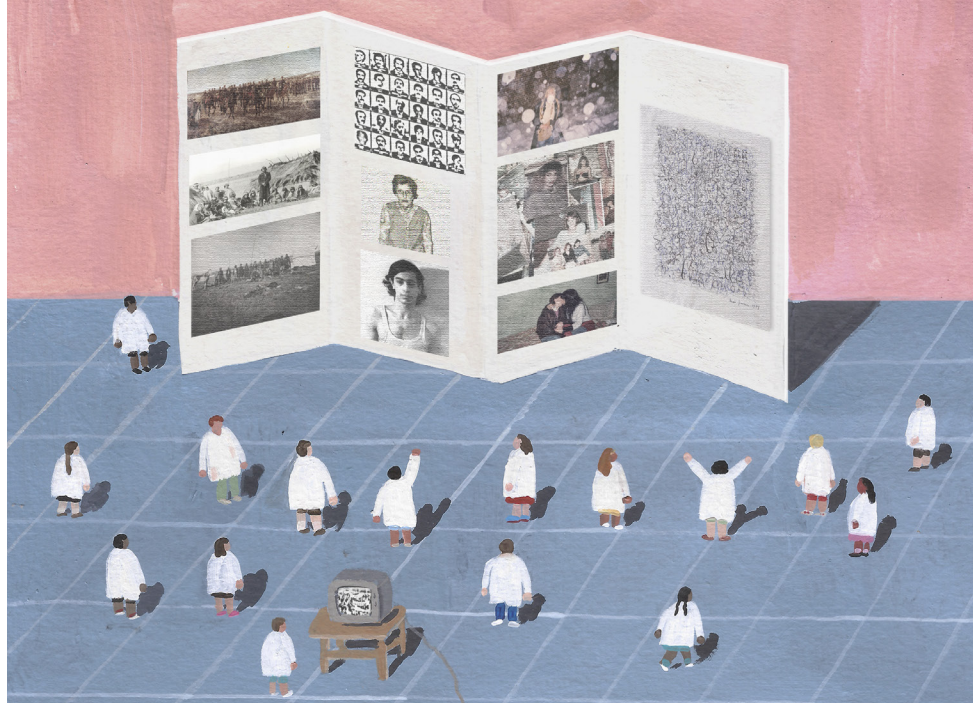


Colección Derechos Humanos, Género y ESI
en la escuela

Leer imágenes



Ministerio de Educación
Argentina

Presidente

Alberto Fernández

Vicepresidenta

Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Daniel Pico

Secretaría de Educación

Silvina Gvirtz

**Subsecretario de Educación
Social y Cultural**

Alejandro Garay

Colección
Derechos Humanos,
Género y ESI
en la escuela

Primera edición diciembre 2021

© 2021. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Impreso en Argentina

Publicación de distribución gratuita

Prohibida su venta. Se permite la reproducción total o parcial de este libro con expresa mención a las fuentes y a los/as autores/as.

Ministerio de Educación de la Nación
Leer Imágenes / 2a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de
Educación de la Nación, 2021.
Libro digital, PDF/A - (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1506-6

1. Formación Docente. 2. Derechos Humanos. I. Título.
CDD 370.13

Fecha de catalogación: 01/11/2021

Directora de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

María Celeste Adamoli

Coordinadora editorial

Violeta Rosemberg

Equipo de producción de este material

Gabriela Barolo, Diego Carames, Isela Mo Amavet, Julia Rosemberg

Ilustración

Javier Velasco

Diseño

Leandro Paleari

Edición

María Silva y Paloma Vidal Ruiz

Colaboradoras

Paula de Freitas Fernández, Daiana Gerschfeld, Fernanda Ontiveros, María Rohde, Evangelina Vidal

Agradecemos la lectura, aportes y comentarios de

Ana Campello, María Sol González Sañudo, Maia Gruszka, Andrea Sánchez, Lucía Zanone

Índice

Escuela, democracia y ciudadanía

Jaime Perczyk, Ministro de Educación de la Nación 08

Colección Derechos Humanos, Género y ESI la escuela 10

1. Introducción

Ser y representar: una introducción al universo de las imágenes en la escuela 16

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de imágenes?

Imagen y conocimiento 21

La historia y las imágenes 26

La imagen contemporánea 31

3. Vínculo con la tarea docente

El lugar de las imágenes y la visualidad en la formación docente 37

La trampa generacional 41

Mostración obscena contra visuales críticas 43

4. El uso de las imágenes en el aula

Motivos tácticos contra razones político-pedagógicas	47
Algunas preguntas comunes para el trabajo con imágenes	52
Nuevas dinámicas en la relación de las imágenes con el pensamiento y la escritura	58

5. Propuestas de actividades para trabajar

imágenes en el aula	61
----------------------------------	-----------

6. Recurso	76
-------------------------	-----------

Referencias

Bibliografía	83
Imágenes	85

Acerca del lenguaje inclusivo

El uso del lenguaje inclusivo desde el Estado, el Ministerio de Educación y desde la escuela supone un camino de enseñanza y aprendizaje colectivo que implica deconstruir y desaprender un conjunto de paradigmas que sostienen nuestras formas de nombrar, conceptualizar e interpretar simbólica y discursivamente el mundo, para lograr avanzar en otras que aún se encuentran en construcción y que esperamos nos convoquen a repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en el camino hacia la igualdad de género.

En este material decidimos emplear simultáneamente el género femenino y masculino, sin clausurar el debate actual en torno al tema. Más bien lo contrario, entendiendo que la lengua y los modos de nombrar se encuentran en constante movimiento y constituyen un valor estructurante lleno de contradicciones. La elección que hemos tomado aquí implica que no se podrá abarcar la totalidad y diversidad de las identidades que conforman a nuestra sociedad. Por esta razón creemos pertinente remarcar que no hay una intención política de excluir a aquellas personas que no se identifican con una lógica binaria.

Escuela, democracia y ciudadanía

Educar desde una perspectiva en y para los Derechos Humanos es un compromiso con nuestra democracia y expresa una decisión política vinculada con la construcción de nuevas ciudadanías. Lejos de visiones normativistas y homogeneizadoras, creemos que la escuela debe promover la inclusión social de todas y todos. Nuestra Ley de Educación Nacional N.º 26206 establece como uno de sus objetivos “generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”. Es en ese marco que se produce este material.

En esta colección producida desde el Ministerio de Educación de la Nación, invitamos a las y los docentes a pensar y construir ciudadanía tomando como eje central la formación y la promoción de los Derechos Humanos con un enfoque de género. Lo hacemos en el marco de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, que tiene el objetivo de impulsar la educación desde esta triple perspectiva. El propósito es aportar herramientas que permitan formar a las nuevas generaciones para una vida en común más justa, promoviendo más y mejor democracia y fortaleciendo los Derechos Humanos.

Próximamente celebraremos cuarenta años de democracia en la Argentina, luego de la herida social más profunda que atravesamos como sociedad. Creemos que la escuela es el mejor lugar en el que construimos y compartimos la responsabilidad de formar nuevas ciudadanías. Debe-

mos hacerlo asumiendo los logros y las deudas de la democracia para poder construirla con fortaleza. Los temas de Derechos Humanos son la columna vertebral de nuestra democracia y conforman una agenda en permanente actualización. La escuela debe acompañar la formación para el reconocimiento y la ampliación de derechos, profundizar los procesos de reflexión y aprendizaje en torno a nuestros pasados dolorosos con el objetivo de construir una sociedad cada día más libre y justa, educando desde una perspectiva de género y de ESI.

Nuestro objetivo es la construcción de una escuela inclusiva y de calidad que prepare a niñas, niños y adolescentes para el mundo contemporáneo, para la vida en democracia y para su desarrollo personal. Por eso, es necesario que construyamos una convivencia escolar fundamentada en el respeto a otras y otros, a las diferencias, a la construcción de identidades y futuros que promuevan la solidaridad, el respeto, la igualdad, la libertad, la posibilidad de acuerdos y la cooperación. Las y los invitamos a involucrarse en la construcción de una escuela cada día más democrática e inclusiva, porque esa es una tarea colectiva que podrá engrandecer nuestra Patria.

Jaime Perczyk, Ministro de Educación de la Nación

Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela

Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: — ¡Ayúdame a mirar!
Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*.

Buena parte de la tarea docente consiste en “ayudar a mirar” y también es esa la función de los conceptos, de las perspectivas y del andamiaje normativo y teórico que sostiene la tarea educativa. Esta colección, impulsada por la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (ESI) del Ministerio de Educación de la Nación, está destinada a recorrer algunos marcos conceptuales con la idea de acompañar la reflexión y el pensamiento de temas complejos que forman parte de la escuela hoy. Por eso, este material está concebido como un modo de “ayudar a mirar”, para construir y recrear la escuela desde una perspectiva de Derechos Humanos, junto a las nuevas generaciones, con el propósito de abrir nuevos diálogos y caminos que nos inviten a construir presentes y futuros más justos e igualitarios.

La construcción de nuevas ciudadanías democráticas

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

(ESI) de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, Secretaría de Educación, desarrolla una política educativa que, en el marco de la Ley de Educación Nacional N.º 26206, tiene como objetivo principal promover una educación integral en la triple perspectiva de Derechos Humanos, Género y ESI. Acompaña así la construcción de nuevas ciudadanía democráticas que promuevan vínculos más diversos, plurales e igualitarios en las escuelas y en la sociedad en su conjunto.

Los Programas Nacionales que integran la Dirección son: Educación Sexual Integral, Educación y Memoria, Prevención y Cuidados en el Ámbito Educativo, y Convivencia Escolar. Esto responde a un modo de organización de la política educativa y se propone tender puentes con las escuelas para el abordaje de temas que trascienden sus fronteras, pero que, a su vez, son parte constitutiva de ellas. Se trata de asumir y acompañar el desafío de abordar nuevos problemas pedagógicos, propios del mundo contemporáneo, que tienen sus historias y recorridos particulares en las instituciones educativas, pero que actualmente han cobrado relevancia social y educativa por diferentes cuestiones. En primer lugar, porque no hace tantos años que han cambiado el paradigma normativo sobre el modo de concebir la niñez y la adolescencia y el sistema integral de protección de derechos. En segundo lugar, porque involucran temas de relevancia en la agenda pública que, muchas veces, no han sido saldados socialmente ni tienen una definición absoluta y taxativa, sino que están más bien abiertos, en construcción y acompañados por importantes preguntas y debates. En todos los casos, el foco está puesto en el cuidado propio y de las otras personas, fundamental para la vida en común y la convivencia en las escuelas.

El desafío de la construcción de nuevas ciudadanía democráticas en la actualidad toma distancia del objetivo que tuvo la conformación de los

sistemas educativos modernos. Esa construcción está desligada de la idea de homogeneizar ciudadanas y ciudadanos, y busca pensar lo común pero desde la celebración de la diferencia. Trabajamos para que todas las niñas, niños, jóvenes y adolescentes tengan una educación de calidad que contribuya a construir ciudadanías con capacidad crítica, responsable y con valores democráticos. Luego de la herida del terrorismo de Estado en nuestro país, la democracia argentina tiene deudas pendientes. Es allí, en el sistema político, que elegimos para el porvenir y para la vida en común que las y los invitamos a pensar y construir en las escuelas: ¿a qué nos referimos hoy en Argentina, en los países de América Latina y en otros lugares del mundo cuando hablamos de “educar para la ciudadanía”? Es decir, ¿en qué temas o conceptos estamos pensando?, ¿cómo se construye esa agenda de políticas públicas educativas que piensa y construye esas “nuevas ciudadanías”?, ¿por qué Derechos Humanos y democracia aparecen amarrados a la idea de formar ciudadanía hoy?, ¿qué otros conceptos ayudarían a pensarla y por qué deberíamos pensar en una nueva ciudadanía democrática hoy?

Una invitación a pensar y hacer escuela hoy

En este marco, y recuperando estas preguntas, presentamos y ponemos a disposición una colección para compartir entre docentes, como un modo de acercar un conjunto de lecturas posibles para pensar y hacer escuela hoy, y aportar en la formación de nuevas ciudadanías democráticas. Es una invitación a reflexionar sobre las instituciones educativas, considerando que la escuela es la puerta de entrada a otros derechos y que es siempre con otras y otros, desde una mirada que coloca al mundo contemporáneo como eje central, pero que también propone visitar el pasado y proyectar futuros más justos.

En la mayoría de los casos, los temas que aquí se proponen no fueron abordados en la formación inicial de las y los docentes y solo en algunos casos lo fueron en la formación continua. Sin embargo, constituyen parte de la normativa y de los contenidos obligatorios para enseñar en la escuela. Estos asuntos se renuevan a la luz del presente y abarcan contenidos de más de un área o disciplina. Son enfoques, perspectivas, temas transversales que, entendemos, pueden contribuir a la formación de una mirada de las y los docentes para habitar y hacer escuela de otros modos.

Esta colección, de libre acceso y descarga en su formato digital, es para el conjunto de docentes de nivel secundario e Institutos Superiores de Formación Docente. El desafío de todos y cada uno de estos materiales es abrir conceptos, ponerlos en común, acompañar la difícil tarea de enseñar atendiendo a las problemáticas del mundo contemporáneo y las personas que habitan las escuelas.

Confiamos en que cada docente armará su propio recorrido y rompecabezas, tomando las piezas que le sean útiles para sus planificaciones y los temas en los que quieran profundizar para su propia formación y tarea. Estos materiales no presentan saberes únicos ni acabados, sino andamiajes conceptuales y puntos de partida que podrán ampliarse y renovarse en las propias prácticas y experiencias. La transversalidad y la interdisciplina conllevan, además, el desafío de comprender que las temáticas desarrolladas en estos materiales no deben pensarse como núcleos temáticos cerrados y aislados. Por el contrario, pueden abordarse en el entramado de una multiplicidad de campos y disciplinas.

Esta colección, que se piensa como parte de saberes y prácticas en permanente construcción y debate, podrá ser considerada arbitraria e inacabada, porque propone temas diversos en el marco de una agenda amplia de derechos y de construcción de ciudadanía en las escuelas. Algunos materiales, como *Derechos Humanos* o *Género*, abordan temas más bien conceptuales. Otros, como *Leer imágenes* y *Literaturas*, están vinculados a lo que podríamos llamar “las formas de la enseñanza”, pero sostenidas en marcos teóricos que buscan promover derechos. Todos invitan a poner en el centro sus intereses y sus problemáticas, en particular, *Juventudes* y *Derechos de niñas, niños y adolescentes*. También son propuestas para debatir sobre la vida en común desde diferentes enfoques y perspectivas, como lo hacen especialmente *Cuidados*, *Pensar las diferencias*, *Identidades*, *Autoridades que habilitan*, *Interculturalidad*, *Ambiente* y *Tecnologías digitales*. Por último, los materiales *Educación Sexual Integral* y *Memorias* buscan recuperar recorridos conceptuales, pero también se vinculan a la praxis de pedagogías críticas, de memoria y cuidado. Todos se proponen como mojones en el recorrido propio de cada trayectoria docente que busque ampliar la mirada y construir con otras y con otros.

Esperamos que la colección que aquí presentamos pueda ser entendida como una puerta de entrada, como un insumo para “ayudar a mirar” y, sobre todo, “hacer escuela” hoy. Confiamos en que docentes y estudiantes se sientan convocados para construir nuevas ciudadanía democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias, como en muchos casos ya vienen haciendo al recuperar la centralidad y fortaleza de la escuela para así renovarla.

Leer imágenes

Introducción

// SER Y REPRESENTAR: UNA INTRODUCCIÓN AL UNIVERSO DE LAS IMÁGENES EN LA ESCUELA //

Las personas estamos rodeadas de imágenes y de pantallas (celulares, notebooks, plasmas) que amenazan con multiplicarse hasta el infinito. Sospechamos que nunca como en esta época pasamos tanto tiempo de nuestra vida cotidiana conviviendo con imágenes: las vemos, las producimos y las compartimos en muchos momentos a destinatarias y destinatarios diversos y con fines diferentes. Sin embargo, este trato habitual y esta cercanía no implican que podamos responder fácilmente a una primera cuestión que se impone: **¿qué es una imagen y qué relaciones podemos establecer entre imágenes y escuela?**

Una respuesta sencilla e inmediata a la pregunta anterior sería la siguiente: la imagen es aquello que vemos, y lo que vemos es el producto “natural” de lo que se presenta a nuestros ojos. Sin embargo, ni la imagen es simplemente “lo que vemos”, ni lo que vemos es algo “natural” o reducible al proceso orgánico de la visión. Incluso en esta dimensión fisiológica primaria, para alcanzar la percepción visual se ponen en juego complejísimas relaciones entre la luz, los ojos y diversos procesos mentales configurados a partir de nuestras experiencias, expectativas y conocimientos previos¹. Lo primero que debemos decir, más bien, es que **toda imagen es una producción social, ligada a ciertas prácticas, que se inscribe y cobra diferentes sentidos en un contexto cultural y tiempo determinados. Daniel Feldman (2004) sostiene que el análisis**

1- Al respecto, se puede leer el detallado estudio de Jacques Aumont (2019), *La imagen*; en especial, el capítulo “El papel del ojo”.

del uso de las imágenes, desde el campo de las ideas pedagógicas se relaciona con las respuestas a dos interrogantes: “¿Qué papel juega la representación del mundo, de las cosas, en el conocimiento? ¿Cómo la pedagogía creyó que debe proceder para promover el conocimiento, ‘el recto camino a la verdad’?” (76). Como afirmaremos más de una vez a lo largo de este material: **no hay una imagen sino siempre múltiples imágenes que se vinculan y se resignifican. La escuela es la posibilidad de mirar juntos, de educar la mirada y de reflexionar sobre aquello que nos produce y nos provoca.**

En principio, esa multiplicidad refiere a la existencia de distintos tipos de imágenes. Por ejemplo, además de las imágenes visuales, están las verbales, aquellas que construimos con palabras cuando realizamos descripciones detalladas. De aquí en más, con fines prácticos y pedagógicos, nos vamos a detener en las imágenes visuales. Dentro de estas, a su vez, podemos distinguir gráficos, pinturas, fotografías y materiales audiovisuales, entre otras. La multiplicidad se hace evidente también en el hecho de que cualquier imagen conlleva una asociación —por continuidad, parecido, contraste, etc.— con otras imágenes, como cuando vemos una foto familiar y recordamos otras imágenes de ese momento, o cuando observamos una pintura que, por su forma o contenido, relacionamos con otra de ese u otro pintor. Trabajar con imágenes en la escuela supone siempre esta oscilación entre mostrar su singularidad, detenerse en cada una (explorar sus distintos elementos, su historia, su composición) y devolverla a su trama relacional, a la continuidad o discontinuidad que la enlaza con otras.

Las imágenes no solo difieren en su estatuto, sino también en su función y en los efectos que producen. Si la entendemos como un **signo** que tiene

una relación de semejanza con un objeto real, la imagen puede ser un **ícono** con una finalidad pragmática (como el dibujo que indica la prohibición de bañarse en un río peligroso), o puede funcionar como un **símbolo** que ofrece identidad a un determinado grupo y, a partir de sus efectos emotivos, incita a la acción colectiva (cualquier imagen de símbolos nacionales, como la bandera, es un ejemplo de esto). Si la pensamos como **archivo**, una fotografía puede devenir **testimonio o documento histórico**, revestida entonces con un estatuto jurídico o epistémico; es decir, una vía de acceso a ciertos conocimientos. Por último, en este relevamiento, que no pretende ser exhaustivo, podemos destacar que **las imágenes tienen una enorme capacidad para fijar y transmitir saberes, valores y emociones, en una operatoria que vincula la dimensión simbólica con la epistémica, y que las muestra como un valioso vehículo pedagógico.**

El trabajo con imágenes en la escuela es un recurso habitual que tiene algunas especificidades vinculadas a la transmisión y a los dilemas sobre la representación. Pone en evidencia la desproporción que existe

entre el ver y el saber.

El historiador del arte y ensayista francés **Georges Didi-Huberman** (2004), en su trabajo *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*, propone analizar los puntos de contacto entre imagen y conocimiento como un modo de atender a



Georges Didi-Huberman (Saint-Étienne, 1953) es un especialista en historia del arte y filósofo francés. Publicó más de treinta obras sobre historia y teoría de las imágenes. Algunos de sus textos más conocidos son *La invención de la historia* (1982), *Lo que vemos, lo que nos mira* (1992) y *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg* (2002).

la necesidad del vínculo entre el ver, el saber y el imaginar. La inclusión de un material sobre la cultura audiovisual en la escuela en una colección sobre educación para los Derechos Humanos y género radica en la necesidad de agudizar nuestras propias miradas como docentes y en la potencialidad de las imágenes como vehículos para la transmisión de temáticas complejas para la enseñanza comprendidas en esta colección, tomando como punto de partida la idea de que este vínculo entre el ver, saber e imaginar puede acompañar una pedagogía de la imagen para la promoción de derechos en las escuelas.

Como vamos descubriendo, **las imágenes son realidades complejas cargadas de materialidad e historicidad; pueden mostrar su singularidad, pero también pueden representar otras cuestiones que, a su vez, nos conducen a distintos tiempos y lugares.** En la imagen de la página siguiente vemos una movilización con el dirigente sindical Agustín Tosco a la cabeza. La fotografía es quizás una de las más vistas sobre el Cordobazo; sin embargo, cuando circuló a propósito del 50° aniversario de ese evento, parecíamos estar ante una imagen nueva: una foto que siempre tuvo mujeres en la primera línea de la columna, llevando la bandera de Luz y Fuerza, pero sobre las que, hasta el momento, nadie había reparado. Podemos decir que **se puso en circulación otra lectura visual de una misma imagen.** Entonces, ¿cuántas temporalidades, cuántos significados conviven en una misma imagen? No hay una respuesta unívoca a esta pregunta. En cualquier caso, esta imagen —y cualquier otra— requiere siempre una mirada atenta de un sujeto activo que pueda ver, sentir, imaginar y asociar la imagen con otros elementos, visuales o conceptuales, porque ningún lenguaje es completamente puro y, a pesar de sus especificidades, imagen y palabra se tensan tanto como pueden abrirse y compenetrarse.



El cordobazo tuvo lugar a fines de mayo de 1969 en Córdoba. En la imagen se ve una movilización encabezada por el dirigente sindical Agustín Tosco de la que participaron una gran cantidad de mujeres.

¿De qué hablamos cuando hablamos de imágenes?

// IMAGEN Y CONOCIMIENTO //

De los sentidos y finalidades de la imagen que desglosamos en la introducción, nos detendremos ahora en el que refiere a su función cognoscitiva. Si el estatuto de la imagen es complejo, también lo es el tipo de conocimiento que esta posibilita. Para comenzar, no es un saber puramente visual; por el contrario, la lectura y los sentidos que podemos encontrar en una visualización se traducen con palabras, a sabiendas de que esa traducción es siempre imperfecta: que una imagen siempre muestra algo más —o algo menos— de lo que verbalizamos sobre ella.

¿Qué relación hay entre las imágenes y las palabras?

Las imágenes y las palabras se vinculan de múltiples formas; las palabras pueden aportar más sentidos a lo que vemos, pero también pueden empobrecer la mirada. En la década de 1930, el filósofo alemán **Walter Benjamin** se preguntaba, a propósito de la masificación de las imágenes fotográficas, si estas podrían ser narradas cuando comenzaran a circular sin epígrafes. Para el autor, la leyenda aporta un sentido crucial a la fotografía, ya que la fija a una situación y a un lugar precisos, la contextualiza y hace posible que la mirada establezca un conjunto de relaciones —que se abra a un conocimiento— más rico.



Walter Benjamin (Berlín, 1892 - Portbou, 1940) fue un filósofo, traductor, crítico y ensayista alemán, cercano a la escuela de Frankfurt y al pensamiento marxista. Algunos de sus textos más conocidos son *Sobre algunos temas en Baudelaire* (1923), *Experiencia y pobreza* (1933) y *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (1936).

Sin embargo, no siempre el vínculo entre imagen y palabra resulta virtuoso. De este modo, las palabras anulan los sentidos que pueden mostrarnos las imágenes cuando hacemos un uso puramente ilustrativo de ellas. Nos referimos a un **uso ilustrativo** cuando reducimos anticipa-

damente lo que muestra una imagen a un sentido conceptual preestablecido, restando autonomía a nuestra mirada, y colocando a las imágenes como mero reflejo de lo que señalan las palabras. Volveremos sobre este punto más adelante, porque tiene un interés especial para pensar el trabajo docente y el uso de las imágenes en las aulas.

¿Qué significa que las imágenes son fenómenos materiales?

Otro aspecto importante es que las imágenes visuales son fenómenos materiales, que se manifiestan en el orden de la sensibilidad. Esto quiere decir que, a diferencia de las ideas y conceptos más abstractos, **las imágenes están ligadas a nuestra percepción, “tocan el cuerpo”, lo afectan y, por eso, generan pasiones y emociones** —de empatía, de rechazo, de incomodidad, de nostalgia— más inmediatas. Podríamos formular este punto de la siguiente manera: si el pensamiento conceptual tiende a explicar, a establecer relaciones universales de causa-efecto, **el lenguaje visual tiende más bien a mostrar (fenómenos, acontecimientos) y a expresar (valores, sentimientos, ideas) singulares.**

Ahora bien, esa movilización de las fibras sensibles de las personas puede manifestarse como una **implicación subjetiva responsable**, por ejemplo, cuando la visualización de un fenómeno que no conocíamos, acompañada por información y discursos que amplían nuestro conocimiento, nos despierta un compromiso ético-político con ese fenómeno. Un ejemplo de esto son los numerosos casos de escenas escolares en las que, a partir de una imagen de contaminación ambiental, se llevan a cabo proyectos de concientización sobre esa problemática. No obstante, también puede suceder que se utilicen las imágenes de una manera **sensacionalista**, buscando un impacto inmediato en la persona que la observa, por ejemplo, mediante la omisión de una trama informativa que permita contextualizar lo que vemos. La cuestión de los límites de lo que puede o no mostrarse (en función de contextos, instituciones, públicos, etc.) de aquello que ponemos (o no) a disposición como docentes, y de los efectos y finalidades que organizan las formas de exhibición y visualización es parte de los debates culturales más relevantes de la actualidad. Esta materialidad que poseen las imágenes, que se manifiestan en el orden de la sensibilidad tiene una potencia particular para el abordaje de temáticas de género y Derechos Humanos en las aulas.

¿Qué interrogantes podemos plantear a las imágenes?

Existen otras diferencias que hacen a la cuestión del conocimiento de y por imágenes. La primera refiere al **tipo de imagen** que visualizamos. No realizamos las mismas preguntas a una pintura histórica del siglo XVIII que a una fotografía familiar del siglo XX o a un documental actual. Estos objetos tienen una materialidad, una historicidad y una finalidad bien distintas, al mismo tiempo que cada uno —pintura, fotografía y documental audiovisual— supone técnicas de producción específicas. Conocer algo de esas

técnicas es indispensable para lograr un acercamiento más rico y, en cierto modo, también favorece a la educación de la mirada. Sin embargo, podemos pensar algunos interrogantes comunes para los distintos tipos de imágenes: ¿quién las produjo?, ¿cómo las realizó?, ¿qué lecturas promovió, y con qué otros discursos las enlazó?, ¿cómo vemos hoy esos objetos?, ¿con qué podemos relacionarlos? En este sentido, las investigaciones contemporáneas sobre los estudios visuales, además de utilizar los saberes técnicos de las diferentes profesiones de producción y comunicación de imágenes, habilitan un espacio interdisciplinario que potencia aquellos saberes y promueve las convergencias de ideas y problemas de las diversas visualidades.

¿Cómo se pensaron las imágenes a lo largo de la historia?

Asimismo, es necesario situar las imágenes históricamente. Si nos remontamos al **mundo griego antiguo**, donde se forjaron algunos pilares de nuestra cultura occidental, encontramos la tensión entre la palabra como expresión del pensamiento lógico-conceptual (que implica una forma superior de conocimiento) y la imagen como puro *simulacro* o como una percepción siempre defectuosa de lo que las cosas realmente son (y, por eso, promotora de saberes tan confusos y engañosos como las percepciones que los originan).

El **mundo medieval** trasladó algunas ideas —y prejuicios— del mundo antiguo y los adaptó al contexto de la cultura cristiana imperante. Por ejemplo, se mantuvo la desconfianza sobre el cuerpo y el conocimiento sensible en beneficio del pensamiento metafísico y de las denominadas *verdades espirituales*. Sin embargo, en el arte medieval también se promovió una reconsideración de las imágenes. Entre otras finalidades, los retablos o frescos pintados en templos religiosos tenían la función pedagógica de transmitir la

historia y los dogmas de la fe cristiana a un pueblo que era mayoritariamente analfabeto y que, por lo tanto, estaba imposibilitado de comprender las sagradas escrituras a través de la lectura.

En la Modernidad, las imágenes fueron objeto de una atención mayor tanto en el campo de la cultura como en el de la ciencia. La entonces llamada *nueva mentalidad* de científicos y artistas, más atenta a la experiencia inmediata de un mundo crecientemente secular, reconocía a la sensibilidad como una forma de conocimiento específico. Este desarrollo tuvo como punto destacado, en la segunda mitad del siglo XIX, al pensamiento positivista, que hizo de la experiencia sensible —los hechos positivos, que podemos ver y tocar mediante nuestra percepción— el fundamento de todo conocimiento legítimo. Los desarrollos técnicos que permitieron captar los hechos con mayor precisión —por ejemplo, el dispositivo fotográfico, que logró fijar imágenes, el microscopio, que permitió la observación de objetos minúsculos, el telescopio que como instrumento óptico permitió la observación de objetos lejanos— fueron aliados fundamentales de esta tradición de pensamiento político, científico y cultural. La creencia ingenua de que lo que vemos “naturalmente” es lo real y que esa visión es igual para todas y todos —creencia que sometimos a discusión al comienzo de este texto— también es heredera de este linaje.

Como podemos ver con este breve recorrido histórico, la pregunta sobre el tipo de conocimiento que habilitan las imágenes es tan rica y compleja como la que interroga por el lugar que ocupan en la cultura contemporánea. Una vez más, nos encontramos, antes que con una definición certera y definitiva, con un desafío que nos invita a explorar sus posibilidades: ¿qué podemos conocer cuando miramos una imagen?, ¿por qué podría ayudarnos en la transmisión de temáticas vinculadas a los Derechos Humanos y a una perspectiva de género?

// LA HISTORIA Y LAS IMÁGENES //

Así como a lo largo de la historia se fueron dando diferentes sentidos a las imágenes, también se puede pensar el camino inverso: los tiempos históricos que posee una imagen. En discusión con una tradición historiográfica más positivista que entendía a las imágenes como mera ilustración de las palabras, Georges Didi-Huberman en su libro *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes* (2011), argumenta que **las imágenes tienen una característica que las hace únicas: pueden leerse en ellas diferentes capas de tiempos**. Así, al mirar una imagen no nos detenemos solo en el objeto representado, en lo que vemos en una primera instancia, sino que podemos llegar a advertir distintos tiempos históricos. Muchas de las imágenes que vemos son previas a nuestra existencia y nos sobrevivirán: tienen una vida larga en la cual van siendo objeto de modificaciones y resignificaciones. Didi-Huberman propone pensar las imágenes y la historia del arte a contrapelo, de manera anacrónica como un modo de visitar esas capas del tiempo.

Este acercamiento resulta clave en la enseñanza para los Derechos Humanos con una perspectiva de género, porque necesariamente devienen de miradas que se producen en tiempo presente y que atraviesan los avances sociales en materia de conquistas y derechos adquiridos.

¿Qué tiempo representa una imagen?

Tomemos como ejemplo la obra del pintor uruguayo Juan Manuel Blanes titulada *Ocupación militar del Río Negro por la expedición al mando del General Julio A. Roca, 1879*, finalizada en el año 1896.

La obra fue un encargo del Ministerio de Guerra para conmemorar un hecho —la llamada *conquista del desierto*— que creían celebratorio. El cuadro refiere, como su título lo indica, a un hecho histórico sucedido diecisiete años antes. La imagen en cuestión, en una primera mirada, dialoga con dos tiempos históricos: con el momento en que fue producida (1896) y con el hecho histórico sucedido años antes (1879). Además, Blanes estudió en Europa y estaba influenciado por una larga tradición pictórica de temas históricos que lo precedieron y con las cuales este cuadro dialoga.

Entonces, comenzamos a ver que **podemos encontrar varios tiempos en una misma imagen.**

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Pensar las diferencias.*



Al ser el de Blanes un cuadro de temática histórica, podría pensarse que todos los que aparecen pintados estuvieron efectivamente el 25 de mayo de 1879 en Río Negro. De hecho, el cuadro suele conocerse como *el de la conquista del desierto*. Pero esto no es tan así. Ni Racedo, ni Uriburu, ni Levalle, militares que aparecen retratados en el cuadro de Blanes, estuvieron ese día junto a Roca. Es decir que el cuadro aparece con una función diferente a la de la fotografía: hay una alteración de los hechos en relación con la construcción de una imagen, de una representación. Entonces, ¿quiere decir esto que este cuadro no nos dice nada sobre el pasado del país? No, quiere decir que **para poder conocer los sentidos que posee una imagen es necesario preguntarse por los tiempos históricos que habitan en ella y por cómo se resignifican cuando son puestos bajo cierta relación.** El cuadro es una representación de la llamada *conquista del desierto* sucedida en 1879 y fue realizado en 1896. Esta imagen nos está hablando de ambos tiempos históricos. Advertir esto y pensar las diversas implicancias que conlleva es un movimiento necesario para captar el tipo de conocimiento que pueden transmitir las imágenes.



Wikipedia, 2009,

Blanes, Juan Manuel. (1896). *Ocupación militar del Río Negro por la Expedición bajo el mando del General Julio A. Roca, 1879*. [Óleo sobre tela]. Museo Histórico Nacional. El cuadro, de 7,10 metros de ancho por 3,55 metros de alto, muestra una escena de la denominada *conquista del desierto*, en el año 1878, cuando el general Julio Argentino Roca incursionó con sus tropas hasta la orilla del río Negro, en la zona de Choele Choel, Río Negro, Argentina.

¿Qué pasa cuando una imagen se resignifica en el tiempo?

En otro plano, cabe mencionar que, a lo largo del tiempo, este cuadro ha sido utilizado, resignificado y puesto en diálogo con diferentes presentes. Quizás el más conocido sea el reverso del billete de cien pesos que se estableció en la década del noventa. Pero la imagen original del cuadro aparece allí recortada. ¿Cuántos momentos históricos pueden leerse al mirar el reverso de ese billete? Hay que sumar, además, el presente en el cual miramos este cuadro, otro tiempo histórico que condiciona la forma en que miramos y las preguntas que le realizamos a las imágenes.

Ya vemos cuán lejos estamos de la idea de que basta con mirar una imagen para comprenderla y cuán necesarias son las relaciones que establecemos y los interrogantes que proponemos para poder descifrar sus sentidos, que nunca son unívocos.

// LA IMAGEN CONTEMPORÁNEA //

Es importante brindar algunas precisiones que nos ayudarán en lo que sigue. En primer lugar, definamos un poco mejor las coordenadas de nuestro presente, esto es, de nuestra contemporaneidad.

¿Cuáles son algunas de las perspectivas más recientes sobre las imágenes?

Sin establecer una periodización estricta, señalemos que, **desde la segunda posguerra, es decir, entre los años cincuenta y ochenta del siglo pasado, sobre todo desde amplios sectores culturales (filosóficos, sociológicos, pedagógicos y también artísticos) primó una perspectiva crítica sobre las imágenes** o, mejor dicho, sobre los dispositivos técnicos de producción y reproducción de imágenes: el cine, la televisión, la fotografía. Esta perspectiva puso énfasis en la denuncia de cómo ciertas formas de producción y reproducción de imágenes, sobre todo de los medios de comunicación de masas, trabajan a favor del engaño y la manipulación de las y los espectadores. Sus aportes fueron vitales para combatir la mirada ingenua al llamar la atención sobre los montajes que operan en toda producción y mostración de imágenes, y muy especialmente, en aquellas que quieren aparecer como naturales o como representaciones puras de lo real. Como contraparte, esta tradición presupone que quien observa es más bien pasivo, dedicado al consumo de imágenes, sin capacidad analítica ni elaboración de aquello que visualiza.

Hacia finales de la década de 1990 y comienzos de los 2000, con el progresivo desarrollo de nuevas tecnologías y sobre todo con la expansión



William John Thomas Mitchell (Anaheim, 1942) es un profesor de literatura y de historia del arte. Fue uno de los fundadores de los estudios visuales en Estados Unidos. Algunos de sus textos más conocidos son *Teoría de la imagen* *Ensayos sobre representación verbal y visual* (1994), *Iconología* (1986) y *¿Qué quieren las imágenes?* (2005).

de internet, la producción y circulación de imágenes tuvo un salto cualitativo de carácter global. Acompañando este fenómeno, comenzó a tomar forma lo que se llamó el giro visual de los estudios sociales y culturales. Según

uno de sus principales representantes, el profesor esta-

dounidense **W. J. T. Mitchell (2003)**, “la cultura visual es la construcción visual de lo social, no únicamente la construcción social de la visión” (26). En esta frase, el autor sintetiza una idea clave de nuestro presente: ya no se trata solamente de reconocer el carácter social (histórico, no natural) de la mirada de los sujetos, tal como supo mostrarnos la tradición crítica; ahora es preciso reconocer que lo que llamamos *social* —los elementos comunes que nos enlazan— está constituido también por imágenes. Estas no son una simple representación de una realidad sólida que estaría más allá de ellas, sino que forman parte del universo simbólico que estructura las identidades individuales y colectivas.

Adscribir al partido radical o peronista, o formar parte de algún movimiento feminista, por ejemplo, implica compartir un conjunto de ideas y de valores que nos movilizan; en igual medida que identificarnos con una serie de imágenes (símbolos, memorias, escenas históricas). Del mismo modo, y de manera creciente, **nuestra aparición individual en el ámbito social está mediada por un conjunto de imágenes**, como las que compartimos en las redes sociales, donde la dimensión pública y

la privada, lo lúdico y lo profesional no son fáciles de distinguir. **La producción imaginal del lazo social implica que las imágenes, en nuestras sociedades contemporáneas, ya no pueden ser tomadas simplemente como representaciones, sino que deben considerarse también como elementos que constituyen nuestra realidad cotidiana**, dado que generan información, producen afecciones, promueven identificaciones; en suma, modulan gran parte de las relaciones humanas.

¿Qué son los regímenes visuales?

Ahora bien, el conjunto de imágenes que venimos refiriendo no circulan y se ven de manera libre e igualitaria en el campo de lo social. Claramente, hay imágenes que son más visibles que otras y no solo porque se muestran en espacios con una audiencia mayor. En distintas épocas y lugares se puede reconocer lo que llamamos *regímenes visuales*, que otorgan mayor visibilidad a ciertos objetos en detrimento de otros. Tres características de los regímenes visuales son las siguientes:

- * En primer lugar, emergen como **producto de la interacción de diversos sujetos e instituciones**, con distintos intereses, ideas y alcances.
- * En segundo lugar, y como efecto de lo anterior, son **anónimos**, es decir, **no son organizados de manera lineal y directa por un sujeto o grupo social**. Desde ya, esto no quiere decir que, en distintas épocas, sectores de mayor poder no intenten imponer ciertas imágenes sobre otras; lo que queremos indicar es que las imágenes que se cristalizan en una época son más bien el emergente de diversos imaginarios en tensión.

- * Por último, la visualidad que logran privilegiar no está exenta de un discurso verbal, por el contrario, **los regímenes visuales son más bien anudamientos entre formas de ver, de sentir y de pensar** o, dicho de otro modo, entre imágenes, afectos e ideas (que expresamos con palabras).

Pensemos un ejemplo concreto. El Archivo de la Memoria Trans fue creado en 2017 a partir de una exposición fotográfica realizada en el Centro Cultural Haroldo Conti, ubicado en la ex ESMA, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La muestra se llamó *Esta se fue, a esta la mataron, esta murió*. El archivo, de más de 5.000 piezas, muestra algunas escenas de la vida cotidiana de personas trans y travestis de la segunda mitad del siglo XX en Argentina. Luego de recorrerla, resulta ineludible preguntar(se): ¿dónde estaban todas las personas trans y travestis que aparecen fotografiadas?, ¿por qué esas imágenes resultan tan extrañas a nuestra historia visual tradicional de este período? Si bien buena parte de sus vidas transcurrían en circuitos acotados, es indudable que su invisibilización no se explica por ello; hay que pensar más bien en un conjunto de modelos éticos y estéticos —con su reproducción social e institucional— que se cristalizaron en imágenes de mujeres y hombres “normales” y marginalizaron cualquier desviación disruptiva. De manera inversa, fueron intervenciones concretas (comenzando por las luchas del propio colectivo trans y travesti, en las que se enmarca la creación del Archivo de la Memoria Trans, pero también legislaciones estatales y nuevas dinámicas políticas y sociales) las que perforaron un determinado régimen visual, conquistando nuevos márgenes de visibilidad para el colectivo y las personas trans y travestis.

Podemos inferir de lo anterior que **los regímenes visuales tienden a la naturalización de ciertas imágenes. Estas promueven modelos sociales y culturales** (pautas de comportamiento, de consumo, de belleza, etc.) **que establecen divisorias entre lo normal y lo anormal, entre lo visible e invisible.**

¿Qué es el espectador emancipado?

Al comienzo de este apartado hablamos de una tradición cultural y política que privilegió la crítica y la sospecha sobre las imágenes, en tanto entendía que su crecimiento exponencial estaba ligado a los intereses de las grandes corporaciones mediáticas. Consideramos que hay un aspecto del mandato ético-político de esa tradición crítica que sigue vigente: la necesidad de reconocer las operaciones de producción de imágenes, su naturaleza artificial (toda imagen “natural” es siempre una construcción naturalista) y las finalidades ocultas que las orientan para así evitar recaer en miradas ingenuas. Sin embargo, también creemos que una formación de sujetos críticos, que atienda a la complejidad de los regímenes visuales contemporáneos, no puede traducirse meramente en enseñar a ver los sentidos velados que acompañan a las imágenes y denunciar los intentos de manipulación de los espectadores. Retomando la caracterización que hace el filósofo **Jacques Rancière** del

Jacques Rancière (Argel, 1940) es un filósofo francés que se ocupa principalmente de la política y la estética. Su tesis y sus primeros trabajos se centraron en el movimiento de emancipación obrera. Algunos de sus textos más conocidos son *El maestro ignorante* (1987), *La palabra muda* (1998), *Destino de las imágenes* (2003), *Política de la literatura* (2007) y *El espectador emancipado* (2008).



denominado *espectador emancipado* (en el capítulo 1 del libro *El espectador emancipado*, de 2017), postulamos que nuestro presente se ajusta mejor a un tipo de sujeto activo que puede interpretar lo que ve a partir de experiencias e ideas previas, relacionarlo con otros discursos y, especialmente, que puede producir nuevos sentidos para intervenir en las visualidades en disputa. Considerar al espectador solamente como objeto de manipulación termina por arrojarlo al lugar de la *víctima*, volviéndolo impotente; en cambio, siguiendo con la línea de Rancière, **el espectador vuelve a ser un sujeto que observa activamente, reelaborando los materiales visuales con los que se vincula y transformando la realidad con sus propias intervenciones.**

Vínculo con la tarea docente

// EL LUGAR DE LAS IMÁGENES Y LA VISUALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE //

Comencemos por señalar lo más evidente: la historia del tratamiento del lenguaje visual en la formación profesional de las y los docentes de la Argentina ha sido subestimado y, en gran medida, omitido, con un cambio de trayectoria significativo en la última década y media. A pesar de haber sufrido no pocas transformaciones, el sistema educativo argentino ha conservado su impronta letrada, expresada en un privilegio de la escritura y la lectura de textos por sobre cualquier otro lenguaje y forma expresiva, al menos hasta los albores del siglo XX. Si bien existieron algunas experiencias previas —aisladas— que intentaron perforar aquella impronta, fue principalmente la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), inaugurado en 2007, y creado por medio de la Ley de Educación Nacional N.º 26206 (LEN) lo que dio impulso a nuevas exploraciones pedagógicas, entre las que se cuentan aquellas referidas al creciente peso de la llamada *cultura visual*.

En particular, podemos destacar las tempranas indagaciones sobre políticas y pedagogías de la imagen² que han revitalizado la reflexión sobre sus usos y potencias, proponiendo problematizar el diálogo de la escuela con las culturas contemporáneas, en sintonía con los desarrollos

2- Nos referimos a los trabajos de Inés Dussel y a las investigaciones que llevó adelante desde FLACSO Argentina, como el Proyecto Tramas y el Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios en la Cultura Digital, que coordinan Ana Abramowski y Belén Igarzábal.

teóricos de lo que en el apartado anterior presentamos como el giro visual de los estudios sociales y culturales. Un aspecto destacado de esta propuesta es que **la tarea docente se orienta, antes que a proveer imágenes, a enseñar a mirar.** Y esta enseñanza requiere, ante todo, cuestionar bajo qué presupuestos lo hacemos, preguntarnos qué de nuestras prácticas resulta innovador, y qué espacio ocupa la reflexión sobre los dispositivos y los soportes de esas imágenes.

Ahora bien, es preciso señalar una diferencia de velocidades y de dinámicas entre las instituciones escolares y el sistema de formación docente. Las transformaciones globales descritas en el apartado anterior, que tienen como un punto saliente la irrupción de una nueva cultura visual, afectaron más rápida y directamente a la escuela que a las instituciones de formación docente. El ingreso de las tecnologías digitales al ámbito escolar, producido de manera heterogénea y no siempre con pautas pedagógicas claras, favoreció la incorporación de imágenes visuales y audiovisuales al trabajo docente. Bajo la metáfora de la alfabetización mediática o audiovisual, comenzó a destacarse como prioritario un conjunto nuevo de saberes y competencias que la sociedad valora y que la escuela comienza a jerarquizar y privilegiar, pero que, sin embargo, no constituye un contenido obligatorio en la formación inicial y continua de docentes.

¿Qué debates se dieron con la incorporación de saberes y competencias relacionados con las nuevas tecnologías y lenguajes?

Atendiendo a estos cambios, la escuela se enfrenta así a dos debates. Por un lado, la cuestión sobre si la introducción de nuevas tecnologías y

lenguajes responde a una lógica de fortalecimiento democrática y ampliación de derechos y acceso a la información y los conocimientos, o a una lógica de modernización instrumental al servicio de las nuevas demandas del mercado. Por otro lado, y en lo que refiere al quehacer docente, la pregunta es hasta dónde esta entrada masiva de pantallas y la multiplicación al infinito de materiales con los que podemos contar en las aulas motiva otras prácticas, otras reflexiones y usos pedagógicos. Una pregunta que puede sintetizar algunos de estos dilemas, usando una figura que ya presentamos, podría ser la siguiente: ¿el tratamiento de la cultura visual en la escuela debe tender a promover espectadores que se hayan emancipado o personas hábiles en el uso de las herramientas digitales que requieren los nuevos empleos? En caso de postular que las dos son posibles, podríamos repreguntar: ¿ambas opciones están al mismo nivel, o alguna debería primar sobre la otra? ¿Qué relaciones podríamos establecer entre esta educación de la mirada y la formación de una nueva ciudadanía democrática en perspectiva de derechos en las escuelas? La relectura de la Ley de Educación Nacional N.º 26206 debería ofrecernos la respuesta.

¿Qué imágenes mostrar y para qué?

Esta ley nos da pie para volver sobre el trabajo con imágenes en la escuela y en la formación docente. No deja de resultar llamativo que los frecuentes intentos de fomentar el lenguaje visual en la práctica profesional se circunscriban a usar imágenes para enseñar un tema específico para una clase. Por el contrario, es muy difícil que los ámbitos de formación docente se propongan traducir al lenguaje visual los principios y finalidades de la LEN. Por ejemplo, en su artículo 3, la ley establece

que “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa (...)” (2006: bit.ly/31BkZ2w). ¿Con qué imágenes podríamos alentar una discusión, en términos pedagógicos, sobre una sociedad justa? ¿Qué imágenes de justicia debería fomentar el ámbito escolar? ¿Cómo se relaciona esta idea de justicia con una perspectiva de género y Derechos Humanos? Para seguir con el ejercicio, repasemos el artículo 11, que en su inciso V plantea “Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación” (2006: bit.ly/31BkZ2w). Nuevamente: ¿qué formas visuales de discriminación podríamos compartir en el aula, y qué efectos sensibles esperamos que ocurran con esa visualización? Pensar estas cuestiones supone problematizar los ya mencionados regímenes visuales y asignar a quien enseña un lugar destacado en el trabajo con las visualidades en conflicto.

¿Qué importancia tiene el abordaje interdisciplinario de las imágenes en la tarea docente?

Este aspecto nos parece especialmente atendible, toda vez que las y los docentes se encuentran tensionados entre una demanda creciente de trabajo colaborativo (por caso, en proyectos que integren diversas asignaturas) y una formación que, en muchas ocasiones, termina reforzando la matriz disciplinaria. El lenguaje visual, en su articulación con el verbal, ofrece un campo propicio para la superposición de preguntas y el cruce de saberes. Si volvemos sobre el apartado “La historia y las imágenes”, en el cual presentamos la pintura de Juan Manuel Blanes sobre la llamada *conquista del desierto*, podemos evaluar si se trata de un objeto histórico, de un fenómeno artístico, o de una representación

geográfica, o de todo ello junto. No hace falta avanzar mucho más para descubrir que la visualización de esa pintura puede dar lugar a todas esas dimensiones analíticas y, tanto más, a sugerentes relaciones entre ellas: indagar por los tiempos históricos que alberga esa imagen; por los procedimientos artísticos con que la realizaron; por los desarrollos técnicos que la hicieron posible; o por los debates ético-políticos que anidan en la representación de los distintos sujetos sociales y políticos y sus posteriores reutilizaciones. Indagar en todo esto, entonces, no es otra cosa que confirmar el enorme potencial que tienen las imágenes para el trabajo docente interdisciplinario.

// LA TRAMPA GENERACIONAL //

Algunos de los argumentos que suelen fundamentar la tarea con recursos visuales supone que se trata de un lenguaje que las y los jóvenes conocen más y que manejan con naturalidad. Muchas veces, lo que hay detrás de esta premisa sobre las diferentes maneras de jóvenes y personas adultas de participar de la “cultura digital” supone implicancias en la tarea docente sobre las que quisiéramos detenernos. **Inés Dussel** y **Luis Alberto Quevedo** (2010), dos especialistas de estos temas, advierten que la extendida categoría de nativos digitales

Suele colocar en los jóvenes la iniciativa, el dinamismo y también la responsabilidad por las dinámicas que generan los nuevos medios, y suele exculpar y poner a un costado lo que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos, más relevantes y más desafiantes de esas tecnologías. (12).



Inés Dussel es investigadora especializada en Ciencias de la Educación. Es Doctora en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison. Es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México.

Luis Alberto Quevedo es investigador, Licenciado en Sociología y graduado en la Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales de la Universidad de París, donde obtuvo la Maestría en Sociología. Es Director de la FLACSO Argentina.

Así, señalan lo complejo de suponer que las personas jóvenes hacen un uso más o menos homogéneo de las tecnologías, y que la distancia generacional sea acaso más importante que las distinciones de clase, género, etnia o territorios.

Esto, que vale para pensar el vínculo con las tecnologías en general, vale también para pensar el trato con las imágenes en particular: ¿podemos sostener sin más que nuestras y nuestros estudiantes son más *visuales*?

¿Cómo se evita la trampa generacional?

Salir de la trampa generacional requiere de un doble movimiento: por un lado, debemos ubicarnos en un plano común de existencia, más allá de nuestros roles en el ámbito educativo, donde todas las personas formamos parte de la producción imaginal de lo social. De igual modo, participamos de la cultura como espectadoras y espectadores, como productoras y productores y como reproductoras y reproductores de imágenes cuando, por ejemplo, tomamos y compartimos fotos con el celular o cuando publicamos en una red social el corte de un video musical o una intervención en TV —editada— de una dirigente política con la que sentimos afinidad. Por otro lado, debemos volver a pensarnos como docentes, con tareas diferenciales en el aula. Sabernos productoras y productores de imágenes, a la vez que nos acerca a las y los estudiantes,

- nos pone ante la responsabilidad de trabajar sobre lógicas de producción, uso y consumo diversas. Como sugiere Dussel (2010), las y los adolescentes no son “uniformemente digitales, participativos y creativos” y es necesario repensar el rol docente para poder transmitir saberes que promuevan prácticas de usos responsables de las tecnologías, que repongan conversaciones sobre lo público y lo privado, que tengan mejores herramientas para comprender discursos visuales en espacios como internet y las redes sociales, que distan de ser la utopía democrática y plural que en algún momento se (auto)proclamaron.

- Como veremos a continuación, el trabajo con imágenes en el aula supone también el desafío de armar un espacio y lograr disponer un tiempo para esa mirada colectiva, esto es, construir una **escena de visualización** convocante.

// MOSTRACIÓN OBSCENA CONTRA VISUALES CRÍTICAS //

Tal como lo mencionamos en la primera parte de este material, una de las características del mundo contemporáneo es la exhibición compulsiva y sensacionalista de imágenes, orientada hacia la conmoción inmediata de espectadoras y espectadores, sea con fines mercantiles (lograr una duración mayor del sujeto frente a la pantalla) o de manipulación política (generar terror o indignación frente a determinados sujetos). Este fenómeno puede denominarse *obscenidad*. Con este término no queremos nombrar una cualidad moral sino más bien describir un procedimiento de reproducción visual. **La mostración obscena tiende a movilizar pasiones inmediatas e irreflexivas (como el odio o la indignación) y,**

progresivamente, tiende a banalizar el conjunto de los objetos visibles: una víctima de inseguridad pasa a ser *cualquiera de las víctimas de inseguridad*; un político mostrado en un acto de corrupción pasa a ser *todos los políticos corruptos*. En consecuencia, este tipo de procedimientos no produce un conocimiento sensible sobre la realidad ni tampoco genera compromisos ético-políticos responsables.

¿Qué cuidados supone el trabajo con imágenes en el aula?

En un mundo saturado de imágenes, donde priman los procedimientos de exhibición obscena, la selección de aquellas con las que trabajar en las aulas supone una serie de cuidados y definiciones de orden pedagógico. En primer lugar, **requiere el mismo esfuerzo que la elección de un buen texto:** seleccionar y mostrar esas piezas junto con otras, presentarlas de modo problemático. En segundo lugar, todo el tiempo vemos imágenes muy semejantes (imágenes-mercancía, altamente codificadas, estandarizadas), imágenes que vemos y pasamos: nada de ellas nos descoloca, nos incomoda, pocas se nos resisten, pasan muchas veces fugaces e indiferentes. Atendiendo a esto, nos preguntamos cómo elegir una imagen para trabajar en el aula. Nos adelantamos: **el potencial pedagógico de la actividad se trata menos del carácter extraordinario de la imagen a trabajar que de la escena de visualización que podamos construir.** Esta escena refiere a un determinado lugar y un tiempo (una duración), junto con una serie de definiciones: ¿cómo vamos a ponerlas a disposición?, ¿cómo proponemos verlas: individualmente en el celular, proyectadas en un lugar común, impresas?, ¿qué información compartiremos acerca de ellas antes y después de la visualización?, ¿qué preguntas usaremos para guiar las miradas? Estas variables —y otras

que precisaremos en el siguiente apartado— componen el marco que da sentido y señala el rumbo de la actividad.

¿Cómo orientar y educar la mirada?

Si decimos que en el presente las imágenes constituyen nuestro mundo social y modulan nuestras formas de relacionarnos, **la tarea docente deberá orientarse hacia la construcción de una mirada crítica**, hacia la posibilidad de educar la mirada y enseñar a mirar a partir de un trabajo con ellas. Es el o la docente quien invita al estudiante a problematizar la imagen. No se trata solamente de enseñar contenidos, sino también de una manera de relacionarse con ellos y con lo que pueden transmitir: contribuir a formar criterios de selectividad, a tomar distancia sobre lo que se nos presenta, a ver y preguntarnos por lo que no se ve, y a interrogar sobre los límites y efectos de las tecnologías que median en la cultura visual. La mirada crítica, antes que una sospecha permanente (al fin y al cabo se trata de reponer el valor epistémico a las imágenes), debe promover formas más ricas de argumentar, que supongan operaciones intelectuales que no obedezcan a una adhesión rápida e irreflexiva, que promuevan vínculos entre ver, saber e imaginar.

Por otro lado, y en función de lo que venimos desarrollando, **la educación de la mirada debe ir acompañada de una educación de la sensibilidad**, es decir, debemos ser conscientes de —y trabajar con— los efectos subjetivos que producen la visualización y el tratamiento de ciertas imágenes. Las imágenes movilizan afectos y pasiones. Ponerlas en juego, por ejemplo, para conmover —en todos los sentidos del término— ciertos prejuicios sociales, culturales o estéticos implica disponernos a elaborar

colectivamente pasiones comunes que no se modifican con una regla o una definición conceptual. Se trata de elegir qué y cómo mostrar, de hacer lugar y pensar las reacciones ante las imágenes (que a veces irrumpen por sorpresa y producen incomodidad), y generar dinámicas cuidadas de intercambio. Es en este punto central donde se juega la dimensión ética de la enseñanza con imágenes, tan compleja como irrenunciable.



El uso de las imágenes en el aula

// MOTIVOS TÁCTICOS CONTRA RAZONES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS //

En la trayectoria educativa abundan las imágenes. Estas forman parte de las aulas y los espacios escolares desde el nivel inicial hasta el universitario. Basta con evocar las imágenes contenidas en los libros de historia, en las láminas escolares, en los cuadros y retratos sobre las paredes, en los bustos de los pasillos y otros espacios comunes, aquellas dedicadas a personajes heroicos y a escenas fundantes de las mitologías nacionales³.

Esta abundancia de material visual en la escuela no es algo novedoso. Basta con remitirse, por ejemplo, a los libros de lectura de comienzos de siglo XX (a poco de creada la Ley N.º 1420, piedra basal del sistema educativo argentino moderno). La que se muestra a continuación es del *Libro del escolar*, preparado por Pablo Pizzurno (inspector general de la enseñanza secundaria, normal y especial) y editado en 1901. Como este, buena parte de los libros escolares contaban con cantidad de imágenes, en su gran mayoría presentadas en una clave ilustrativa. Esta mención apunta a un señalamiento preciso: puesto que ahora hay más imágenes en las escuelas, se trata menos de promover los lenguajes visuales que de revisar una práctica antiquísima y muy cristalizada del ámbito

3- Sobre este tema en particular sugerimos los desarrollos de Malosetti Costa (2006) "Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar", en Dussel, I. y Gutierrez, D. [Comps.]. (2006). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial: OSDE.

escolar que es la subvaloración de las imágenes y la dificultad para explotar sus dimensiones epistémica, pedagógica y política. Subvaloración y dificultad que, como venimos señalando, tienen como causa relevante la falta de entrenamiento de la mirada y de ejercicios concretos en los espacios de formación y de práctica profesional.

¿Por qué usar imágenes en el aula?

Hay una serie de argumentos o motivos tácticos bastante extendidos a la hora de justificar el uso de imágenes en el aula. Como reseña Inés Dussel (2010), existe un argumento cultural que hace referencia al peso que tienen las imágenes en la cultura contemporánea. **Si el lenguaje visual es el privilegiado en la actualidad, y la educación quiere entender y acercarse al modo en que se comunican las y los jóvenes, entonces, debe integrar las imágenes a la enseñanza.** Este argumento alude a un diagnóstico de un nuevo escenario o clima de época, y un llamado a reorganizar la enseñanza en función de este; sería más bien una adecuación a los mandatos epocales, sin precisar muy bien qué haríamos con las imágenes, ni tampoco las finalidades de su uso.

Junto a la anterior, se despliegan otras dos líneas justificatorias que mantienen cierta afinidad. Una apunta al **carácter motivador y movilizador de las imágenes**, que se relaciona con su efectividad emotiva, es decir, con el hecho de que tienen un impacto más directo y pueden despertar el interés de las y los jóvenes, facilitando la tarea docente. La otra línea consiste en **diferenciar las imágenes didácticas per se de las imágenes didácticas per accident**: mientras que las primeras son creadas con exclusivos fines didácticos, para el trabajo en el aula (por ejemplo, cuadros y esquemas),



Libro del escolar, publicado en 1901 por Pablo A. Pizzurno, entonces inspector general de la enseñanza secundaria, normal y especial.

las segundas, que serían fotografías, pinturas y todo tipo de producción visual surgidas por fuera del ámbito escolar, pueden ser llevadas al aula a sabiendas de que —en tanto no han sido diseñadas para comunicar esos contenidos— su eficacia será menor. Bajo esta lectura, las imágenes deben estar al servicio de ideas y contenidos escolares fijados previamente, y la visualidad aportaría un canal distinto para “comunicar” lo mismo que puede informar un texto; aquí, la pluralidad de sentidos que guardan las imágenes son obstáculos que habría que minimizar.

El uso de imágenes en la escuela puede contribuir al trabajo con temáticas vinculadas a la memoria y los Derechos Humanos así como también promover una perspectiva de género y Derechos Humanos en las aulas. Su potencia movilizadora y su posibilidad de atravesar la representación de temas complejos y dolorosos puede promover una mirada crítica, una formación de una nueva ciudadanía democrática capaz de construir empatía “ante el dolor de los demás” (Sontag, 2003).

¿Qué usos se pueden dar a las imágenes en el aula?

En todos los casos presentados anteriormente se observa un **uso táctico de las imágenes**, es decir que estas son utilizadas como puro medio, por fuera de cualquier finalidad específica. Ya sea bajo la forma de dar cuenta de una necesidad epocal, ya sea como puntapié motivacional, o como un canal diferente al lenguaje verbal. En general, podemos encontrar siempre una **subordinación didactista de las imágenes**, en el sentido de que se muestran como herramientas didácticas para presentar contenidos, pero no son el contenido a trabajar, que antes que una imagen parece ser siempre una idea, un valor o una explicación eminentemente conceptual.

Sabemos que las nuevas tecnologías han multiplicado y acelerado el universo de imágenes y su circulación, y que ya no representan sujetos o sociedades sino que constituyen nuestra subjetividad y la producción misma de los fenómenos sociales. Sin embargo, tenemos que pensar que el trabajo con imágenes en el ámbito escolar no debe realizarse bajo las mismas condiciones, del mismo modo que lo realizan las grandes maquinarias de medios o las plataformas corporativas que piensan exclusivamente en generar consumidores y multiplicar sus ganancias. Sabemos que las imágenes movilizan afectos y promueven comportamientos; pero no podemos reducir su potencial práctico a lo motivacional, porque la escuela no puede limitarse a competir con las industrias del entretenimiento por la captación de la atención de jóvenes. Por último, sabemos que las imágenes habilitan un lenguaje distinto al verbal-conceptual; mas no podemos reducir esa diferencia “a otro canal para comunicar el mismo mensaje”, porque el lenguaje visual tiene otra forma, otras finalidades prácticas, expresivas y comunicativas.

Si, como expusimos en anteriores apartados, las imágenes están cargadas de significados, capas de tiempo y memoria que inciden en nuestra sociedad y sus transformaciones, entonces se vuelve indispensable **la construcción de estrategias que apunten a una reflexión y comprensión crítica para su uso en la escuela.** Desarrollar nuevas formas de mirar, pero también de mostrar y decir sobre aquello que vemos; y, al mismo tiempo, desde las prácticas de visualización en las instituciones escolares, poder comprender e intervenir sobre los diversos regímenes visuales o, dicho de otro modo, **intentar captar las formas de visibilización e invisibilización que organizan nuestro presente, con vistas a asumir compromisos prácticos.** De esta manera, antes que motivos

culturales, didácticos o motivacionales, nos interesa explorar una razón político-pedagógica para el uso de las imágenes en la escuela que promueva una perspectiva de género y Derechos Humanos. Y nos adentramos en sus interrogantes.

// ALGUNAS PREGUNTAS COMUNES PARA EL TRABAJO CON IMÁGENES //

Toda vez que dejamos atrás los usos meramente estratégicos de las imágenes y las colocamos en el centro de nuestro trabajo docente, surgen nuevos interrogantes. A partir de algunas caracterizaciones que hemos realizado sobre ellas, establezcamos algunas precisiones:

* **Las imágenes son polisémicas:** no pueden ser encerradas en un concepto o definición; el lenguaje verbal permite dar cuenta de distintas lecturas y significados en un proceso siempre abierto a nuevas miradas y "descubrimientos"; además, lo que podemos ver en una visualización no es independiente de los saberes y experiencias previas de quienes miran.


* **Las imágenes requieren contextualización:** lo que vemos en una imagen depende también de saberes previos y, en buena medida, de toda la información que podamos tener sobre esa imagen: quién la produjo, en qué condiciones, si lo hizo con algún fin manifiesto, etcétera. Al mismo tiempo, cuando ampliamos la lente y ubicamos una imagen en una perspectiva más amplia, podemos ver cómo se inscribe —sustentando o tensionando— en un determinado régimen visual.

* **Las imágenes poseen distintas temporalidades:** en una fotografía o un cuadro pueden convivir varios tiempos (como vimos, por ejemplo, en la presentación del cuadro de Juan Manuel Blanes) y esa multiplicidad abierta favorece su carácter polisémico.

* **Las imágenes son singulares y relacionales:** cada imagen es única (más allá de las posibilidades de su reproducción), con características y elementos propios, y por eso son singulares; pero como también dijimos, cuando son visualizadas, las imágenes se convocan, establecen relaciones diversas (de semejanza, contraste, proximidad, etc.) a partir de las cuales se resignifican.

* **Las imágenes producen emociones y pasiones:** en tanto afectan la dimensión sensible, mezclando la percepción con experiencias, ideas y memorias, las imágenes son poderosos agentes emotivos y movilizan pasiones con distinto grado de intensidad; en todos los casos, esa afectación no es indiferente a la información que contextualiza la visibilización.

Si partimos de la valiosa conceptualización de **Ana Abramovski** (2007), podríamos decir que, para producir un vínculo virtuoso entre la escuela, la educación y las imágenes, debemos reflexionar sobre qué agrega, quita o modifica el uso de imágenes en la transmisión. Y junto con esto, agregamos, debemos disponernos a explorar otras dinámicas colectivas de trabajo que trastocan los hábitos tanto de



Ana Abramovski es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación por FLACSO y doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Una de sus áreas de interés es la pedagogía de imágenes.

estudiantes como de docentes. Para empezar, todas las personas deben aceptar un nuevo pacto implícito, en el cual las certezas de las definiciones conceptuales cedan a las lecturas y asociaciones inesperadas, con menos capacidad de control (especialmente, por parte de docentes). En clase, luego de una lectura, podemos abrir un intercambio dialógico para la mejor comprensión de un texto, sabiendo adónde queremos llegar, esto es, cuál es la idea o concepto que operará como síntesis común. Sin embargo, no siempre podremos hacer una síntesis consistente del intercambio que siga a una visualización, y quizás tampoco aparezcan las preguntas o respuestas que habíamos preparado. Pero ¿implica esto que no hemos producido una escena de conocimiento? ¿O supone que debemos empezar a pensar qué tipo de conocimiento y de experiencia pedagógica —de interrogación, exploración y transmisión— habilita el trabajo docente con imágenes?

Desde un abordaje transdisciplinar, les proponemos ahora algunas líneas para el trabajo con imágenes en la escuela, para su descripción, contextualización e interpretación. Se trata de una serie de interrogantes que, lejos de arrojar respuestas cerradas, permiten potenciar el diálogo y la atención sobre ellas: ¿quiénes miran?, ¿qué miran?, ¿cómo miran?, ¿cuánto miran?

¿Quiénes miran?

Contra las prácticas cotidianas y fragmentadas de la mirada, especialmente las que ensayamos con los dispositivos y pantallas personales (como los celulares), la escuela aún promueve una instancia colectiva del mirar. **Es preciso pensar que en la escuela miramos e integramos, docentes y estudiantes, una comunidad desde la que vemos.** A modo de ejemplo,

podemos pensar uno de los materiales que proponemos en las actividades en relación con el documental *La memoria obstinada*, de Patricio Guzmán, uno de los más renombrados directores de cine de Chile. La propuesta es observar los efectos de la visualización colectiva filmados allí y los posteriores intercambios.

Además, y atendiendo a la centralidad que asignamos a las y los docentes en la tarea de selección y preparación de las escenas de visualización, es fundamental que el material que vaya a compartirse haya sido visto, pensado y analizado previamente. La disposición a la sorpresa, a la lectura inesperada, no exime a quien ejerce la docencia de intentar anticipar la escena y trabajar con un horizonte de miradas posibles.

¿Cómo miran?

Las imágenes no son simples reflejos de otra cosa y se vuelve necesario entender que mirar es un ejercicio mucho más complejo. Volvamos a decirlo: la práctica de hacer una síntesis de un texto, del cual sacamos la idea principal que el grupo adopta uniformemente, no se aplica a las imágenes; el ejercicio de ver imágenes es distinto.

En primer lugar, no todas las personas van a ver lo mismo, o mejor, no van a jerarquizar lo que ven de la misma manera. No se harán las mismas



John Berger (Londres, 1926 - París, 2017) fue un escritor, pintor y crítico de arte británico. Su libro *Modos de ver* (1972) es uno de los textos de referencia sobre historia del arte. Otros de sus libros son *Un pintor de nuestro tiempo* (1958), *Sobre las propiedades del retrato fotográfico* (2006) y *Para entender la fotografía* (2017).

asociaciones y surgirán distintas interpretaciones, porque, entre otras cosas, siguiendo al crítico británico **John Berger** (2010), “lo que sabemos o lo que creemos afecta el modo en que vemos las cosas” (12). Sin embargo, al mismo tiempo también es posible que, ante una experiencia visual, nos encontremos “viendo” más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver. Pensemos aquí —y dejemos la pista sugerida— en lo que desarrollamos previamente sobre los regímenes visuales.


¿Cuánto miran?

La duración refiere a las condiciones de recepción. Sobre esto, volvemos a convocar a Abramowski (2007), que pregunta: “¿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?” (35). En todas esas preguntas hay una sospecha operando: **las imágenes piden tiempo y silencio para mostrarse, para dejarse ver y despertar análisis y sentidos diversos**. Esta demora en la mirada debe conquistarse, debe ser defendida de la velocidad compulsiva que le otorga a la mirada el régimen visual consumista: contra el consumo de imágenes, la exploración persistente, lenta y sostenida. La escuela, también aquí, debe alejarse de la lógica del espectáculo, de la mirada fugaz tan entrenada por las imágenes del marketing y de las redes sociales.

¿Qué miran?

La pregunta por el qué miramos apunta a detenernos no solo en el contenido, sino además en la forma. Las imágenes poseen una historia desde su materialidad, en la cual la técnica y el soporte con que se producen inciden

en sus sentidos. Por ejemplo, si una imagen es fija o en movimiento, si es una pintura, un dibujo, una fotografía, una película o un diseño digital modifica notoriamente aquello que veamos. Dicho de otro modo: saber cómo se produjo esa imagen implica saber también qué mirar.



Roland Barthes (Cherbourg, 1915 - Paris, 1980) fue un filósofo, crítico literario y semiólogo francés. Su obra se enmarca dentro del postestructuralismo francés. Algunos de sus textos más conocidos son *Crítica y verdad* (1966), *Fragmentos de un discurso amoroso* (1977), *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía* (1980).

En este punto, es importante tener en cuenta la historia y los lenguajes particulares (el del cine, el de la fotografía, etcétera), y también pensar los elementos comunes de la mirada; es decir, su impronta transversal: ¿en dónde ubicar el punto clave de una imagen (el *punctum*, como lo llamaba el escritor y semiólogo francés **Roland Barthes** para el caso de las fotografías)? ¿Dónde podemos leer “lo justo o injusto” de una imagen, su potencial ético-político? ¿Su relación con una perspectiva de género? ¿Hay sentidos (o visualizaciones) más válidas que otras? Si fuera así, ¿de qué depende?

Todas estas preguntas, con sus respuestas aproximadas, allí donde propusimos algunas, son consideraciones tentativas que deberían colaborar con la preparación de las escenas de visualización y, desplegadas en el tiempo, con la ardua tarea de educar la mirada. Como ya sugerimos, no hay técnicas ni secuencias didácticas que resuelvan este desafío fundamental: ¿cómo pensar y elaborar los contenidos curriculares —específicos y transversales— desde las imágenes y los lenguajes visuales? ¿Cómo conectar este trabajo con el desafío de incorporar una perspectiva de género y Derechos Humanos? ¿Cómo pueden contribuir a la enseñanza de temas de memoria y Derechos Humanos?

// NUEVAS DINÁMICAS EN LA RELACIÓN DE LAS IMÁGENES CON EL PENSAMIENTO Y LA ESCRITURA //

Dejamos para el final tres subrayados que, a la vez, pueden ser tomados como aspiración y desafíos para el trabajo con imágenes en las aulas desde una perspectiva de género y Derechos Humanos. Ya señalamos que la palabra escrita ha sido y es el centro de gravedad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestro sistema educativo. Por esto advertimos la necesidad de explorar nuevas dinámicas y enlaces de la visualidad con el pensamiento y la escritura, promoviendo enfoques disruptivos para aquella tradición letrada. También vimos el temor premonitorio de Benjamin cuando se preguntaba por el destino de las imágenes cuando comenzaran a circular sin epígrafes, (agreguemos: como ocurre hoy en páginas y redes sociales, dentro del océano infinito de la web). He aquí uno de los dilemas contemporáneos: entre la sobredeterminación de la imagen por la palabra y las imágenes sin anclaje verbal. Barthes (1982) sintetiza en dos las funciones del texto con la imagen: **anclar o relevar sentidos**. Por un lado, la palabra se ocupa de fijar, direccionar la atención sobre ciertos aspectos de la imagen, y por otro, reponer, sumar sentidos que no se encuentran allí.

¿Qué lugar dar a la producción de imágenes en el aula?

Un planteo abierto, apenas sugerido, es preguntarnos qué lugar le otorga la escuela a la producción de imágenes, y cuál sería deseable que le otorgara. Si bien a lo largo de este material nos hemos ocupado de reflexionar sobre una pedagogía crítica de la mirada y de las visualidades, ¿puede esta desembocar en otras producciones que excedan lo

textual?, ¿es posible pensar en secuencias didácticas que propongan la creación de imágenes por las y los estudiantes?, ¿qué herramientas requerirían para hacerlo, y cuáles podrían generarse desde los ámbitos educativos? Al igual que lo dicho sobre la presencia —poco detectada— de las imágenes en la escuela, las técnicas de producción visuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen una larga tradición, aunque no siempre hemos reparado en ellas. La novedad, el salto —tan riesgoso como necesario— estaría más bien en la incorporación de las nuevas tecnologías, que abren un universo muy rico y no tan explorado pedagógicamente.

¿Cuál es la dimensión ética del trabajo con imágenes en la escuela?

Por último, también hicimos referencia previamente al compromiso ético de quienes llevamos adelante la enseñanza con imágenes. Y tratamos de vincular estos intentos por repensar nuestras prácticas profesionales en el marco más amplio de los fines y objetivos de la política educativa nacional que promueva una perspectiva de género y Derechos Humanos para la construcción de una nueva ciudadanía democrática en las aulas, marco sin el cual estas consideraciones podrían leerse como una pura actualización técnica. Por esto mismo, para evitar esa despolitización de nuestra perspectiva pedagógica, quisiéramos cerrar con este señalamiento: la mención al carácter ético del trabajo docente en las escenas de visualización no debe reducirse exclusivamente al campo temático de lo que suele englobarse como Formación Ética y Ciudadana. Supone más bien asumir que, como agentes de una institución educativa, tenemos la responsabilidad de poner en acto, de transmitir, el deseo de alcanzar

una sociedad cada vez más justa, democrática e igualitaria a las nuevas generaciones. Indagar, seleccionar y encontrar las mejores formas para compartir imágenes que convoquen a ese deseo es uno de nuestros mayores desafíos.

5

Propuestas de actividades para trabajar imágenes en el aula

Esta sección está dedicada a compartir algunas propuestas para abordar el tema de las imágenes en las aulas desde una perspectiva de género y Derechos Humanos. A continuación, encontrarán cuatro grupos de actividades, cada uno de ellos focalizado en un recurso en particular, para pensar el trabajo con imágenes.

Las actividades están diseñadas para brindar algunas entradas posibles para el trabajo a partir de distintos recursos didácticos. Acercamos una serie de propuestas amplias, con la idea de que faciliten múltiples entradas para problematizar los recursos, para que sean ustedes quienes decidan con cuáles de ellos trabajar en sus aulas, teniendo en cuenta las características e intereses de los grupos de estudiantes y escuelas en las que trabajan.

Las propuestas están pensadas para las y los estudiantes, a quienes, en todos los casos, se buscó darles voz, propiciar un diálogo y construir un debate. Esperamos que les resulten interesantes y puedan imprimirles sus propias improntas.

01 Ocupación militar del Río Negro por la Expedición bajo el mando del General Julio A. Roca, 1879, de Juan Manuel Blanes (1896)



Expedición al Río Negro. Abril a julio de 1879; colección de fotografías de Antonio Pozzo, 1901. Museo Histórico Regional Choele Choel. Disponible en bit.ly/3u9wLgz.

El cuadro fue un encargo del Estado argentino al pintor uruguayo Juan Manuel Blanes para conmemorar el décimo aniversario de la llamada *conquista del desierto*. En ese momento, Julio Argentino Roca, que es el eje central de la imagen, estaba por finalizar su mandato presidencial. La obra fue terminada algunos años después, en 1896.

La obra de Blanes es una pintura histórica, producida en un momento en que el Estado estaba construyendo una narración acerca de qué acontecimientos y qué personajes conforman nuestra identidad nacional. Se trata de uno de los cuadros más grandes de la pintura argentina, al punto de que sus dimensiones superan las de las puertas del Museo Histórico Nacional, donde se encuentra el original. El museo, que se inauguró también por esos años, estaba destinado a trazar una línea entre los héroes de Mayo y de la Independencia y aquellas figuras históricas que “conquistaban el desierto”. Serían, así, los hacedores de la nación.

En una Argentina que estaba atravesando el proceso de modernización y de constitución del Estado nacional, se quiso mostrar un ejército moderno con fines civilizadores, bien lejos de las guerras civiles. Es interesante observar que no hay signos de la violencia ejercida; en cambio, sí se ven el desierto y esas grandes extensiones que fueron arrebatadas.

*** Observen el cuadro de Blanes y realicen las actividades.**

1. En grupos, reflexionen a partir de las siguientes preguntas. Luego, hagan una puesta en común en la que compartan los análisis realizados y algunas conclusiones a las que hayan arribado.
 - a. ¿Qué sujetos aparecen retratados en el cuadro de Blanes? ¿Qué pueden hipotetizar sobre el lugar que el pintor decidió darle a cada grupo? Si tuvieran la posibilidad de hacer una nueva versión de esta pintura, ¿ubicarían a los sujetos de otra manera? ¿A quiénes agregarían? ¿A quiénes sacarían? ¿Qué lectura se puede hacer del hecho de que haya sido el Estado quien encargó esta pintura?
 - b. ¿Conocen otras versiones de la obra de Blanes? Comparen el cuadro con la imagen del reverso del billete de 100 pesos que se reproduce en la página 28. ¿Qué diferencias encuentran? ¿Cuál creen que fue el sentido de esas modificaciones? ¿Por qué creen que se decidió poner esa imagen en el billete?
2. Observen otras imágenes sobre la llamada *conquista del desierto* (por ejemplo, las fotografías de Pozzo sugeridas a continuación) y analicen similitudes y diferencias con la obra de Blanes.
3. Teniendo en cuenta dos años clave para esta obra, 1879 y 1896, ¿qué nos dice esta imagen sobre estas fechas históricas? Si el cuadro es una representación posterior de los hechos, ¿se puede conocer algo de la historia argentina a través de él? ¿Cómo influye nuestra mirada del presente sobre esta imagen?



Selección de *Expedición al Río Negro*. Abril a julio de 1879, colección de fotografías de Antonio Pozzo, 1901. Museo Histórico Regional Choele Choele. Disponible en bit.ly/3u9wLgz.

4. Indaguen sobre la biografía y formación artística de Juan Manuel Blanes. ¿Con qué técnica pintó el cuadro que estamos analizando, y en qué tradición pictórica podemos ubicarlo? ¿Por qué creen que el pintor eligió esos procedimientos pictóricos y qué buscaba con ellos?

5. Lean los textos que se encuentran en los siguientes enlaces. Luego, a propósito de lo que leyeron, escriban un epígrafe para el cuadro de Blanes.

* Amigo, R. (1996). Meditaciones sobre un billete de cien pesos. *Razón y Revolución*, 2. Recuperado de bit.ly/31GIfff.

* Amigo, R. (1994). Imágenes para una nación. Juan Manuel Blanes y la pintura de tema histórico en la Argentina. En Curiel Méndez, G., González Mello, R. y Gutiérrez Haces, J. (Coords.). *Arte, historia e identidad en América: visiones comparativas: XVII coloquio internacional de historia del arte Vol. 2*, 315-332. Recuperado de: bit.ly/2PI0774.

02 *La memoria obstinada*, de Patricio Guzmán

Patricio Guzmán nació en 1941 en Santiago de Chile. Allí comenzó sus estudios de cine y en 1967 viajó a España, donde estudió en la Escuela Oficial de Cinematografía de Madrid. En 1970, cuando Salvador Allende ganó las elecciones y Chile se convirtió en la primera experiencia socialista en llegar a gobernar por la vía democrática, decidió volver a su país y comenzó a filmar el proceso revolucionario. Desde el 15 de octubre de 1972 hasta el 11 de septiembre de 1973, grabó casi diariamente al pueblo chileno, las dinámicas de ese proceso, sus tensiones, las voces de felicidad y apoyo al gobierno de Unidad Popular, y también las que apoyaban a Augusto Pinochet, el comandante en jefe del ejército de Chile que derrocó a Allende. Luego del golpe, Guzmán fue detenido en el centro clandestino que funcionó en el Estadio Nacional. Semanas después fue liberado. En su exilio, comenzó a trabajar en la edición del documental por el que fue internacionalmente reconocido: *La batalla de Chile*.

Veintidós años después, el realizador decidió volver a su país natal para realizar un nuevo documental: *La memoria obstinada* (1997). En este proyecto, indagó sobre las formas en que la sociedad chilena procesó su pasado reciente, y para ello buscó a quienes protagonizaron el primer documental —caras anónimas hasta entonces— para volver a entrevistarlos. Uno de los recursos que utilizó fue la proyección y conversación, ante distintas audiencias, de *La Batalla de Chile*. Para 1997, Guzmán ya era un cineasta muy reconocido, pero sus documentales, censurados por la dictadura, no tuvieron mejor suerte en democracia.

Recordemos que el clima del documental es el de mediados de los noventa; la dictadura en Chile duró diecisiete años (1973-1990) y Pinochet, a pesar de tener que dejar el poder ejecutivo por un plebiscito, ocupó el cargo de senador vitalicio hasta 1996. La transición democrática vino de la mano del discurso oficial de reconciliación nacional y del llamado a dejar atrás las heridas del pasado. La apuesta de Guzmán fue trabajar sobre ese mandato de olvido. El documental es un ejercicio de memoria que trabaja a partir de la confrontación de distintas imágenes y recuerdos de quienes vivieron esa época, a la vez que establece un diálogo con las nuevas generaciones y las imágenes que tienen (o que les faltan) sobre ese pasado.

*** Luego de ver el documental, realicen las actividades.**

1. ¿Qué recursos utiliza el director como forma de intervención en el presente? ¿Qué situaciones estructuran el relato? ¿Qué voces aparecen en el film? ¿Qué tiempos históricos pone en juego?
2. Las imágenes tienen un lugar central en este documental. Presten atención a un recurso que el director utiliza varias veces a lo largo del film: contrastar imágenes del pasado con las del presente de una misma persona o lugar. Luego, reflexionen: ¿qué relación se establece entre imágenes y memoria, entre imágenes y olvido en esta película? ¿Por qué piensan que el director decidió llamar a esta película *La memoria obstinada*?
3. Guzmán se plantea el desafío de encontrar a quienes fueron los rostros anónimos de *La batalla de Chile*, en un ejercicio de memoria y de justicia con las personas vencidas del pasado. En una escena, varias protagonistas identifican a Carmen Vivanco, a quien posteriormente se le pregunta si es la persona que aparece en la imagen congelada de la TV. ¿Por qué piensan que no logra, no quiere, o no puede reconocerse? ¿Cómo se relaciona su respuesta con los mecanismos de olvido, negación, o miedo de reconocerse, impuestos por la dictadura?
4. ¿Qué nos dice el documental sobre cómo se recuerdan los días del gobierno de la Unidad Popular y los años de la dictadura? ¿Cuáles son las distintas memorias que aparecen? ¿Qué muestra sobre la forma de transición democrática en Chile?

5. ¿Por qué creen que hacia el final del film hay imágenes del Estadio Nacional en un partido del Colo-Colo? ¿Qué les parece que quiere mostrar el director con ese recurso?

6. En octubre de 2019 hubo en Chile un estallido popular que se inició con protestas de jóvenes frente a subas de tarifas en el metro. Una de las consignas que se popularizó en las masivas protestas de esas jornadas fue "No son treinta pesos; son treinta años" y "¡Chile despertó!". ¿Cómo dialogan los temas que plantea el documental con el proceso que se abrió en Chile y que tiene a las y los jóvenes como algunos de sus protagonistas? Busquen imágenes del estallido de 2019 y pónganlas en relación con las del documental de Guzmán. ¿Qué diferencias y similitudes encuentran?

7. Elijan uno de los siguientes recursos y escriban un breve ensayo en el que incluyan los datos que consideren más relevantes y las impresiones que les produjeron.

* Canal Encuentro. (s. f.). *Somos Memoria: Entrevista a Patricio Guzmán*. [Episodio televisivo]. Recuperado de bit.ly/3m7gtSJ.

* Richard, N. (2010). La retórica del consenso y los estallidos de la memoria. En *Crítica de la memoria*. Santiago: Universidad Diego Portela. Recuperado de bit.ly/3sEBoPj.

03 Archivo fotográfico de Víctor Basterra

Víctor Basterra fue un obrero gráfico, sindicalista, y militante de las Fuerzas Armadas Peronistas. En 1979 fue secuestrado y llevado a uno de los mayores centros clandestinos de detención que hubo bajo la última dictadura cívico-militar en nuestro país: la ESMA. Allí estuvo hasta poco tiempo antes de que volviera la democracia, a fines de 1983. Luego de un primer momento en el que fue torturado físicamente, fue obligado a desarrollar tareas para los propios represores. Así, por su trabajo previo, le asignaron tareas como fotógrafo.

En la mayoría de los centros clandestinos de detención que funcionaron en nuestro país se fotografiaba a las detenidas-desaparecidas y a los detenidos-desaparecidos. Eran documentos que no tenían como objetivo la circulación pública, sino que pretendían ser un registro interno de la actividad represiva. En gran medida, la posibilidad de la existencia de personas desaparecidas, así como la de los centros de detención, se basaban en su condición clandestina, secreta, ilegal. Gran parte de estos documentos fueron destruidos hacia el final de la dictadura. No podía haber imágenes públicas sobre esos lugares ni sobre esas tareas.

En el año 1980, Basterra fue asignado al sector Documentación de la ESMA, donde fue obligado a sacar fotos a los represores para confeccionar carnets, pasaportes, y distinto tipo de documentación falsa. Un día, encontró dentro de una bolsa que iba a ser desechada una gran cantidad de negativos de esas fotografías tomadas dentro del campo de detención. Guardó todos los negativos que pudo. Decidió también comenzar a guardar de manera secreta una copia de las fotos que les sacaba a los militares, y que escondió en cajas de papel fotosensible para evitar que fueran descubiertas durante las periódicas requisas. También logró sacar algunas pocas fotos al edificio y oficinas de la ESMA fingiendo hacer pruebas de flash.

Cuando sus captores implementaron un sistema de salidas vigiladas, comenzó a sacar el material fotográfico, poco a poco, escondido en su ropa. Lo continuaron vigilando, incluso, durante varios meses del año 1984. Estos documentos fueron piezas centrales en el juicio que se realizó en 1985 contra los principales responsables políticos del terrorismo de Estado. Más tarde, sirvieron de evidencia en la reapertura de los juicios que se llevan a cabo desde el 2007. Víctor Basterra falleció en noviembre del 2020.

*** Miren el conjunto de fotografías tomadas por Basterra y reflexionen a partir de las siguientes preguntas.**



Archivo Nacional de la Memoria Fondo Instituto Espacio para la Memoria

Colección Víctor Basterra

Los negativos de estas fotos fueron sustraídos por Víctor Basterra de una bolsa que iba a ser incinerada y posteriormente sacados de la Escuela de Mecánica de la Armada en forma clandestina, constituyéndose así en una prueba irrefutable del paso de estos detenidos-desaparecidos por ese Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio.

©ANM/IEM - Colección Víctor Basterra

1. ¿Qué información se desprende de cada una de ellas con una primera mirada? ¿Tendrían la misma interpretación sobre estas fotos si las vieran aisladas y no en conjunto? ¿Pueden detectarse las condiciones en que fueron tomadas? ¿Se pueden interpretar estas imágenes si no se tiene en cuenta el contexto en que se realizaron y cómo llegaron a nuestro tiempo?

2. Con las fotos, los represores armaban una ficha que buscaba identificar a la persona detenida-desaparecida, otorgándole un número. Así, estas imágenes les daban una identidad dentro del campo, a la vez que se invisibilizaba la propia identidad. Dicho de otro modo, formaban parte de las prácticas de deshumanización y objetivación del dispositivo concentracionario. A su vez, el intento de borramiento de esas huellas también formó parte del objetivo de prolongación del terror (que no queden rastros, evidencias, pruebas). Teniendo esto en cuenta, reflexionen acerca de cómo se puede entender el gesto de Basterra al tomar y rescatar esas imágenes del centro clandestino de detención.

3. El conjunto de fotografías extraídas del centro clandestino de detención fueron fundamentales para probar los delitos de lesa humanidad. ¿Conocen otras imágenes que cumplan esta función de documento testimonial? ¿Qué particularidades tienen las fotografías pensadas como fuentes documentales? ¿Qué las diferencia de una fotografía artística?

4. Cuando estas fotografías fueron presentadas como prueba judicial en el Juicio a las Juntas en 1985 fueron acompañadas por el relato

testimonial de Víctor Basterra que duró más de cinco horas. De alguna manera, las fotografías en ese entonces estaban en función de demostrar que aquello que se denunciaba con la palabra tenía un sustento documental. La dictadura había terminado hacía muy poco tiempo, y se habían encargado de dejar la menor cantidad de pruebas posibles de los delitos que habían cometido. Las fotografías extraídas por Basterra fueron utilizadas en ese entonces para reconocer los rostros tanto de las víctimas —muchas de ellas continuaban desaparecidas— como los de los responsables de los delitos de lesa humanidad, que era necesario juzgar. ¿Qué diferencias hay entre un testimonio oral y una imagen documental? ¿Qué aportaron, en este caso, el conjunto de fotografías al relato?

5. Vean la entrevista realizada a Víctor Basterra, en el año 2012, para el Archivo Testimonial de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno, disponible en bit.ly/3whXLN1. Luego, reflexionen sobre la reconstrucción que hace Basterra, años después, sobre el significado de tomar esas imágenes estando en cautiverio.

6. El dispositivo técnico de la fotografía fue variando a lo largo del tiempo. Investiguen cómo y con qué aparatos se tomaban fotografías en las décadas de 1970 y 1980 del siglo pasado. ¿Qué diferencias y similitudes encuentran con el modo en que tomamos fotografías en el presente?

04 Archivo de la Memoria Trans

El Archivo de la Memoria Trans (AMT) comenzó como un grupo cerrado de Facebook en 2012, creado por María Belén Correa, con el objetivo de reunir imágenes y relatos sobre las vidas de sus compañeras sobrevivientes. Un proyecto que durante años habían pensado junto a Claudia Pía Badaracco, ambas mujeres trans activistas y fundadoras de ATA (Asociación de Travestis Argentinas) en 1993. Con el correr del tiempo, ese espacio virtual, que pronto se transformó en físico, se fue nutriendo con donaciones y creó un acervo inédito de fotografías, cartas, testimonios, artículos de prensa, documentos institucionales y crónicas policiales, que actualmente cuenta con 5000 piezas. Estos conforman una memoria común para la comunidad travesti, transgénero y transexual, una comunidad sobreviviente de la violencia policial, el abandono y la persecución del Estado, e históricamente invisibilizada por la sociedad.

Asimismo, al proyecto se sumó un equipo de fotógrafas, archivistas, historiadoras y curadores que colaboraron en la sistematización técnica de la iniciativa. En el año 2017, el AMT organizó su primera muestra en el Centro Cultural Haroldo Conti, *Esta se fue, a esta la mataron, esta murió*, y en el año 2020 publicó su primer libro. Hoy sus integrantes son invitadas a compartir sus experiencias en diversas instituciones nacionales e internacionales.

Como archivo fundado y desarrollado por sus mismas protagonistas se propuso, a partir de la preservación de esa memoria colectiva, construir un lugar de trabajo, reunión, discusión y acción acerca de la identidad de género y la actualidad. La política documental del AMT lucha por una sociedad plural diversa e igualitaria y contra la transfobia.

- * **Visiten la página web del Archivo de la Memoria Trans y sus redes sociales, y recorran las fotografías publicadas. Luego, en grupos de cuatro, realicen las actividades.**

Página Web: <https://archivotrans.ar/>

Facebook: www.facebook.com/archivotransarg

Instagram: www.instagram.com/archivotrans/

1. Elijan un conjunto de cuatro fotografías que por alguna razón les impacte, interese o interpele especialmente. Tengan en cuenta que deben ser fotografías de archivo, por lo que debe excluirse de la selección *flyers* y fotografías de eventos actuales. Les pedimos que para realizar este ejercicio no lean aún las descripciones que acompañan las imágenes.
2. Deténganse a mirar las fotografías. Propongan un posible año, día y lugar donde fueron tomadas. Reflexionen sobre los planos (entero, medio, primer plano), sobre sus colores, luces y sombras. Imaginen quién tomó la fotografía y qué hizo para tomar esa imagen. Con qué tipo de cámara la sacó, por qué eligió ese lugar para hacerlo, si la foto fue planificada o si fue espontánea. Por último, describan lo que pasa dentro de la foto, quiénes son las personas fotografiadas, si posan o no, qué objetos o detalles aparecen en la escena.
3. Lean los textos que acompañan las imágenes en los posteos y reflexionen sobre su relación con lo conversado en el punto anterior.
4. A continuación, los invitamos a poner en común lo producido en cada grupo y a debatir en clase qué implican estas fotografías reunidas en un espacio común, a partir de las siguientes preguntas disparadoras: ¿Cuál es la diferencia entre mirar las fotografías individualmente y en conjunto? ¿Por qué creen que fueron seleccionadas para el archivo? ¿Para qué se guardan estas fotografías? ¿Quién las mira? ¿De qué manera la fotografía del álbum familiar es aquí utilizada como soporte para la memoria? ¿Qué identidades colectivas se construyen en torno a estas fotografías? ¿Por qué un archivo de

imágenes es un dispositivo de una agrupación política? ¿Qué implica que accedemos a ellas a través de una red social?

5. Reflexionen colectivamente sobre los tiempos contenidos en estas imágenes. Comparen el tiempo en el que las fotografías fueron tomadas, cuando fueron seleccionadas para el archivo y el tiempo presente desde el cual las miramos.
6. Compartan con sus compañeras y compañeros por qué eligieron esas fotografías de entre el conjunto.
7. Para finalizar, escriban un epígrafe posible para cada una de las imágenes que seleccionaron.

Para más información, pueden consultar los siguientes materiales.

* Gamarnik, C. (2018). Instrucciones para mirar una fotografía. *Lobo suelto*. Recuperado de bit.ly/39uVbtk.

* Saurí, C. (2018). Archivo de la Memoria Trans: cruces entre estética, memoria y género. XI Seminario internacional políticas de la memoria. Memorias subalternas, memorias rebeldes. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Recuperado de bit.ly/3sIGf20.

En este apartado les compartimos una serie de sitios de interés y repo-

Recursero

sitorios de imágenes de distinto tipo, tiempos y procedencia, que pueden resultar útiles para trabajar en clase. A muchos de ellos hemos aludido a lo largo del texto.

Archivo General de la Nación

En la página del Archivo General de la Nación (AGN) pueden consultar en línea parte del Acervo Gráfico, Audiovisual y Sonoro. Este fondo documental es una producción propia del AGN, que se hizo en base a las piezas fotográficas, audiovisuales y sonoras reunidas y creadas por el antiguo Archivo Gráfico de la Nación. El Archivo Gráfico fue una institución creada en 1939 que tuvo la función de reunir y ordenar sistemáticamente los documentos gráficos o cinematográficos que reflejaran los varios aspectos de la vida del país, y de registrar oficialmente acontecimientos importantes, actos y ceremonias oficiales. Es posible hallar piezas muy anteriores a la fecha de su creación y constituye uno de los fondos más importantes del país en lo que concierne a la producción gráfica y audiovisual de la primera mitad del siglo XX.

(bit.ly/2PIQkh5)

Archivo Nacional de la Memoria

El Archivo Nacional de la Memoria fue creado en el año 2003 con el objetivo de recuperar y conservar documentación vinculada con el quebrantamiento de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales en que está comprometida la responsabilidad del Estado. En el sitio web pueden encontrar los instrumentos de descripción de los distintos fon-

dos documentales que se conservan. Entre ellos, se destacan el de la CONADEP, la filmación del Juicio a las Juntas, el “Archivo Oral” —que reúne entrevistas realizadas por el propio archivo a testimoniantes referentes de la cultura y la lucha por la ampliación de derechos, así como a militantes políticos, integrantes de organismos de Derechos Humanos y sobrevivientes de centros clandestinos de detención— y distintas colecciones fotográficas de relevancia como la de Víctor Bastera. El Archivo Nacional de la Memoria es de consulta pública *in situ*, pero también realizan referencia remota. Para precisar la búsqueda, les sugerimos consultar el Cuadro de Clasificación y las Guías de Fondos Fotográficos, o de Documentos Audiovisuales y Sonoros, y realizar la consulta vía web, donde los responsables de archivo se pondrán en contacto con ustedes para orientarlos con respecto a las políticas de acceso de cada material. (bit.ly/3sG3Gcu)

Archivo de la Memoria Trans

El Archivo de la Memoria Trans (AMT) es un acervo inédito de fotografías de la comunidad travesti, transgénero y transexual. Construido a partir de donaciones de la misma comunidad, constituye una memoria visual común que comparten a diario a través de las redes sociales del AMT. Allí pueden encontrarse archivos digitalizados, acompañados por textos que los reseñan. Además, en el año 2020 publicó su primer libro.

Instagram: www.instagram.com/archivotrans/

Facebook: www.facebook.com/archivotransarg

YouTube: bit.ly/3dldjH8

Archivo Histórico de Radio y Televisión Argentina

En este sitio pueden hallarse registros sonoros, documentales, video-gráficos y cinematográficos de la Televisión Pública, Radio Nacional y demás emisoras que integran los Servicios de Radiodifusión Sonora y Televisiva del Estado (RTA). Este archivo digital existe desde 2014 y se puede acceder en línea y de forma gratuita al material de archivo de los medios de comunicación estatales. El archivo tiene material que data, incluso, de 1937, cuando comienzan las transmisiones de Radio Nacional, y de 1951, cuando iniciaron las de Canal 7.

(bit.ly/31z1zLo)

Archivo Histórico de Revistas Argentinas

Ahira es un proyecto que agrupa a investigadores de letras, historia y ciencias de la comunicación. Es financiado por la Universidad de Buenos Aires y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Desde su sitio web ponen a disposición colecciones digitalizadas de revistas y publicaciones periódicas argentinas del siglo XX.

(bit.ly/3wdmMZz)

Museo Histórico Nacional

El Museo Histórico Nacional tiene una importante colección de objetos, documentos y obras de arte, entre las que se encuentra *Ocupación militar del Río Negro por la expedición al mando del General Julio A. Roca, 1879*, de Juan Manuel Blanes, cuadro mencionado antes y trabajado en las actividades. El Museo también cuenta con una importante colección de pinturas del artista Cándido López: treinta y dos óleos que retratan la

Guerra de la Triple Alianza. Además de las visitas, actividades y exhibiciones temporales que ofrece el Museo, se están desarrollando nuevos dispositivos de exhibiciones virtuales junto con distintas propuestas educativas para el aula, como la muestra virtual *Manuel Belgrano - Transformar la realidad* (disponible en bit.ly/31xWX8z) y la propuesta *San Martín en el Museo Histórico Nacional*, realizada junto con educ.ar (disponible en bit.ly/3m9IJ8q) (bit.ly/2PG5eoa)

Museo Nacional de Bellas Artes

El Museo Nacional de Bellas Artes es la institución pública destinada a la conservación y exhibición de obras de arte más importante del país. Desde su página, es posible acceder a su colección digitalizada de más de 2.500 obras de arte nacional e internacional. A través del buscador, pueden encontrarse imágenes en alta definición acompañadas de textos y audios. (bit.ly/3wfSnKd)

Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires

El Museo de Arte Latinoamericano (MALBA) es un museo privado orientado específicamente al arte latinoamericano. Su colección reúne alrededor de 600 obras que datan de principios del siglo XX hasta la actualidad. Pueden buscarse a través de su catálogo online, por su título o autor/a, además de estar agrupadas por técnica, país y década de producción. (bit.ly/31Baxlo)

Biblioteca Nacional Mariano Moreno

La Biblioteca Nacional Mariano Moreno conserva el patrimonio bibliográfico y hemerográfico más importante del país. Su catálogo en línea permite distintos tipos de búsqueda, pudiendo relevar el material que se encuentra disponible de manera digital (“objetos digitales”). Hay muchísimas colecciones de materiales audiovisuales —como el Archivo Testimonial— y de fondos de archivo que pueden ser de interés para el trabajo con imágenes; uno de ellos es la Fototeca Benito Panunzi, que tiene fotografías tomadas desde 1880 y hasta mediados del siglo XX. Estas fotografías fueron realizadas con distintas técnicas y formatos, e ilustran paisajes de la ciudad de Buenos Aires y otras ciudades del país; fueron donadas por diferentes fotógrafas y fotógrafos.

bit.ly/3dqZtmz

Archivo Fílmico Pedagógico

Es una selección de 41 películas que aborda un amplio conjunto de temas, estéticas y lenguajes cinematográficos, dirigida a docentes y estudiantes de la escuela media e institutos de formación docente. En el sitio, están disponibles fichas con sinopsis, propuestas de análisis y actividades para su consulta y descarga. Están organizadas en tres cuadernillos para las Escuelas Secundarias y uno para los Institutos de Formación Docente.

bit.ly/3rByVE5

Inventario Iconoclasta de la Insurrección Chilena

El archivo inventario Iconoclasta de la Insurrección Chilena se define como un proyecto, una plataforma, un laboratorio de ejercicios y un archivo dinámico a partir de imágenes de monumentos intervenidos, modificados, derribados y levantados, desde octubre de 2019 hasta la fecha, en el territorio comprendido por el Estado de Chile. Este inventario se compone, en su totalidad, por imágenes halladas en las redes sociales y no conserva datos de autoría. El proyecto se propone reflexionar sobre la propiedad y la circulación de las imágenes como un bien común y colectivo.


bit.ly/3wjuJfW

Plataforma Cont.ar

Es una plataforma en línea de videos y televisión de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública. A través de ella se puede acceder a un amplio catálogo de contenidos originales de ficciones, documentales y musicales de las señales educativas pertenecientes a la Televisión Digital Abierta: Encuentro, Pakapaka, DXTV, Televisión Pública, CINEAR y Mirador TV.

bit.ly/2QMt9mk

Centro de Investigación Fotográfico Histórico Argentino (CIFHA)



CIFHA es una fundación que se dedica a la investigación, conservación y divulgación de colecciones y fondos fotográficos argentinos. Su acervo se encuentra integrado por daguerrotipos, ambrotipos, ferrotipos, albúminas, negativos y positivos en vidrio, manuscritos y otros documentos inéditos de los más destacados fotógrafos de la historia argentina desde mediados de siglo XIX hasta la actualidad. Su catálogo se puede consultar en línea y parte de sus colecciones está disponible en forma digital. (bit.ly/3wf9Q5t)

Referencias

Bibliografía

● **Abramowski, A.** (2010). La escuela y las imágenes. Variaciones de una vieja relación. Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B. y Laguzzi, G. [Comps.]. *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación . Recuperado de repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89762.

● _____ (2007). El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor de la educación* 13, 5ta. época. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología.

● **Aumont, J.** (2019), *La imagen*. Buenos Aires: La Marca.

● **Barthes, R.** (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.

● (1982). Retórica de la imagen. *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.

● **Benjamin, W.** (2015). La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica. Vera Barros, T. [Comp.]. *Estética de la imagen: fotografía, cine y pintura*. Buenos Aires: La Marca.

● _____ (2015). Breve historia de la fotografía. Vera Barros, T. [Comp.]. *Estética de la imagen: fotografía, cine y pintura*. Buenos Aires: La Marca

● **Berger, J.** (2010) *Modos de ver*. Barcelona, España. Editorial Gustavo Gili, SL.

● **Didi-Huberman, G.** (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós.

● _____ (2011). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Dussel, I. (2010). La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes? Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B. y Laguzzi, G. [Comps.]. *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación . Recuperado de repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89762.

Dussel, I. y Gutierrez, D. [Comps.]. (2006). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Manantial: OSDE.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.

Feldman, D. (2004). Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. *Educação & Sociedade* 25(86), 75-101.

Ley N.º 26206. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542.

Mitchell, W. J. T. (2003). Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 1*.

Ranciere J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Bordes Manantial.

_____ (2011). *El destino de las imágenes*. Buenos Aires: Prometeo.

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

Imágenes

- British writer John Berger. [Fotografía], por Ji-Elle, 2009, Wikimedia Commons ([https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_Berger-2009_\(6\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_Berger-2009_(6).jpg)).
- El filósofo Jacques Rancière en un encuentro en la biblioteca de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Valparaíso. [Fotografía], por Rodrigo Fernández, 2016, Wikipedia (https://es.wikipedia.org/wiki/Jacques_Ranci%C3%A8re#/media/Archivo:Ranci%C3%A8re,_Jacques_-_UV_fRF01.jpg).
- Georges Didi-Huberman at Radio Web MACBA. [Fotografía], por MACBA, 2014. Wikipedia, (https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Georges_Didi-Huberman_at_Radio_Web_MACBA.jpg).
- Ocupación militar del Río Negro en la expedición al mando del General Julio A. Roca. [Fotografía], por bastique, 2009, Wikipedia (https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Ocupaci%C3%B3n_militar_del_R%C3%ADo_Negro_en_la_expedici%C3%B3n_al_mando_del_General_Julio_A._Roca.jpg).
- ROLAND-BARTHES-CIRCA-1970. [Fotografía], por aly, 2001, Flickr (<https://www.flickr.com/photos/alyletteri/5352054723>).

Otros títulos de esta colección:

Ambiente

Autoridades que habilitan

Cuidados

Derechos de niñas, niños y adolescentes

Derechos Humanos

Educación Sexual Integral

Género

Identidades

Interculturalidad

Juventudes

Literaturas

Memorias

Pensar las diferencias

Tecnologías digitales

La Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela es un material educativo producido por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Su objetivo es acompañar a docentes y estudiantes en la construcción de nuevas ciudadanía democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias. Cada uno de los materiales que la componen presenta conceptos, normativas, interrogantes y recursos que invitan a la reflexión y a la transmisión de temas complejos que forman parte de los desafíos de la escuela hoy en un marco de promoción de derechos.

Este material plantea una pregunta central para la educación: ¿qué es una imagen y qué relaciones podemos establecer entre imágenes y escuela? Ni la imagen es simplemente lo que vemos, ni lo que vemos es algo natural o reducible al proceso orgánico de la visión. Toda imagen es una producción social que se inscribe y cobra diferentes sentidos según el contexto cultural y el tiempo en que se la observe.

La escuela, entonces, es una posibilidad única de mirar juntas y juntos, de educar la mirada y de reflexionar sobre qué nos produce y nos provoca lo que vemos.

Las y los invitamos a que recorran el marco teórico que introduce las distintas propuestas para trabajar en el aula.

bit.ly/3Et29vP

