

Introducción al Lenguaje Audiovisual

Fundamentación

La imagen constituye un medio de expresión para el hombre. Asistimos hoy a un momento cultural caracterizado por una avalancha de imágenes, tanto imágenes fijas como en movimiento, que invaden la vida del hombre. Un niño hoy conoce más cosas a través de la imagen que por la propia experiencia. Estas imágenes son reconstruidas por el sujeto por medio de la percepción, esta percepción se realiza a través de los sentidos, y es a través de ellos que nos conectamos con el mundo, y es nuestro cerebro quien “procesa esos estímulos” y los convierte en información construyendo el mensaje.



Para poder realizar este proceso el niño, el adolescente y el joven de hoy no solo debe aprender el lenguaje oral y escrito, sino pensar en lo audiovisual y lo digital. Es así que estas nuevas alfabetizaciones deberían formar parte de los saberes básicos que hoy debe transmitir la escuela. Alfabetización tanto para el entendimiento como para la creatividad y posterior comunicación. De esta manera la escuela cumpliría con la premisa de igualdad de oportunidades, y favorecería la equidad, entendiendo no solo el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sino en adquirir los conocimientos que nos permitan pasar de “analfabetos visuales” en espectadores activos. ¿Cómo enseñar a nuestros niños y jóvenes a defenderse de la propaganda audiovisual que invade nuestras mentes?, pues actualmente el recurso audiovisual es un medio poderoso de homogenización y manipulación.

“...Las nuevas generaciones están acostumbradas a contemplar muchas imágenes pero no las asimilan, lo cual está llevando a la necesidad de una colaboración más estrecha entre la educación y los medios de comunicación”. Maité Pro

Como esta misma autora afirma, hoy tenemos dos escuelas: la del libro (institucional y prescriptiva) y la de la imagen (no formal), lo que hace necesario romper con esta dicotomía. Hoy el educador debe ofrecer recursos suficientes para que el alumno pueda “leer” y “expresarse” a través de un medio que domina cada vez más la comunicación moderna.

La cuestión de a quién corresponde la responsabilidad de enseñar alfabetización audiovisual, dónde y cuándo se tendría que impartir, fue planteada en 1978 por Sless. Si la escuela quiere construir un puente con la sociedad, tendrá que asumir plenamente el audiovisual como una forma de experiencia diferenciada. Además de educar en la imagen, tendrá que educar a través de la imagen.

El uso pedagógico de los medios audiovisuales puede servir para formar a alumnos y alumnas con más recursos para decodificar la información, más posibilidades de comunicación...

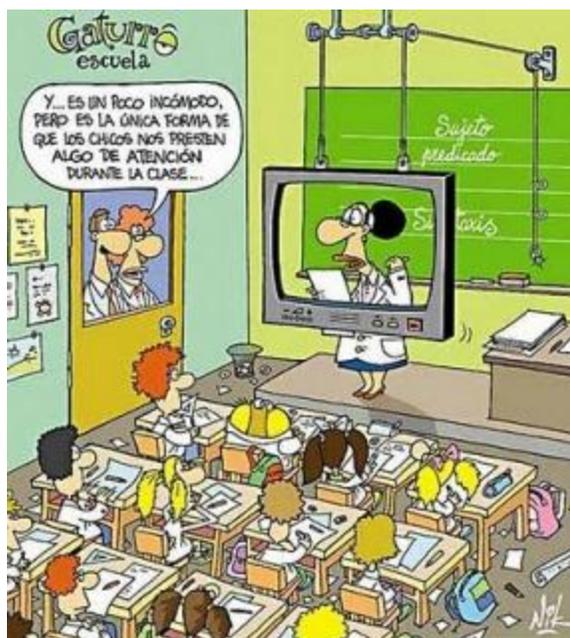
La propuesta para trabajar en la escuelas con materiales audiovisuales se sustenta en la necesidad de trabajar con la diversidad y la discriminación, y basado en tres supuestos teórico – pedagógicos que analiza Inés Dussel.

En primer lugar, que en nuestras sociedades crecientemente fragmentadas, es necesario intervenir sobre la formación ética y ciudadana para contribuir a generar identidades sociales y prácticas políticas y culturales inclusivas, democráticas y no discriminatorias (Quijada y Bernand, O'Donnell, entre otros)

En segundo lugar, que esa formación no tiene solamente componentes intelectuales – racionales sino que también se apoya en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas, en cuya configuración desempeñan un papel relevante los relatos y las imágenes que proveen los medios de comunicación de masas. (Buckingham).

Y en tercer lugar, la promoción de otra alfabetización mediática o audiovisual constituyen un aspecto fundamental en la formación de una ciudadanía más igualitaria y con mayores niveles de acceso y participación en la cultura y la esfera pública. (Orozco Gómez)

En conclusión, el poder de las imágenes nos conduce directamente a pensar en potencial 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 aprendizaje.



¿Por qué enseñar alfabetización audiovisual en la escuela? (Texto 1)

El proceso de la educación audiovisual en la escuela significa un esfuerzo por parte de docentes, directivos y motivación de los alumnos. Len Masterman manifiesta en su libro “La enseñanza de los medios de Comunicación” que: **“El difícil proceso que la educación audiovisual ha tenido durante los últimos cincuenta años no se debe del todo a la indiferencia de los profesores o a la resistencia de los alumnos”**.

Probablemente son equiparables a los problemas de tipo intelectual... El principal problema puede formularse sencillamente así: ¿cómo es posible dar un sentido conceptual a un campo que cubre una gama tan amplia y tan diversa de formas, prácticas y productos? “Actualmente la temática audiovisual es vista por los docentes como una aplicación complementaria no fundamental de su desarrollo laboral.



Por ello es importante ir más allá y no solo plantear el tratamiento de la televisión en la escuela, la publicidad de salud, la radio en el aula, el periódico escolar o la puesta teatral, sino que plantear en profundidad una amplia comprensión de la Educación Audiovisual. A este marco teórico es conveniente ejemplificarlo con la anécdota Fred Bazler, destacado profesor de arte que durante un curso ilustró con

sencillez las diferencias que estamos marcando. Fred Mostró en la clase a alumnos de ocho años un dibujo de un caballo y les pregunto qué era? Cuando los niños respondieron un caballo les contestó que no.

Esto produjo cierta confusión, pero después, con un poco de ayuda, los niños empezaron a comprender la distinción entre un caballo y su representación en un dibujo de papel. Esta diferencia que se hace entre representación y realidad, entre una imagen y su referente, entre significativo y significado, es fundamental en la enseñanza de los medios. **“Los medios son sistemas simbólicos (o de signos) que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de la realidad externa, ni se explican por si mismos... Es más se puede decir que el poder ideológico de los medios es en cierto modo, proporcional a la aparente naturalidad de sus representaciones”** afirma Len Masterman.

La posibilidad que la educación audiovisual puede abrir a los alumnos en términos de comprensión y de posible participación en un área importante de sus experiencias, debe ser acompañada de una transformación pedagógica importante, porque la educación audiovisual ofrece más allá de un cambio de denominaciones, una profunda transformación en la forma de trabajar, estimulando principalmente el aprendizaje colaborativo aprovechando al máximo las percepciones e ideas de grupo. Esto va anulando un sistema de enseñanza jerárquico que el docente debe comprender y moviliza las acciones de investigación, búsqueda de información, democratizando las tareas de producción y realización, llevando al alumno a una comprensión general de la temática abordada con la herramienta audiovisual.



Los medios de comunicación de masas han jugado y juegan un papel destacado y relevante en la configuración de estilos de vida, valores, modas, costumbres, actitudes y opiniones. A través de los medios se han forjado niveles de aspiración, modelos de identificación y de participación en la esfera pública, y un nuevo campo de saberes en torno a la moda y la actualidad. La televisión, especialmente, nos proporciona muchos temas para conversar en la vida cotidiana. A este escenario se suman las TIC y la rapidez con que los adolescentes suelen adoptar los nuevos dispositivos y servicios. Por este motivo

se abren nuevas brechas generacionales en la relación con las tecnologías y se invierten los roles en el enseñar y el aprender.

Por otro lado, a la clásica intermediación de los libros y los profesores en el acceso al conocimiento y la información, se suma la relación directa que el estudiante puede tener con las fuentes, su diversidad y sus formas multimediales e hipertextuales. Todo esto, junto a las transformaciones que mencionamos en los distintos trazos, es la que ha contribuido a formar un **“nuevo clima cognoscitivo y de aprendizaje”**, en el que se desordenan secuencias y jerarquías, y en el que los adultos sienten haber perdido el control sobre los contenidos a los que acceden niños y jóvenes. Del lado de la institución escolar, esto se traduce en la disminución de su influencia cultural e ideológica sobre la formación de la infancia y la juventud: esto es, en otras palabras, la **“pérdida de su hegemonía socializadora”**. El Siglo XX es impensable sin el papel estructural y constitutivo jugado por las imágenes de la iconografía científica, de la fotografía, del cine, de la televisión, de la publicidad y de los nuevos medios digitales.



Toda reflexión sobre un medio de expresión cualquiera (textos escritos; reportajes periodísticos, diarios de navegación; representaciones gráficas, cartográficas, pictóricas; fotografía, cine, etc.) debe plantearse la cuestión fundamental de la relación específica que existe entre el referente externo y el mensaje producido por ese medio. Se trata de la cuestión de los modos de

representación. La información visual es una operación de abstracción y de conceptualización que se cristaliza en un esquema. En esta operación se filtran ciertos tipos de información de lo real y se codifican de un modo más neto y simplificado sólo las características que tienen interés. Por eso, como lo señala Maité Pró en su libro “Aprender con imágenes”, haciendo alusión a un postulado de Ferrés, **“Educar en los mass media comporta que el alumno los comprenda y se enfrente a ellos no como simples mecanismo de reproducción de la realidad, sino como portadores de sentido y como vehículos para la perpetuación de la ideología dominante”** (Pág. 35). Y, en otro párrafo dice **“si el audiovisual se pone al servicio de una pedagogía activa, se consigue que los alumnos tengan una actitud investigadora, crítica y reflexiva, y así se crea un lazo entre la escuela y sociedad”**.

Julio Narváez en “Imagen y Educación” indica que “La imagen es un modo de representación capturado por la percepción visual que se aleja y/o acerca a ese entramado de significados que hemos dado en llamar realidad (...) y es a través de ellas establece comunicación con el mundo y sus dimensiones sacrales”. Más adelante, citándolo a Humberto Eco, que reelabora los pensamientos de Pierce, señala que **“el signo icónico está motivado y es semejante, pero no a la manera del signo verbal. La motivación no es natural sino cultural, pues en ella confluyen varios elementos: ópticos-químicos, perceptivos y educativos”**, y que para que esto suceda es necesario la semejanza, que es lo que entabla “una correspondencia entre el contenido cultural del objeto original y el contenido cultural de la imagen que se le asemeja”, y de esto se deduce que **“las imágenes no son simples reproducciones, sino que forman parte de las formas de producir significados sociales”**. Ante este impacto, destaca Narváez, que “La educación tiene que responder de una forma eficaz, siempre y cuando deje de ser simple espectadora y se convierta en productora de capital simbólico audiovisual (...) porque “la imagen y sus imaginarios mediatizan la percepción y la experiencia y abren un horizonte planetario”.

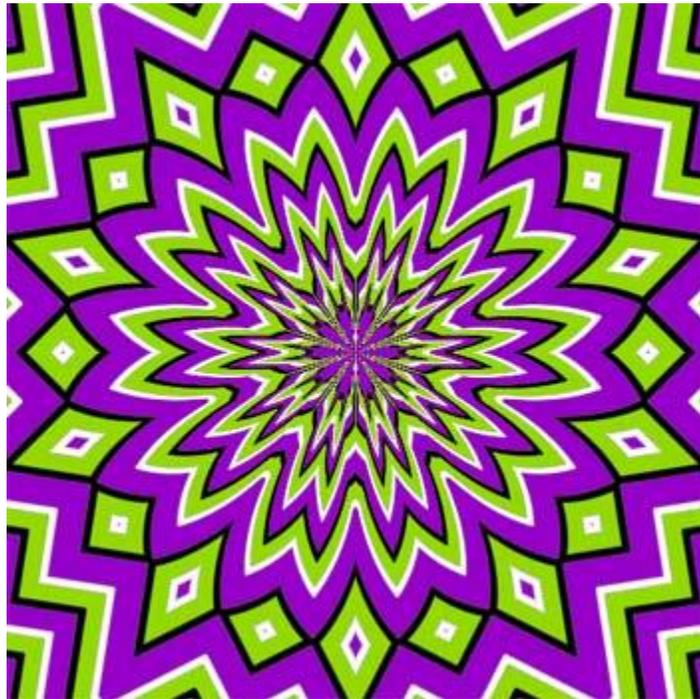
De manera que los educadores tienen la tarea de ampliar su horizonte epistemológico, imaginativo y sensible, disponer de los saberes interdisciplinarios que estudian el iconismo y la educación visual, y ampliar la enseñanza por medio de la imagen a una enseñanza de o para que la imagen mantenga el asombro y la fascinación por los juegos de significado, evitando que sea “brutalmente normativa” como dice Mentz, y aplicadora de una simple gramática.

Enseñar y aprender a mirar (Texto 2)

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.

Fuente:

Consultorio

TIC

-

<http://consultoriotic.wordpress.com/2010/08/28/introduccion-al-lenguaje-audiovisual/>

Imágenes y Palabras (Texto 3)

¿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.



Kevin Carter, premio Pulitzer de 1994

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 “irreductibles” 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 podrá 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.

Fuente: <http://consultoriotic.wordpress.com>

- <http://consultoriotic.wordpress.com/2010/08/28/613/>

Imágenes y realidad (Texto 4)

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 levantar 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”.

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.

Fuente: <http://consultoriotic.wordpress.com/>

- <http://consultoriotic.wordpress.com/2010/08/28/grupo-2-imagenes-y-realidad/>

La relación entre el Ver y el Saber (Texto 5)

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.

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.



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 Villamain 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.

Uso pedagógico de las TIC

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 Villamain 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: Villamain 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.)

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?

Fuente: <http://consultoriotic.wordpress.com/>

- <http://consultoriotic.wordpress.com/2010/08/28/grupo-3-la-relacion-entre-ver-y-saber/>

Acerca del hiperestímulo visual contemporáneo (Texto 6)

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 historia 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 acostumbamiento 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”. “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”. El meollo de la cuestión, entonces, no es la difusión masiva de imágenes. Los problemas son la incompreensión, 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 alfombra, 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 un desastre). 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 retocadas 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.

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.

Fuente: <http://onsultoriotic.wordpress.com/>

<http://consultoriotic.wordpress.com/2010/08/28/grupo-4-el-hiperestimulo-visual/>

Imágenes y estereotipos (Texto 7)

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 aislamiento 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.

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.