

Imágenes y medios audiovisuales en la escuela: una relación en tensión

Alejandra Cecilia Carril

Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL

Resumen

Este artículo pretende responder algunos interrogantes planteados en torno a las prácticas educativas y su relación con las imágenes y los medios. ¿De qué manera se ha apelado a las imágenes en las instituciones educativas? ¿Cómo se han pensado los medios? ¿Cómo describir el vínculo de la escuela con el cine? ¿Cómo se puede pensar el cine enriqueciendo las prácticas educativas? ¿Qué significa e implica «educar la mirada»? En momentos en que algunos hablan de la «era de la imagen», resulta fundamental analizar el lugar que la visión y los medios audiovisuales tienen en la producción, circulación y recepción de los discursos sociales, así como reflexionar en torno al papel que la institución escolar juega en este contexto.

Palabras clave:

Imágenes, medios, gramática escolar, cultura visual, cine.

Abstract

This article pretends to answer some questions about educational practices and their relation with images and

means. In what way it has been appealed to the images in the educational institutions? How have means been thought of? How to describe the link of school with the cinema? How it is possible to think the cinema enriching the educational practices? What does it mean and imply «educating the look»? Speaking about the «era of the image», it is very important to analyze the place vision and audio-visual means have in the production, circulation and reception of social communication, as well as thinking about the role that the school institution plays in this context.

Keywords:

Images, means, school grammar, visual culture, cinema.

Las imágenes y los medios en las instituciones educativas

Las instituciones educativas han apelado a las imágenes y los medios desde dos tradiciones diferentes: han oscilado entre la sospecha y la celebración (Abramowsky, 2010). Si por un lado se han observado con temor los cambios en los medios de comunicación que vinieron de la mano con los adelantos tecnológicos y la difusión de una fuente de saber diferente al tradicional texto escrito, por otro lado, desde una postura optimista, se ha visto a estas transformaciones como sinónimo de una mejor enseñanza. Para pensar un camino alternativo a estas opciones, y evitar caer en un pesimismo temeroso o en un entusiasmo ingenuo, se hace necesario deconstruir cada uno de los argumentos, detenerse en los supuestos y las valoraciones que postulan los defensores de cada una de estas actitudes.

Analizando la relación escuela/imágenes Ana Abramowski explica las actitudes que adoptan quienes trabajan con imágenes en la escuela:

- Por un lado, las escuelas se orientaron hacia el entrenamiento de una mirada crítica, incapaz de dejarse engañar o seducir por la imagen. Esta tradición se basa en una sospecha hacia la imagen: se coloca toda la confianza en la palabra como fuente de saber que permite el razonamiento y se desconfía de lo icográfico, directamente vinculado a lo emocional y a la percepción. La imagen es considerada mera apariencia que debe ser desenmascarada a partir de una mirada entrenada y perspicaz. Se plantea que hay algo oculto, por debajo de la imagen, que debe ser revelado.
- Por otro lado, las escuelas contribuyeron a la construcción de una mirada atraída,

permeable a la seducción y al placer generado por la imagen. Esta tradición se basa en el supuesto potencial de las imágenes: se destaca su poder para despertar la atención o las emociones del observador, para conmoverlo. La imagen es considerada un recurso pedagógico imprescindible para atraer e interesar a los alumnos en el tema a desarrollar. Aquí se abandona la postura de desconfianza frente a la imagen y se aprovecha su capacidad de conmocionar.

Teniendo en cuenta lo planteado por Alejandro Álvarez Gallego para el caso colombiano¹ puede pensarse cuáles han sido históricamente las actitudes presentes en las escuelas frente a los medios (Álvarez Gallego, 2010):

- Por un lado, las escuelas se hicieron eco de los pánicos mediáticos² manifestados a lo largo de la historia y en distintas sociedades frente a la aparición de medios acompañados de nuevos dispositivos tecnológicos. Se trata de una actitud de sospecha frente a las amenazas que supuestamente traen consigo los nuevos medios; desde este

lugar la escuela y la cultura escolar vendrían a ser una suerte de trincheras que hay que custodiar de los efectos contaminantes de la cultura de la imagen.

- Por otro lado, las escuelas han defendido un uso educativo de los medios considerando que éstos rescatarían a la enseñanza escolar del aburrimiento. Argumentos similares pueden encontrarse en épocas recientes en relación al uso de internet. Esta postura se basa en un determinismo tecnológico y desconoce la diferenciación entre medios de comunicación y dispositivos tecnológicos: considera que los cambios tecnológicos necesariamente traen aparejados cambios culturales.

Las relaciones entre la gramática escolar y la cultura visual

Para superar las posiciones dicotómicas presentadas es necesario recuperar la dimensión histórica de las relaciones entre imágenes, medios e instituciones educativas. Lo primero que hay que deconstruir es la división entre cultura letrada y cultura de la imagen:

se nos conmina a pensar que hay una cultura escolar que no ha sido forjada ni

1. Álvarez Gallego hace un recorrido por la historia de Colombia entre las décadas de 1920 y 1980 para analizar cómo se incorporaron el cine, la radio y la televisión en la vida social, reconfigurando el papel de las instituciones educativas convencionales. Este caso es ilustrativo de procesos que afectaron gran parte del mundo occidental.

2. Categoría adoptada por Sonia Jalfín al referirse a los trabajos llevados a cabo por la investigadora danesa Kirsten Drotner.

influida por los medios de comunicación masivos, ni por los cambios tecnológicos, y también su reverso: que esa nueva cultura ha nacido en total oposición a los modos de conocimiento o de interacción de las escuelas y del saber académico (Dussel, 2010:3).

La formación de la cultura de la imagen no fue ajena al mundo moderno, ni mucho menos a la escuela como institución. La cultura visual no es algo nuevo que irrumpe e impacta en las instituciones escolares, no es algo que tiene relación únicamente con las nuevas generaciones que definieron su identidad en un contexto cruzado por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Cultura visual, entendida en términos de Inés Dussel como un conjunto de discursos visuales, ha existido a lo largo de la historia en las distintas sociedades y la escuela es una de las instituciones que —junto con la familia, la iglesia, el Estado— tuvo un determinado papel en la conformación de esa cultura y ha contribuido a nuestra formación como espectadores/as.

Los discursos visuales y las experiencias pedagógicas que tienen lugar a partir de su producción, circulación y recepción se organizan a partir de cierta gramática

escolar. La gramática escolar, como conjunto de reglas y criterios que organizan el espacio escolar, tamiza los nuevos saberes y es el sustrato sobre el que operan las relaciones intergeneracionales. Desde la estructura conformada por estas reglas se van articulando prácticas sociales que tienen que ver con qué mirar, cómo y por qué, se define un perfil de espectador/a y se establecen cuáles son las capacidades y habilidades que este sujeto visual debe poseer. La gramática escolar se define en función del contexto histórico: todos los aspectos involucrados en esta noción son opciones elegidas entre muchas otras en determinado contexto y con determinadas finalidades de acuerdo con concepciones e ideologías, discursos y prácticas predominantes.³

Inés Dussel considera que la gramática escolar no se ha modificado al mismo ritmo que la sociedad y la cultura; de ahí que nos encontremos hoy con escuelas que no se adecuan a las funciones y las tareas que deben desempeñar (Dussel, 2009). La manera en que entendemos debe organizarse la escuela y lo que deben ser los procesos de enseñanza y aprendizaje se acercan todavía al paradigma positivista del siglo XIX, mientras las

3. Dentro de la gramática escolar habría que incluir aspectos que están en el reglamento escolar (la forma de organizar el trabajo docente, la estructura de los puestos de trabajo, la organización en áreas y disciplinas, la sistematización de contenidos, sus tiempos y espacios, la nivelación de los estudiantes, las formas de promoción y acreditación) como aspectos que están por fuera de él (prácticas deportivas, vida de los pasillos o cantinas, uniformes).

nuevas tecnologías y medios de comunicación han modificado las percepciones del mundo, las nociones de tiempo y espacio, las relaciones entre las personas, la forma de mirar, escribir y transmitir ideas y sensaciones. De hecho, en las últimas décadas la cultura visual ha incorporado elementos nuevos a partir de las transformaciones en la comunicación y la tecnología: hay acceso a cantidad de imágenes digitales a partir de la multiplicación de las pantallas, Internet permite crear nuevas formas de comunicación que acortan tiempos y distancias, entre otras cosas. Por ello nos preguntamos: ¿cómo interactúa hoy la gramática escolar con las nuevas visualidades construidas a partir de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías?

Los cambios en la cultura visual no llevaron a un replanteamiento de la forma en que se organiza institucional y pedagógicamente la institución escolar: muchas de las transformaciones han sido incorporadas a la escuela creando nuevos espacios (sala de informática) o asignaturas (computación, comunicación, culturas y estéticas contemporáneas). Para incorporar los cambios socioculturales que se han producido en las últimas décadas es necesario que las propuestas de reforma negocien con la gramática escolar existente. La estructura y la organización establecidas crean cierto *habitus* —dicho en términos de Pierre Bourdieu— y los sujetos piensan y consideran las posibi-

lidades de cambio desde ese *habitus*. De ahí lo que sostiene Antonio Viñao Frago:

las innovaciones surgen más habitualmente allí donde es más débil el control y las tendencias normalizadoras y burocratizadoras de los poderes públicos o de los titulares de los establecimientos privados. (...) El problema que de inmediato se plantea es el de su difusión. Entre otras razones, porque dicha difusión implica la existencia de grupos y redes de establecimientos docentes y profesores formados en la aplicación de la metodología o innovación de que se trate. Es decir, porque exige un sistema de formación de profesores más o menos formalizado y porque, a la larga, dará lugar —al ser aplicada en otros contextos y por otros profesores a procesos de reinterpretación, modificación y adaptación con los consiguientes debates, entre los seguidores de la innovación, acerca de la pureza y adecuación de sus implementaciones a la versión original o, incluso, sobre las «verdaderas» características y naturaleza de esta última (Dussel, 2007:s/n).

El vínculo de la escuela con el cine

Esta relación entablada entre la gramática escolar y la cultura visual se manifiesta al analizar el caso del cine. La incorporación del cine de ficción al ámbito escolar es un fenómeno relativamente reciente. Durante la primera mitad del siglo xx el cine que circulaba en las escuelas era material preparado exclusivamente para

fines didácticos y frente al cine ficcional se mantenía una actitud de rechazo y de expulsión.⁴ Como apunta María Silvia Serra, los cambios en las condiciones de producción, circulación y consumo de imágenes operados desde mediados del siglo xx, cuando se difunden nuevos medios y tecnologías de la comunicación, abrirán un espacio de debate en torno a cómo comprender y asimilar un texto fílmico (Serra, 2010). Estos cambios tienen que ver con la conformación de la sociedad de masas en la segunda posguerra, cuando las clases medias y los sectores populares acceden a espacios de consumo hasta entonces vedados. Los debates suscitados giran en torno a la influencia que ejerce el cine y los medios de comunicación sobre los jóvenes y los niños. En este sentido, podemos decir que surgen dos posicionamientos teóricos en la explicación de la relación de los medios con las audiencias. Por un lado, la teoría hipodérmica —que piensa un receptor totalmente pasivo y modelado por los medios de comunicación— postula que los estímulos de los medios despiertan en las audiencias emociones y pensamientos sobre los que el individuo tiene escaso control; por otro lado, la teoría de los usos y gratificaciones, desde la que se destaca el poder que el receptor tiene para

interpretar los mensajes de los medios y se analiza qué motiva a los sujetos, qué los gratifica y cómo utilizan los medios para satisfacer sus necesidades.

María Silvia Serra plantea:

Si hasta la década del '50 la crítica del cine de ficción funcionaba como una condena que lo dejaba fuera del escenario escolar, el ingreso a la escuela se sostiene a condición de ejercer sobre él una racionalidad valorativa, sea ésta en nombre de la formación del espíritu o del develamiento de mecanismos de dominación social. Es una tendencia que excede al trabajo con el cine e incorpora, en general, a todos los medios de comunicación, ordenándose sobre la formulación de un sujeto autorreflexivo y capaz de desplegar pensamiento crítico sobre el mundo que lo rodea (Serra, 2010:1).

De un control que se expresa a través de la censura y la prohibición se pasa a un control que consiste en articular acciones pedagógicas orientadas a subordinar el cine de ficción a la gramática escolar existente, aprovechando los rasgos del cine (impacto visual, relación con la emotividad) como ventajas para llegar al alumnado.

Reconocido el hecho de ver cine como parte de la experiencia vital de las nuevas

4. El ejemplo de Víctor Mercante —pedagogo argentino de la década de 1920— es ilustrativo en este sentido: ante las emociones y sensaciones generadas por el cine proponía formar comités de censura que sólo permitieran la exhibición de películas «moralmente edificantes».

generaciones, de lo que se trata es de formar espectadores/as «educados/as». El uso pedagógico del cine postula que «se aprende a ver tal como se aprende a leer», con lo cual palabra e imagen se colocan en un plano de equiparación. Se plantea la necesidad de someter a las imágenes cinematográficas a un análisis crítico: éste, basándose en el conocimiento del lenguaje cinematográfico (planos, relación imagen/sonido, guión), debe poner en evidencia aquello que no es explícito, siempre bajo la guía de las y los docentes. En esta relación cine/escuela se evidencia la matriz del pensamiento moderno que tiende a la desocultación: el trabajo con el cine en las escuelas se orienta hacia la visibilización de lo no visible, y ello a condición de mantener la ilusión de la transparencia, de concebir la imagen cinematográfica como un espejo que nos devuelve la totalidad de la imagen verdadera referida a una realidad que está fuera del cine.

Parece ser que hoy en día se ha superado la actitud de sospecha frente a la imagen cinematográfica, pero se continúa con prácticas pedagógicas que defienden la idea de transparencia y totalidad de la imagen. Para pensar el cine enriqueciendo las prácticas educativas, en vez de sujeto a ellas, es imprescindible indagar en la línea planteada por los estudios de la recepción: éstos sostienen que en el análisis de la relación medios/audiencias hay que tener en cuenta la interpretación y los usos que

los receptores hacen de los discursos de los medios, pero también la estructura y los límites impuestos por éstos a esa interpretación. De ahí la necesidad de comprender cómo se producen los discursos sociales, cómo circulan y cómo se consumen, en consonancia con la teoría de los discursos de Eliseo Verón. Hay que pensar el modo en que el texto fílmico opera en las audiencias, en su forma de concebir y construir el mundo, en sus sentimientos y percepciones, pero también focalizar la atención en qué hace ese/ esa espectador/a con los discursos: cómo los recepciona y cómo construye sentido.

Las transformaciones en la iconófera y el actual régimen escópico

La cultura visual se construye y se entrena en el marco de los regímenes de visibilidad: la visión es modelada por ciertas instituciones que operan en torno a las creencias y sentimientos generados por el mundo visual (familia, escuela, iglesias, medios de comunicación, industrias culturales) y adquiere su propia dinámica en el marco de las lógicas del poder político que definen lo que es posible ver y conocer. Como señala José Luis Brea:

el ver no es neutro ni, por así decir, una actividad dada y cumplida en el propio acto biológico, sensorial o puramente fenomenológico. Sino un acto complejo y cultural y políticamente construido... lo que conocemos y vemos en él depende,

justamente de nuestra pertenencia y participación de uno u otro régimen escópico (Brea, 2007:149).

La mirada es desde esta lectura una práctica social que se articula a determinado contexto sociohistórico. El régimen escópico ha adquirido en las últimas décadas nuevas características: el actual régimen no se organiza en función del supuesto de un punto oculto, como era usual en las sociedades occidentales del siglo xx. Ello crea nuevas relaciones entre ver y sentir, entre ver y conocer, entre ver y creer. Profundizaré a continuación cada uno de estos aspectos.

- Ver y sentir: la iconósfera, entendida como imperio de las imágenes, se ha descentralizado: si en un momento el cine y la televisión ocuparon un lugar central, hoy comparten su lugar con otros medios, fundamentalmente con Internet (Varela, 2009).⁵ En las últimas décadas del siglo xx se ha multiplicado el uso de pantallas y cámaras de video tanto en lugares públicos como privados. Como consecuencia de ello se produce lo que Diego Levis llama espectacularización de la vida: lo que
- Ver y conocer: con la digitalización se genera un cambio en la producción de imágenes, particularmente en la temporalidad y en la memoria. Históricamente la imagen se produjo en un soporte material del que era indisoluble: el contenido era resguardado en algún lugar exterior y pasado el tiempo podía ser recuperado en su misma condición de origen. Con la imagen electrónica por el contrario existe la posibilidad de reproducción infinita en distintos formatos y plataformas, por lo tanto la

5. Mirta Varela analiza esta tendencia y pone recaudo en diferenciar medios de tecnologías: si bien se observa hoy un acelerado cambio tecnológico —aparecen nuevos dispositivos que reemplazan a los anteriores—, los medios de comunicación tienden hacia la convergencia. En este sentido no hay reemplazo, sino más bien una coexistencia, y por ello mismo continuidades a nivel sociocultural por sobre las rupturas tecnológicas.

imagen va tomando diferentes formas en la interconexión que los sujetos entablan entre sí y con la imagen. Los cambios introducidos por la imagen electrónica generan a su vez transformaciones en la lógica de distribución. Las imágenes producen conocimiento en tanto son intercambiadas y circulan, adquieren valor en la esfera pública dada su capacidad de generar sociabilidades. En términos de José Luis Brea, se opera el pasaje de una economía de comercio —donde se intercambia el objeto por dinero— a una economía de distribución, en la que la adquisición del bien por parte de una persona no implica que el dador vea disminuida la cantidad de bien que poseía.

Se hacen entonces difusas las fronteras entre la imagen profesional y la imagen *amateur*: ambas coexisten y ya no puede suponerse que la primera es más relevante que la segunda. El receptor se convierte en programador —cualquier persona, y no sólo los profesionales, tiene a su alcance el tratamiento de las imágenes— y por lo tanto se pone en cuestionamiento el estatuto de la imagen. Desaparece la estricta división antes dominante entre imagen noble e imagen innoble: las imágenes antes consideradas innobles (de la publicidad, de la televisión, de las filmaciones familiares) empiezan a ocupar el espacio de lo público y son consideradas en el análisis de los discursos sociales. Se hacen patentes

aquí nuevas relaciones entre el ver y el conocer: en el actual régimen escópico hay que archivar todo lo que se ve porque ello es sinónimo de conocer.

- Ver y crear: la imagen digital cambia el régimen de verdad: la verdad ya no está depositada en el negativo, las distintas imágenes pueden circular con similar calidad e intensidad. Como señala Nicolás Nóbile, la tecnología digital ha creado nuevas condiciones de circulación y legitimación de los discursos:

El hipertexto propone un acceso y lectura no lineal, rompiendo con los mecanismos regulatorios que caracterizaron al libro en la experiencia pedagógica y académica (...) los mecanismos que mantenían al texto dentro de un régimen de citas y comentarios de obligada referencia al autor y al texto original. (...) La era de la imprenta provoca la difusión incontenible de los discursos escritos, pero con ella viene también acoplada toda una ingeniería institucional y comercial de editores, comercializadores y un mercado de lectores que funciona como instancia altamente restrictiva del texto en cuanto a sus condiciones de producción, circulación y consumo. El texto electrónico altera muchas de esas pautas. Cuando un texto resulta digitalizado, se borra la relación entre el original y la copia y queda expuesto a las facultades de edición del copiar y pegar del lector. En otras palabras: una facultad ilimitada de reproducción, apropiación y manipulación que se realiza a un costo cercano a cero (Nóbile, 2010:7).

Los weblogs, por ejemplo —cuyos textos integran hipervínculos en la misma oración— tienen una producción personal y sus resultados son legitimados según mecanismos específicos: las notas que reciben mayor número de comentarios e hipervínculos entrantes ganarán mayor visibilidad en el medio. En función de la multiplicación de imágenes electrónicas que se manipulan puede decirse que encontramos hoy cierto escepticismo y desconfianza respecto a los medios de comunicación. Si todas las imágenes electrónicas pueden ser modificadas sin que el espectador tenga conciencia de ello ¿dónde está el parámetro de verdad? ¿Cuáles son los límites entre lo real y la ficción? Si antes se planteaba la objetividad de los medios de comunicación como un principio fuera de discusión, actualmente se acepta la idea de subjetividad y parcialidad en el acercamiento a la verdad: frente a «la verdad» inobjetable y total, hoy se plantea la existencia de una multiplicidad de verdades. De lo que se trata es de poseer las herramientas y capacidades necesarias para analizar los modos y los argumentos a partir de los cuales se construye esa aproximación a la realidad. Este planteo nos lleva a reflexionar en las nuevas relaciones entabladas entre el ver y el creer: en el actual régimen escópico el ver no va necesariamente de la mano con el creer en aquello que se ve.

Si el actual régimen de visibilidad plantea estas nuevas relaciones entre ver, sen-

tir, conocer y creer, es imprescindible que las prácticas pedagógicas den cuenta de ellas. Si se trata de un régimen que incita a sentir y hacer ver lo que se siente: ¿cómo trabajar en la escuela con la emoción? Si se trata de un régimen que muestra todo porque todo es considerado conocimiento: ¿cómo seleccionar lo que vale la pena mostrar en la escuela? Si se trata de un régimen en el que se descrea de todo lo que se ve ¿cómo construir las verdades? En un régimen que opera a partir del exceso de imágenes, es sumamente relevante la designación del docente: designar cuáles de todas esas imágenes de la iconósfera hablan de la realidad del alumno, de sus preocupaciones, ideas, intereses.

Educar la mirada

Por debajo de esas transformaciones se manifiestan también continuidades. Hay una convivencia de regímenes escópicos y las nuevas reglas que ordenan el régimen de visibilidad entran en conflicto con las viejas. Si bien hay en la actualidad un exceso de visibilidad —una hipervisibilidad—, al mismo tiempo nos encontramos con discursos y prácticas que mantienen la ilusión de la transparencia de la imagen. De ahí la necesidad de pensar qué es lo que implica «educar la mirada» en el ámbito escolar.

Educar la mirada implica mostrar dónde, cuándo, de qué manera acontece lo ético. Ello supone hacerse cargo de lo que vemos y mostramos, preguntarse en

nombre de qué, con qué sentido, decidimos mostrar una imagen y dar lugar a que el otro se emocione. En términos de Leonor Arfuch la responsabilidad de la mirada es a la vez responsabilidad por el otro y lo otro que se mira; de ahí la necesidad de construir una postura reflexiva y crítica, que se haga responsable de lo que ve más allá de la fascinación, el horror o el lamento. Señala la autora:

no es lo que muestra una imagen lo que hace a su poder, a su impacto, a su valoración posible, sino, una vez más, el cómo, en qué contexto, con qué fines, dentro de qué lógica esa imagen ofrece a ver (...) no hay imágenes «buenas» o «malas» según lo que muestran, sino en todo caso, responsabilidades compartidas: entre los que producen las imágenes y las ponen bajo nuestros ojos de acuerdo a modalidades y dinámicas específicas y nuestra propia responsabilidad al mirar y ser mirados (Arfuch, 2010:2-3).

Educar la mirada implica superar la dicotomía entre mirada crítica y mirada atraída planteada al inicio del artículo, es decir, no quedarse en una postura de temor y sospecha, ni tampoco caer en el entusiasmo y la ingenuidad. Ello tiene que ver con una práctica pedagógica que de cuenta del cambio en el régimen escópico, que permita explicitar cuáles son las reglas del mismo y las relaciones de poder que lo atraviesan. Educar la mirada implica no sólo hacerse cargo

desde lo ético de aquello que mostramos, sino también obstaculizar lo que se ve, demorar la interpretación y ofrecer algo diferente a todo lo que se ve.

Aprender a mirar es, en palabras de Roland Barthes retomadas por Ángel Quintana, buscar no sólo lo obvio sino también lo obtuso, aquello que no se da espontáneamente a primera vista (Quintana, 2010). ¿Cómo lograr esto? Cambiando el foco de atención —alternando una visión global con una visión centralizada—, pudiendo identificar y nombrar las emociones, revisando algunas escenas y pensando por qué nos emocionamos y qué sentidos les damos. No se trata de seleccionar sólo obras de arte consideradas «clásicas» sino de elegir aquellas obras que tengan un gran poder simbólico, que representen ideas y temas a través de la percepción y el relato. Ello implica una pedagogía abierta —a las diferentes líneas de pensamiento, los diferentes sentidos y miradas— que no intente reducir la experiencia de mirar a las reglas escolares del pensar, sino que negocie con ellas.

Retomando el planteo de Inés Dussel, educar la mirada exige negociar con la gramática escolar existente, poniendo de manifiesto cuáles son las reglas de ese «núcleo duro» de las instituciones escolares. Ello requiere trabajar no una imagen suelta sino ayudar a entender cómo funciona esa imagen en el marco de los discursos visuales, como práctica social. El régimen escópico predominante pro-

duce no sólo visibilidades sino también invisibilidades y ellas deben ponerse de manifiesto en el trabajo con las imágenes en las escuelas. Se trata de cuestionar la mirada de las imágenes basadas en la ilusión de transparencia y totalidad: la imagen es algo opaco y no puede mostrar todas las capas de la realidad.

Bibliografía

- ABRAMOWSKI, A. (2010). La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación. En *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa. Línea: Pedagogías de la imagen [en línea]. Disponible en <http://es.scribd.com/lalunaesmilugar/d/47417455-Pedagogias-de-la-Imagen-Ines-Dussel-y-otros-version-preliminar> [consulta: 6 de agosto de 2013].
- ÁLVAREZ GALLEGO, A. (2010). Los medios de comunicación interrogan a la escuela. Curso «Educación, imágenes y medios». Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- ARFUCH, L. (2010). La imagen: Poderes y violencia [en línea]. Disponible en <http://www.tramas.flacso.org.ar/articulos/la-imagen-poderes-y-violencias> [consulta: 6 de agosto de 2013].
- BREA, J. L. (2007). Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image [en línea]. Disponible en <http://rev.estudiosvisuales.net/pdf/num4/JIBrea-4-completo.pdf> [consulta: 6 de agosto de 2013].
- DUSSEL, I. (2007). Entrevista a Antonio Viñao Frago. Las innovaciones surgen donde el control es más débil [en línea]. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro14/dossier2.htm> [consulta: 6 de agosto de 2013].
- ——— (2009). Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. En revista *Propuesta Educativa* (31). Buenos Aires: FLACSO [en línea]. Disponible en <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/31.pdf> [consulta: 6 de agosto de 2013].
- ——— (2009). *La escuela como tecnología y las tecnologías*

- de la escuela: Notas sobre el estado de un problema. Curso «Educación, imágenes y medios». Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- ——— (2010). *La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital*. Sangari [en línea]. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/214006446/Dussel-Esp-01>
 - IGARZÁBAL, B. (2010). Televisión, audiencias y sus tensiones con la escuela. En *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa. Línea: Pedagogías de la imagen [en línea]. Disponible en <http://es.scribd.com/lalunaesmilugar/d/47417455-Pedagogias-de-la-Imagen-Ines-Dussel-y-otros-version-preliminar> [consulta: 6 de agosto de 2013].
 - JALFÍN, S. (2008). La televisión cultural ¿es un oxímoron? En revista *Monitor* (19) [en línea]. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor19.pdf> [consulta: 6 de agosto de 2013].
 - LEVIS, D. (2009). *La pantalla ubicua (Televisores, computadoras y otras pantallas)*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
 - MEIRIEU, P. (2010). *El niño, el educador y el control remoto* [en línea]. Disponible en <http://www.tramas.flacso.org.ar/entrevistas/el-nino-el-educador-y-el-control-remoto> [consulta: 6 de agosto de 2013].
 - MITCHELL, W. J. T. (s/f). *Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual* [en línea]. Disponible en <http://rev.estudiosvisuales.net/pdf/num1/mitchell.pdf> [consulta: 6 de agosto de 2013].
 - NÓBILE, N. (2010). Transformaciones de la escritura en la era digital. Curso «Educación, imágenes y medios». Buenos Aires: FLACSO Virtual.
 - QUINTANA, Á. y DUSSEL, I. (2010). Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación. Curso «Educación, imágenes y medios». Buenos Aires: FLACSO Virtual.
 - REGUILLO, R. (2006). Políticas de la (in)visibilidad. La construcción social de la diferencia. Curso «Educación, imágenes y medios». Buenos Aires: FLACSO Virtual.
 - SERRA, M. S. (2010). Usos del cine en el escenario pedagógico:

pensar, debatir, criticar. Curso «Educación, imágenes y medios». Buenos Aires: FLACSO Virtual.

• UEQUÍN, G. (2009). Una aproximación al estudio de la Cultura de masas. Curso «Educación, imágenes y medios». Buenos Aires: FLACSO Virtual.

• VARELA, M. (2009). *La dinámica del cambio en los medios. Él miraba televisión, You Tube* [en línea]. Disponible en http://cultura.files.wordpress.com/2011/05/mirta-varela-la_dinamica_del_cambio_en_los_medios.pdf [consulta: 6 de agosto de 2013].

• VERÓN, E. y QUEVEDO, L. A. (2010). Cultura audiovisual, medios y televisión. Curso «Educación, imágenes y medios». Buenos Aires: FLACSO Virtual [en línea]. Disponible en http://cultura.files.wordpress.com/2011/04/cultura_audiovisual_medios_y_television-quevedo-y-veron.pdf [consulta: 6 de agosto de 2013].