual. Ya vimos algunas de las potencialidades de incorporar a la transmisión imágenes creadas por otros. Ahora queremos dar lugar a la reflexión sobre la *producción* de imágenes audiovisuales en los procesos pedagógicos.

En este espacio los invitamos a pensar en diversas formas de ir incorporando la producción de imágenes a las prácticas áulicas: ensayando, experimentando, investigando, explorando nuevas maneras de decir, de contar, de interpelar, de expresar, de crear y de disfrutar.

### ¿Qué imágenes queremos producir?

---

Como señalamos en el primer capítulo de este eje, en las sociedades contemporáneas nos hemos constituido en sujetos visuales: las pantallas forman parte de nuestra cotidianeidad, vivimos rodeados de imágenes, interactuamos con ellas. Este contacto diario puede hacer que naturalicemos muchas de las cosas que vemos, tanto en lo que se refiere a la forma como al contenido. Por eso, una pregunta necesaria antes de disponernos a producir nuestras propias imágenes, es: ¿nos gustan las imágenes que circulan? ¿Qué imágenes querríamos producir y transmitir a los demás? ¿Por qué estamos eligiendo el formato audiovisual y no otro?

En los medios masivos hay ciertas maneras instaladas de concebir a las imágenes, y la escuela, antes que reproducir esos formatos estandarizados –noticieros, programas de investigación, de entretenimiento, telenovelas, unitarios, magazines, documentales, etc.– puede ser un lugar propicio para imaginar y experimentar otros “modos de decir” a partir de imágenes.

Varias de las preguntas ya planteadas pueden guiar nuestras exploraciones: ¿cómo producir una imagen poderosa? ¿Cómo transmitir la propia mirada del mundo a los demás? ¿Cómo entrecruzar, en una producción audiovisual propia, palabras e imágenes? ¿Qué decir? ¿Qué callar? ¿Qué sugerir? ¿Cómo decidir qué mostrar y qué no? ¿Cómo interpelar al espectador en sus saberes, generando “huecos” y ganas de saber más? ¿Cómo invitar a los otros a imaginar?

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 1: Cortos

Esta actividad consiste en visualizar y analizar producciones audiovisuales realizadas por alumnos. Ofrecemos tres opciones posibles:

#### Opción A: Loco por Chechu

Les proponemos trabajar alrededor del corto titulado *Loco por Chechu*, realizado por jóvenes de Patquía, La Rioja, en noviembre de 2005. Este video se produjo en el marco del proyecto, “Subite al colectivo”, dependiente de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) –Programa Escuela para Jóvenes– del Ministerio de Educación de la Nación. “Subite al colectivo” es un colectivo de artistas que, a la manera de los antiguos carromatos que recorrían los pueblos llevando obras de teatro, música y danza, realiza recorridos por diversas provincias del país. El colectivo se instala tres días en cada lugar visitado y organiza talleres y espectáculos vinculados a variadas expresiones culturales. Esto posibilita que miles de jóvenes compartan espacios de creación con otros, coordinados por docentes y artistas profesionales. Dentro del proyecto hay un taller de cine, a partir del cual los jóvenes producen cortometrajes. Se puede consultar más sobre este proyecto en:

► <http://www.me.gov.ar/curriform/subite.html>



En el CD está disponible el corto *Loco por Chechu*.

Luego de visualizar el corto debatan con sus compañeros sobre los siguientes puntos:

- ¿De qué trata el corto? ¿Les gustó? ¿Por qué?
- ¿Cómo se resuelve visualmente la representación del tiempo: el pasado (los recuerdos o *flashbacks*) y el presente?
- El corto juega con el humor, ¿qué recursos utiliza para ello? ¿Pueden describirlos?
- ¿Qué papel tiene la musicalización? ¿Qué atmósfera se busca generar?
- ¿Cómo se relacionan palabras e imágenes? ¿Se complementan o se exceden?
- ¿Identifican “imágenes poderosas” en el corto? ¿Cuáles son?
- Si tuvieran que decir cuál es “la mirada” que transmiten estos jóvenes realizadores de La Rioja, ¿qué contestarían?
- ¿Cuáles de las ideas de este corto tomarían para trabajar en una producción audiovisual con sus alumnos?
- Pueden poner a prueba esta actividad con sus alumnos. Sería interesante que luego de este ensayo compartan sus resultados con el equipo de su escuela.

### Opción B: Los dinosaurios van al cine

Les proponemos mirar el corto *Los dinosaurios van al cine* (2003), realizado por alumnos de 6° grado de la escuela N° 24 D. E. 18 “Maipú”, de la ciudad de Buenos Aires. Este corto fue presentado en el Festival de Cortometrajes “Hacelo corto”, que forma parte del Programa de Asistencia en Medios de Comunicación, dependiente de la Dirección General de Educación, del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.



En el CD está disponible el corto *Los dinosaurios van al cine*.

Luego de visualizar el corto debata con sus compañeros sobre los siguientes puntos:

- ¿De qué trata el corto? ¿Les gustó? ¿Por qué?
- Teniendo en cuenta lo trabajado en el apartado sobre cine, en especial, el punto que aborda el género documental, reflexionen sobre qué noción de documental se está poniendo en juego en este caso, si se apela a la “neutralidad” y a la “objetividad”, y dónde tiene lugar lo subjetivo o no. Este documental también introduce momentos de ficción: ¿cómo lo hace? ¿Qué efectos produce la ficción dentro del documental? Comparando este documental con otros que hayan visto o utilizado en la escuela, ¿qué diferencias y similitudes encuentran?
- El corto juega con el humor, ¿qué recursos utiliza para ello? ¿Pueden describirlos? ¿Qué lugar ocupa el humor en el relato?
- ¿Este corto permite pensar en el vínculo entre aprendizaje y entretenimiento-diversión? ¿Por qué?
- ¿Qué ideas de este corto tomarían para trabajar en una producción audiovisual con sus alumnos?

### Opción C: Ceniciento

Les proponemos mirar el corto *Ceniciento* (2005), realizado por alumnos de 7° grado de la escuela N° 26 D. E. 1 “Adolfo Van Gelderen”, de la ciudad de Buenos Aires. Este corto fue presentado en el Festival de Cortometrajes “Hacelo corto”, que forma parte del Programa de Asistencia en Medios de Comunicación, dependiente de la Dirección General de Educación, del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.



En el CD está disponible el corto *Ceniciento*.

Luego de visualizar el corto debatan sobre los siguientes puntos:

- a) ¿De qué trata el corto? ¿Les gustó? ¿Por qué?
- b) El corto recrea el cuento “Cenicienta”. Debatan cómo se da esta recreación, qué elementos se mantienen, cuáles se cambian, hipoteticen sobre los motivos. ¿Por qué estos alumnos habrán querido cambiar el final del cuento tradicional?
- c) El corto llama la atención por su título. Reflexionen sobre él y presten atención al tratamiento de la historia desde la perspectiva de género. ¿Qué comentarios les merece esto?
- d) En el corto aparecen elementos de la cotidianeidad de los chicos: ¿cuáles son? ¿Cómo se integran al relato? ¿Qué efectos produce su incorporación a la trama de la historia?
- e) ¿Qué ideas de este corto tomarían para trabajar en una producción audiovisual con sus alumnos?
- f) Pueden poner a prueba esta actividad con sus alumnos. Podrían leer con ellos la versión tradicional de “Cenicienta” para confrontarla con el corto *Ceniciento*. Puede resultar provechoso que, luego de este ensayo, compartan sus resultados con el equipo de su escuela.

## Pensar en imágenes

Una vía posible para introducirnos en la producción de imágenes audiovisuales propias puede ser revisar qué dicen sobre su profesión los directores de cine, especialistas en contar y transmitir a partir de imágenes. Por eso, a lo largo de este encuentro, recurriremos a comentarios y opiniones de cineastas. Sus palabras pueden obrar como interesantes disparadores.

Una cuestión clave en el marco de la producción audiovisual es “pensar en imágenes”. Por ejemplo, Win Wenders da prioridad a este punto y dice: “Soy más bien una persona visual. En primer lugar, puedo fijarme bien en las imágenes, y, en segundo lugar, soy capaz de pensar imágenes antes de que existan” (Wenders, 2005: 50). Este director, además, asocia el origen de las imágenes cinematográficas con las ensoñaciones:

Pienso que a una película debe precederle un sueño, ya sea un sueño en toda regla, de los que uno recuerda al despertar, o una ensoñación diurna. No quiero generalizar este hecho, porque seguro que no se cumple para todas las películas. Muchas no necesitan ningún sueño. Son el resultado de un cálculo, y, por consiguiente, no son una inversión de naturaleza emocional, sino económica. Pero no me refiero a esas películas. Hablo de las que tienen un alma, en las que se nota un centro, las que irradian una identidad. Todas estas películas, sin excepción, han sido soñadas, estoy seguro de ello.

(W. Wenders [2005], *El acto de ver. Textos y conversaciones*, Barcelona, Paidós, pág. 29.)

El director de cine parisino Jean-Luc Godard da un ejemplo que muestra qué clases de preguntas aparecen cuando se pretende “hablar” a partir de imágenes: “Pongamos que usted ve por la



calle una joven que le gusta. Vacila entre seguirla o no. Un cuarto de segundo. ¿Cómo se expresa esa vacilación?" (citado por de Baecque, 2005: 34). Las películas se enfrentan todo el tiempo con esta clase de interrogantes: odios, amores, miedos, vergüenzas, titubeos y tantas otras situaciones y sensaciones son contadas y sugeridas con atmósferas, sonidos, climas, movimientos de cámara, planos, luces y sombras.

Otro cineasta, Takeshi Kitano, nacido en Tokio, comenta: "Me doy por satisfecho si encuentro solo dos o tres imágenes, quizá no perfectas, pero sí muy poderosas, en cualquier caso, para sentar las bases de la película. Por ejemplo, en *El verano de Kikujiro*, sabía, incluso antes de escribir el guión, que quería incluir el momento en que el personaje que interpreto se aleja caminando por la playa y el niño corre tras de él para tomarlo de la mano". Y afirma Kitano sobre el poder de la imagen: "Esta imagen, igual que unas cuantas más, fue la razón que tuve para hacer esta película en concreto. Con eso en mente, me inventé una trama y escribí escenas para crear un vínculo entre las imágenes. Pero, al final, la historia casi es una excusa. Mi cine es mucho más un cine de imágenes que un cine de ideas" (citado por Tirard, 2005: 177).

Por su parte, la joven directora de cine salteña, Lucrecia Martel, cuando se le pregunta "qué es lo primero que piensa ante una nueva película", contesta: "Sonidos, tonos. Por ejemplo, la clave sonora de *La ciénaga* era la proximidad de la tormenta que no se desata. En *La niña santa* es el susurro, el secreto donde se dicen las mentiras y las supuestas verdades, y el saludo que es como ese lugar social impostado donde todo es diplomacia, donde se tratan de limar todas las asperezas, donde se trata de no saber nada del otro". Luego Martel agrega que lo más interesante de la narrativa audiovisual es que "permite un juego que no es el discursivo o el que está ligado a la lengua" (conversación con Lucrecia Martel, 2005).

La narrativa audiovisual está hecha de estados, intensidades, climas. Cuando vemos un film se nos puede erizar la piel, podemos sentir calor o escalofríos, hasta es posible llegar a evocar un olor o un sabor particular. Ingmar Bergman, cineasta sueco (1918-2007), afirma que el punto máximo del arte cinematográfico es que "el espectador no reflexione ni un instante sobre el hecho de que está sentado en un cine viendo una película; uno no tiene más remedio que dejarse arrastrar en una sucesión de hechos dirigidos directamente al sentimiento" (citado en Forslund, 1961).

¿Cómo se hace para que los espectadores se dejen arrastrar por el sentimiento que transmite una producción audiovisual? ¿Cómo se construyen climas, estados, intensidades? ¿Cómo se aprende a contar historias con imágenes? En fin, ¿cómo se piensa en imágenes? A veces, las imágenes aterrizan solas en nuestras cabezas; pero también es posible que provengan de la traducción de ideas y pensamientos. O puede ocurrir que uno se tope con ellas con una filmadora en la mano. Son múltiples los caminos que pueden conducirnos a que emerjan imágenes en nuestras mentes; es cuestión de iniciar la búsqueda, de mirar lo que han hecho otros, y de explorar y encontrar los propios rumbos.

## Ejercicios de producción audiovisual

Es cierto que la producción audiovisual requiere de un saber específico y del manejo de ciertas técnicas. Aun así, si se tiene acceso a una cámara de video se pueden explorar sus usos, generar imágenes y expresar cosas con ellas. El director de cine argentino Adrián Caetano recomienda animarse: "A los chicos hay que darles cámaras, ver qué filman, qué enfocan. Tengo tres hijos chi-

quitos a los que les doy mi cámara de video a ver qué filman, qué es lo que les gusta ver". Luego se le pregunta qué ven sus hijos y él dice: "Son niños: buscan, buscan, se asombran, se divierten. (...) Es una búsqueda constante y la búsqueda es vertiginosa, pero es más que productiva para una sociedad. Es una revolución constante, todo el tiempo preguntarse, todo el tiempo renovarse, todo el tiempo aprender" (Gociol, 2005: 45).

Jean-Luc Godard brinda algunos consejos a los aspirantes a director de cine que podrían resultarnos útiles: "Cuando un aspirante a director viene a pedirme consejo, la respuesta que doy es siempre la misma: 'Toma una cámara, filma algo y enséñaselo a alguien, a cualquiera; puede ser un amigo, el vecino de al lado o el tendero de la esquina, no importa. Enseña a tu público lo que has filmado y observa su reacción. Si parece que les interesa, filma algo más'". Y aconseja Godard: "Por ejemplo, haz una película sobre un día típico en tu vida. Pero encuentra una manera interesante de contarlo. Si la descripción del día es: 'Me levanté, me afeité, me tomé un café, y llamé por teléfono...' y en la pantalla vemos cómo te levantas, te afeitas, te tomas un café y llamas por teléfono, enseguida te darás cuenta de que no suscita ningún interés. Entonces, debes reflexionar y descubrir qué más hay en tu día, de qué manera puedes mostrarlo para que parezca más interesante". El cineasta reflexiona sobre el arte de mostrar: "Y, luego, hay que probarlo; quizás no funcione y tengas que pensar en otra manera de hacerlo. Y puede que, a la larga, te des cuenta de que no te interesa hacer una película sobre un día típico en tu vida. Pues haz una película sobre otra cosa. Pero pregúntate por qué, pregúntate siempre por qué" (Tirard, 2005: 214-215).

En una línea parecida, Pedro Almodóvar, cineasta español, expresa: "Mi consejo para cualquiera que desee hacer una película es hacerla, aunque no sepa cómo. Aprenderá al hacerla, de la manera más natural y vibrante posible. Lo fundamental, por supuesto, es tener algo para decir" (Tirard, 2005: 97).

### ACTIVIDAD PRESENCIAL 2: Corto experimental

Les proponemos hacer un corto experimental. Presten especial atención a las imágenes, a lo que se quiere contar a partir de ellas. La consigna es "hacer hablar a las imágenes, hacerlas decir" y, a la vez, "transmitir la propia mirada". Esta actividad puede hacerse individualmente o por grupos. Si les resulta útil, pueden bosquejar su proyecto en una hoja, dividiéndola en columnas: una para escribir las ideas, sensaciones, atmósferas, etc., que se quiere transmitir, otra para las imágenes que utilizarían para ello, y otra para los sonidos. En definitiva, además de hacer un corto, también practican en el guión.

Para realizar esta actividad tengan en cuenta:

- a) Qué quieren contar en el corto, qué tienen para decir con sus imágenes y escríbanlo.
- b) Imaginen una atmósfera para transmitir al espectador, plena de sensaciones, de intensidades. Por ejemplo: distancia, cercanía, miedo, angustia, calidez, afecto, perplejidad, ambigüe-

dad, indecisión, etc. ¿Cómo la construirían? ¿Con qué planos y movimientos de cámara? (Por ejemplo, dejarían la cámara estática, la moverían, haciéndola avanzar, retroceder, subir, bajar, deslizar, etc.) ¿Cómo manejarían el tiempo, la velocidad, la lentitud? ¿Cómo utilizarían la luz?

- c) Podrían colocar objetos (filtros) sobre la lente de la cámara, para provocar diferentes efectos en las imágenes producidas (por ejemplo, papel celofán, cartulinas recortadas con diferentes formas, radiografías, etc). ¿Qué efectos buscarían generar con dichos objetos?
- d) Deténganse en los detalles tanto si deciden filmar personas, paisajes u objetos. Piensen desde qué puntos de vista o ángulos harían las tomas y por qué.
- e) Busquen construir una imagen poderosa y exploren cómo hacerla. ¿Dónde radicaría el poder? ¿Por qué sería poderosa? ¿Qué estaría expresando?
- f) También está la posibilidad de generar una ausencia, sugerir algo sin mostrarlo, producir una especie de hueco, para dejar librada la imaginación del espectador, ¿cómo lo harían?
- g) ¿Incluirían palabras, diálogos? ¿En qué momentos? ¿Para decir qué cosas? (Traten que las palabras no tengan una función explicativa.)
- h) ¿Cómo sería la banda de sonido? ¿Tendría sonido ambiente? ¿Habría música? También pueden optar por producir efectos sonoros.
- i) Una vez realizado este ejercicio experimental pueden ver y mostrar lo grabado, en crudo, en un televisor. También pueden bajarlo a una PC y editarlo con el programa "Windows Movie Maker" (Windows XP). Sería interesante que hubiera una instancia de visualización e intercambio sobre las producciones realizadas.
- j) Pueden poner a prueba esta actividad con sus alumnos. Sería interesante que luego de este ensayo compartan sus resultados con el equipo de su escuela.

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*.

## Incorporar la producción audiovisual en las prácticas pedagógicas

La incorporación de la producción audiovisual a las prácticas es una tarea gradual, exploratoria. Es importante dar lugar al ensayo, a la experimentación, sin perder de vista qué se quiere decir y por qué se elige decirlo con imágenes y teniendo siempre presente la especificidad, el *plus*, de esta manera de transmitir, sin olvidar la polisemia de las imágenes, su poder, la relación que establecen con las palabras, el vínculo entre ver y saber, la noción de realidad puesta en juego, y todos los temas abordados a lo largo de este eje.

A continuación, presentamos algunas ideas que pueden ser adaptables a distintos espacios curriculares con múltiples fines:

- ▶ Un acto escolar o un festejo puede ser una buena oportunidad para experimentar con la cámara y hacer algo más que un simple registro. Habría que planear con anticipación qué se querría grabar y por qué, qué detalles sería interesante tomar, qué es lo que no suele verse y podría mostrarse (situaciones, espacios, momentos), qué personajes se seguirían a lo largo del acto (entrevistándolos o no). Se podrían desprender historias, mezclar ficción y realidad. Además del contenido, sugerimos debatir cómo se grabaría, cómo se movería la cámara, qué planos se elegirían, etcétera.
- ▶ Se podría poner una cámara de video fija en algún punto de la escuela (como si fuera una cámara de vigilancia o una cámara de un reality show) para analizar luego las tomas de los diferentes momentos y situaciones del día escolar. Estas imágenes pueden servir para reflexionar sobre aquello a lo que no se le presta atención, afinando la mirada en detalles que suelen resultar insignificantes. También se podrían usar para debatir sobre la realidad observada: se supone que la cámara simplemente filma lo que sucede, sin intermediaciones, ¿pero, acaso no hay un punto de vista?
- ▶ Otra actividad posible es recorrer los alrededores de la escuela con una cámara de filmación en mano, para trabajar los contenidos relacionados con “el barrio” a partir de este recurso. Este trabajo podría realizarse por grupos, para luego comparar las diferentes miradas sobre el barrio.
- ▶ Proponemos algo que podría llamarse “15 segundos de fama”. Se trata de armar una especie de cabina para que los alumnos ingresen y cuenten/expresen –con palabras o no– algo (ese “algo” tendrá que ser pensado detenidamente en función del trabajo pedagógico que se esté realizando), para luego visualizarlo en conjunto. ¿Qué significa para los alumnos exponerse y transmitir algo ante una cámara? ¿Qué significa verse y ver la imagen de uno mismo?

Esperamos que el recorrido por este eje haya inspirado múltiples ideas, preguntas y problematizaciones, ampliando y volviendo fructífero para las intervenciones pedagógicas el concepto de “alfabetizaciones audiovisuales”.

## Videos por internet

Actualmente internet posibilita acceder a materiales audiovisuales en línea (*on line*). A continuación, presentamos algunos sitios que se pueden consultar para visualizar producciones:

▶ **<http://www.youtube.com>**

*You tube* nació en 2005 en California (Estados Unidos), y fue creado para almacenar y compartir videos domésticos, sin derechos de autor (*copyright*), filmados por celulares o videocámaras. En muy poco tiempo se convirtió en uno de los sitios más visitados de la web, y un escenario, también, para la experimentación.



En el CD puede consultar el artículo de Mariana Enriquez, “Zapping, el memorioso”, publicado en *Página/12*.

▶ **<http://www.imdb.com>**

Es una de las bases de datos sobre cine más importantes de la web. Permite encontrar, prácticamente, cualquier película y también los nombres de cualquier director, actor, iluminador, editor, asistente, etc. Cada película y cada actor tienen su galería de fotos, links hacia reseñas, etcétera.

▶ **<http://creativecontent.unesco.org/welcome>**

Unesco tiene una plataforma de materiales audiovisuales en línea (*on line*). Es un portal en el que los usuarios pueden registrarse de forma gratuita para así acceder a un amplio archivo de videos de todo el mundo.

▶ **<http://www.solocortos.com>**

Es un sitio argentino que difunde cortos realizados de manera independiente, clasificados por género.

▶ **<http://www.1minutoxmisderechos.org.ar/principal.htm>**

Desde esta web se puede acceder a los videos realizados en la Argentina a partir del proyecto “Un minuto por mis derechos”, de UNICEF y la Fundación Kine.

▶ **<http://www.theoneminutesjr.org>**

Entrando a este sitio se pueden visualizar cientos de videominutos realizados por niños y adolescentes de todo el mundo, a partir de una iniciativa de UNICEF y de la European Cultural Foundation y Sandburg Institute.

▶ **<http://video.google.es>**

Desde esta dirección se pueden ver videos de todo el mundo. También se pueden subir los propios.

▶ **<http://www.me.gov.ar/escuelaymedios>**

Visitando el sitio del programa "Escuela y Medios" del Ministerio de Educación de la Nación, se pueden consultar diferentes convocatorias para presentar trabajos, bajar materiales de capacitación destinados a docentes y estudiantes, y también descargar producciones audiovisuales.

---

## Glosario

---

### Escuela de Frankfurt

Nombre a partir del cual se hicieron conocidos un conjunto de pensadores alemanes que, en 1923, fundaron en la Universidad de Frankfurt el Instituto de Investigación Social. Su obra sociológica y filosófica también se llamó "Teoría Crítica". Sus principales integrantes fueron: Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Walter Benjamin (1892-1940), Herbert Marcuse (1898-1979), Erich Fromm (1900-1980). El pensamiento de la Escuela de Frankfurt está afiliado a la tradición marxista de crítica de la sociedad, pero rechaza el axioma del primado de la economía, concediéndole a la esfera cultural un papel de relativa autonomía. Profundamente marcados por la experiencia del nazismo, estos pensadores intentaron, en su obra, comprender los procesos por los cuales las personas y los grupos sociales aceptan y refuerzan las estructuras e instituciones responsables de la propia dominación (cf. da Silva, 2000: 65). Influyeron en los movimientos sociales y en la crítica cultural de los años setenta en Europa y en Latinoamérica, desde el Mayo Francés hasta los movimientos antiimperialistas del Tercer Mundo.

### Estudios culturales

Campo de teorización e investigación que tiene origen en la fundación del *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), en la Universidad de Birmingham, Inglaterra, en 1964. La orientación del Centro se desarrolló, inicialmente, como reacción a concepciones elitistas de la cultura, es decir, su comprensión como un conjunto de obras artísticas y literarias consideradas de excelencia. El Centro, por el contrario, adoptó un concepto antropológico de cultura, entendiéndola como la totalidad de la experiencia vivida por los grupos sociales. La cultura es un campo de lucha en torno al significado y la teoría es un campo de intervención política. En una primera época, el Centro recibió influencias de pensadores marxistas como Althusser y Gramsci. Luego comenzó a nutrirse de autores como Michel Foucault y Jacques Derrida. Actualmente, los estudios culturales siguen siendo un ámbito importante e influyente de investigación y teorización social (cf. da Silva, 2000: 55-56).

### Industrias culturales

Expresión acuñada por Adorno y Horkheimer en el libro *Dialéctica del iluminismo* (1947) para hacer referencia a las formas culturales cuya producción, distribución y consumo, bajo las condiciones del capitalismo avanzado, obedecen a lógicas y funciones similares a las de la producción, distribución y consumo de cualquier otro producto industrial. En la época de la publicación de ese ensayo, los autores hacían referencia, sobre todo, a la radio y al cine, pero luego Adorno incluyó también a la televisión y las revistas de historietas, entre otros medios. La industria cultural tiende a la homogeneización, entregando al público con-

sumidor una gran cantidad de productos que no presentan diferencias sustanciales entre sí. En esta tendencia a la repetición, los productos de la industria cultural alimentan el conformismo, la pasividad, eliminando cualquier posibilidad de reflexión, conciencia y pensamiento autónomo divergente.

La teorización basada en el concepto de industria cultural ha sido criticada, entre otras cosas, por su pretendido elitismo, al contraponer la pasividad del consumidor, estimulada por los productos culturales mercantilizados, a la reflexión y la acción autónomas que serían posibles por el "gran" arte. La crítica de Adorno y Horkheimer también ha sido cuestionada por descartar como ilegítimo y alienante cualquier placer proporcionado por los productos de la industria cultural (cf. da Silva, 2000: 70-71).

### **Intertextualidad**

En la crítica cultural, se utiliza este término en el sentido desarrollado por la psicoanalista francobúlgara Julia Kristeva (1941) a partir de la noción de "dialogismo" de Mijail Bajtín (1895-1975). Este concepto pretende destacar el hecho de que un texto nunca es la expresión de un significado autorial singular, ni tiene un significado "autónomo", originado en dicho texto en particular de forma aislada, sino que solo puede ser comprendido en sus relaciones, cruces, diálogos, con una variedad de otros textos. El concepto de intertextualidad restituye al texto su sentido etimológico de trama, de tejido (cf. da Silva, 2000: 73).

### **Polisemia**

Se llama *polisemia* a la pluralidad de significados que puede tener una palabra o cualquier signo lingüístico. Dicho de otro modo, son los variados significados que pueden desprenderse de un solo significante.

### **Roland Barthes**

Crítico y ensayista francés. Nació en Cherburgo en 1915 y murió en París en 1980. Fue uno de los intelectuales más importantes que emergieron en Francia en la posguerra. Se lo considera uno de los máximos representantes del postestructuralismo francés y uno de los padres de la semiótica moderna. Sus escritos son aún objeto de estudio y discusión. Dentro de sus obras se destacan: *El grado cero de la escritura* (1953); *Mitologías* (1957); *S/Z* (1970); *El placer del texto* (1973); *Fragmentos de un discurso amoroso* (1977); *Lo neutro* (1977-1978); *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía* (1980).

### **Semiología**

La semiología o ciencia de los signos se organizó a partir de los postulados del libro *Curso de lingüística general* (1915), del suizo Ferdinand de Saussure (1857-1913). La originalidad de Saussure fue concebir a la lengua como un sistema de diferencias cuyas unidades son los signos. El signo está constituido por la asociación de un concepto –o significado– con su imagen acústica o representación fonética –el significante–.



**Videocultura**

Todas aquellas tecnologías y configuraciones estéticas y culturales que tienen a la televisión como soporte, tales como el video, el satélite, el videocable, los videotextos, los videojuegos, el videoclip, las videocámaras, son llamadas, por muchos "videocultura" (Vacchieri, 1992: 6).



## Bibliografía

---

### Libros

- Asociación Amigos del Museo Nacional de Bellas Artes (2005), *Concurso de Cuento Joven 2004. El Museo se hace Cuento. Obras premiadas*, Buenos Aires, editado por la Asociación Amigos del Museo Nacional de Bellas Artes.
- Andacht, F. (2003), *El reality show. Una perspectiva analítica de la televisión*, Buenos Aires, Norma.
- Aumont, J. (1992), *La imagen*, Barcelona, Paidós.
- Appadurai, A. (2001), *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1997), *Mitologías*, México, Siglo XXI.
- (2006), *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*, Buenos Aires, Paidós.
- Bauman, Z. (2002), *La modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Berger, J. (2000), *Modos de ver*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Brenton, S. y Cohen, R. (2003), *Shooting People. Adventures in Reality TV*, Londres, Verso.
- Buckingham, D. (2002), *Creecer en la era de los medios electrónicos*, Madrid, Morata.
- (2005), *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós.
- Burke, P. (2005), *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.
- Chartier, R. (2001), *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*, Buenos Aires, Manantial.
- da Silva, T. T. (2000), *Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico*, Belo Horizonte, Autêntica.
- de Baecque, A. (comp.) (2005), *Teoría y crítica del cine. Avatares de una cinefilia*, Buenos Aires, Paidós.
- Didi-Huberman, G. (1997), *Lo que vemos, lo que nos mira*, Buenos Aires, Manantial.
- Dubois, Ph. (1986), *El acto fotográfico. De la Representación a la Recepción*, Barcelona, Paidós.
- (2001), *Video, cine, Godard*, Buenos Aires, Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires.
- Eco, U. (1977), *Apocalípticos e integrados. Palabras en el tiempo*, Madrid, Lumen.
- (1986), *Estrategia de la ilusión*, Buenos Aires, Lumen-De la Flor.
- Fiske, J. (1994), *Media Matters. Everyday Culture and Political Change*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Grinschpun, A. y Bendersky, M. (comps.) (2005), *Otra mirada. Buenos Aires fotografiada por los chicos que viven en sus calles*, Buenos Aires, Asociación Civil "Los chicos de la calle".
- Grüner, E. (2002), *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*, Buenos Aires, Norma.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. (1969), *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Mirzoeff, N. (2003), *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós.
- Orozco Gómez, G. (2001), *Televisión, audiencias y educación*, Buenos Aires, Norma.
- Quintana, Á. (2003), *Fábulas de lo visible: el cine como creador de realidades*, Barcelona, El Acantilado.
- Rincón, O. (2002), *Televisión, video y subjetividad*, Buenos Aires, Norma.
- Sarlo, B. (1994), *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*, Buenos Aires, Ariel.
- (1996), *Instantáneas. Medios, ciudad y costumbres en el fin de siglo*, Buenos Aires, Ariel.
- Sartori, G. (1998), *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus.

- Sontag, S. (2003), *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Tabucchi, A. (1995), *Nocturno hindú*, Barcelona, Anagrama.
- Tirard, L. (2005), *Lecciones de cine*, Buenos Aires, Paidós.
- Vacchieri, A. (comp.) (1992), *El medio es la TV*, Buenos Aires, La Marca.
- Vezub, J. (2002), *Indios y soldados. Las fotografías de Carlos Encina y Edgardo Moreno durante la "Conquista del Desierto"*, Buenos Aires, El Elefante Blanco.
- Wenders, W. (2005), *El acto de ver. Textos y conversaciones*, Barcelona, Paidós.

### Capítulos de libros, obras colectivas, actas de congresos

- Bracciale, B., Dussel, I. y Abramowski, A. (2005), "Los medios de comunicación de masas y la formación de identidades: apuntes sobre la televisión", en el curso de posgrado virtual *Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación*, Buenos Aires, FLACSO.
- Buck-Morss, S. (2005), "Estudios visuales e imaginación global", en: Brea, J. L. (comp.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Akal.
- Dussel, I. (2005), "Presentación del curso", curso de posgrado virtual *Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación*, Buenos Aires, FLACSO.
- (2006), "Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente", en: Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial, FLACSO, OSDE.
- Ellsworth, E. (1993), "I Pledge Allegiance: The Politics of Reading and using Educational Films", en: McCarthy, C. & Crichlow, W. (eds.), *Race, Identity and Representation in Education*, Nueva York y Londres, Routledge.
- Guasch, A. M. (2005), "Doce reglas para una Nueva Academia: La 'Nueva Historia del arte' y los Estudios audiovisuales", en: Brea, J. L. (comp.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Akal.
- Hall, S. (1980), "Codificar/decodificar", en: *Culture, Media and Language*, Londres, Hutchinson.
- Jay, M. (1999), "Must Justice Be Blind? The Challenge of Images to the Law", en: Douzinas, C. y Lynda, N. (ed.) (1999), *Law and the Image. The Authority of Art and the Aesthetics of Law*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Malosetti Costa, L. (2003), "Humor de 'gallegos'. Sátira política e identidades nacionales en el fin-de-siglo porteño", texto presentado en las IX Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, 24, 25 y 26 de septiembre, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- (2005), "¿Una imagen vale más que mil palabras?: Una introducción a la 'lectura' de imágenes", en curso de posgrado virtual *Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación*, Buenos Aires, FLACSO.
- Marchán Fiz, S. (2005), "Las artes ante la Cultura visual. Notas para una genealogía en la penumbra", en: Brea, J. L. (ed.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Akal.
- Mirzoeff, N. (2005), "Libertad y cultura visual: plantando cara a la globalización", en: Brea, J. L. (comp.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Akal.
- Mitchel, W. J. T. (2005), "No existen medios visuales", en: Brea, J. L. (comp.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Akal.

- Piscitelli, A. (1995), "Paleo-, Neo- y Post-televisión. Del contrario pedagógico a la interactividad generalizada", en: Gómez Mont, C. (coord.), *La metamorfosis de la TV*, México, Universidad Iberoamericana.
- Quevedo, Luis Alberto (2003), "La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI", en: Tenti Fanfani, E. (comp.), *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Altamira.
- Ramos, J. (2003), "Coreografías del terror: la justicia estética de Sebastião Salgado", en: Fernández Bravo, A., Garramuño, F. y Sosnowski, S. (eds.), *Sujetos en tránsito. (In)migración, exilio y diáspora en la cultura latinoamericana*, Buenos Aires, Alianza.
- Santacruz, L. (1995), "La visión a distancia: de las microondas a la fotónica. Transformaciones tecnológica de la televisión", en: Gómez Mont, C. (coord.), *La metamorfosis de la TV*, México, Universidad Iberoamericana.
- Sarikartal, Ç. (2005), "Shock, mirada y mímesis: La posibilidad de un enfoque performativo sobre la visualidad", en: Brea, J. L. (comp.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Akal.
- Sarlo, B. (1998), "Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura", en: Birgin, A., Dussel, I. y Tiramonti, G. (comps.), *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, Buenos Aires, Troquel.
- Trímboli, J. (2006), "Las imágenes y la transmisión del pasado", en curso de posgrado virtual *Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación*, Buenos Aires, FLACSO.
- Waisbord, S. (2002), "Interpretando los escándalos. Análisis de su relación con los medios y la ciudadanía en la Argentina contemporánea", en: Peruzzotti y Smulovitz (comps.), *Controlando la política. Ciudadanos y medios en las nuevas democracias latinoamericanas*, Buenos Aires, Temas.

### Artículos de diarios y revistas

- Cheresky, I. (1999), "La ciudadanía, la opinión pública y los medios de comunicación. Ciudadanía y política en la Argentina de los 90", en: *Revista de Ciencias Sociales* (10), Buenos Aires.
- da Silva, T. T. (1998), "La poética y la política del currículum como representación", en: *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, año II, N° 4, Rosario.
- Enriquez, M. (2006), "Zapping, el memorioso", en: *Página/12*, Buenos Aires, 1° de octubre.
- Ferrari, A. (2006), "El ídolo geriátrico", en: *Página/12*, Buenos Aires, 5 de noviembre.
- Gociol, J. (2005), "El mundo está patas para arriba. Entrevista: Adrián Caetano", *El monitor de la educación*, N° 5, 5ª época, noviembre-diciembre, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Gorodischer, J. (2006), "Retoque de queda", en: *Página/12*, Buenos Aires, 20 de agosto.
- Maggiore, C. (2005), "Movida", en: *Página/12*, Buenos Aires, 20 de marzo.
- Popper, F. (2006), "Protagonistas precoces. Niños y superniños en los dibujos animados", en: *El monitor de la educación*, N° 7, 5ª época, mayo-junio, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Respighi, E. (2006), "Conductores invaden novelas y unitarios", en: *Página/12*, Buenos Aires, 11 de noviembre.
- Sarlo, B. (2006), "La tevé, un miembro más de la familia", en: *Clarín*, Buenos Aires, 22 de octubre.

Zimmerman, G. (2003), "Canto a mí mismo. Entrevista con Andrés Di Tella", en: *Clarín*, Buenos Aires, 9 de septiembre.

### Fuentes electrónicas

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (1999), "Los niños y la violencia en la televisión. N° 13" [en línea], recuperado el 8 de febrero de 2007, <http://www.aacap.org/page/sectionInformacionparaLaFamilia&nameLosNinosylaViolenciaenlaTelevisioNo.13>
- Conversación con Lucrecia Martel (2005), "Tenemos el mundo que hemos querido tener, no el único que se puede tener", *referencia electrónica* [en línea], nota publicada en *lavaca.org* el 2 de junio, recuperado el 4 de enero de 2007, <http://www.lavaca.org/seccion/actualidad/0/56.shtml>
- Forslund, B. (1961), "Chejov y el cine. Entrevista a Ingmar Bergman" [en línea], en: *Temakel. Mito, arte y pensamiento*, recuperado el 4 de enero de 2007, <http://www.temakel.com/cinebergman.htm>
- Intervención de Las feas (2004), *Referencia electrónica* [en línea], en: Red informativa de mujeres de Argentina (RIMA), recuperado el 12 de febrero de 2007, <http://www.rimaweb.com.ar/artes/lasfeas.html>
- Martín-Barbero, J. (2002), "Jóvenes: comunicación e identidad" [en línea], en: *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, OEI, N° 0, febrero, Madrid, recuperado en 11 de febrero de 2007, <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Paladino, D. (2007), *La naranja mecánica. Una mirada cinematográfica* [en línea], archivo fílmico-pedagógico, Escuela de Capacitación Docente (CePA), Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, recuperado el 8 de febrero, [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/mirada\\_lanaranja.php](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/mirada_lanaranja.php)
- (2007), *Asesinos por naturaleza. Una mirada cinematográfica* [en línea], archivo fílmico-pedagógico, Escuela de Capacitación Docente (CePA), Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, recuperado el 8 de febrero, [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/mirada\\_asesinos.php](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/mirada_asesinos.php)
- Priamo, L. (2001), "Reflexiones en torno la edición de fotos antiguas a partir de 'Casa israelita. Monigotes', 1889 de Ernesto H. Schlie" [en línea], en: *Revista Fotomundo* N° 395, marzo, recuperado el 22 de noviembre de 2006, <http://www.fotomundo.com/historia/autores/schlie.shtml>

### Otro tipo de fuentes

- Serra, S. (2006), "Cine, escuela y discurso pedagógico. Abordaje conceptual y articulaciones posibles", tesis de doctorado, Buenos Aires, FLACSO (mimeo).

