

# “VER O MIRAR”. Reflexionando en torno a una experiencia de análisis de la imagen

**Silvia Edith Peredo**

Recibido Mayo 2018

Aceptado Agosto 2018

---

## Resumen

Luego de concluido un Seminario sobre análisis de las imágenes en el campo de la educación, se presenta la oportunidad de analizar, revisar y repensar una experiencia realizada en el año 1999 en una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Bariloche. La temática abordada en esa oportunidad giró en torno al análisis de los mensajes mediáticos y la construcción de la subjetividad adolescente, y se centró en un producto editorial de un diario de alcance regional sobre la cultura mapuche.

**Palabras clave:** Imagen en la educación – alfabetización icónica – representación cultural – cultura mapuche

## “WATCH OR OBSERVE”. Reflecting around an image analysis experience

### Abstract

After concluding a Seminar on the analysis of images in the education field, we present the opportunity to analyze, review and rethink an experience carried out in 1999 in a public middle school of Bariloche city. The theme addressed at that time revolved around the analysis of media messages and the construction of adolescent subjectivity, and focused on an editorial product of a regional newspaper on Mapuche culture.

**Key Words:** Image in education - iconic literacy - cultural representation - Mapuche culture

## **Introducción**

Es una oportunidad muy enriquecedora para un docente repensar lo ya actuado a la luz de lo recientemente adquirido. Luego de concluido el Seminario de posgrado “Las imágenes en la educación con énfasis en los libros de texto”, me propuse una revisión de la experiencia que hace varios años realicé con un grupo de mis alumnos en torno al análisis de los mensajes mediáticos y su influencia en la construcción de subjetividad.<sup>1</sup>

La revisión es posible cuando se acepta que no se pasa de la investigación a la práctica de una manera lineal, ni a la inversa, sino que, especialmente en campos bastante inexplorados como es el que nos ocupa, debería establecerse una verdadera relación dialéctica, y convertirnos, como sería deseable, en investigadores de nuestras propias prácticas.

Para comenzar, una consideración: si bien la experiencia que se analiza se concretó en torno a las imágenes de un producto editorial-mediático, no las que pueden hallarse en un manual, el hecho de que el material que analizaré haya sido diseñado específicamente para su uso en el aula, hace que comparta características básicas con los libros de texto escolares, puesto que “entre los elementos que lo componen se hallan imágenes como fotografías y/o ilustraciones que en muchos casos se acompañan de enunciados tales como propuestas de trabajo, comentarios, informaciones, etcétera” (Cruder, 2003: 5). Sin ser un libro de texto, es un material de enseñanza propuesto desde los medios de comunicación, ofrecido a la escuela como una alternativa didáctica diferente, tal vez opuesta sutilmente a lo escolarizado, pretende *desescolarizar* porque propone una mirada aparentemente distinta a la del libro al estar producido por fuera del circuito de la escuela. Coincidiendo con la caracterización que hace Bertoni de los libros de texto, este material, sin serlo, comparte las características más importantes

---

<sup>1</sup> En el Centro de Enseñanza Media N° 44 de San Carlos de Bariloche, en 1999. En cuanto al seminario de posgrado, se realizó en el marco del Programa de seminarios de posgrado sobre libros de texto, UNLu, en el año 2015..

de los mismos: está destinado al uso sistemático de alumnos y docentes, es un instrumento para la práctica educativa metódica y está enmarcado en una pedagogía específica en torno a un objeto disciplinar también específico.

### **En este caso, la alfabetización mediática.**

Me propongo volver, entonces, al registro de un trabajo realizado a partir del análisis de un documento elaborado y difundido especialmente para su uso docente por un diario: “La cultura mapuche”, editado por el Diario Río Negro en el marco del Proyecto “El Diario en la escuela” impulsado por ADIRA (Asociación de Diarios de la República Argentina). Los textos son de Roxana Morduchowicz, la edición fotográfica de Oscar Payalaf, y está editado por la Editorial Río Negro SA. No se consigna la fecha de publicación, y tampoco en las notas periodísticas que se reproducen. Y aquí registro mi primer error: ¿en qué medida puede condicionar la interpretación y el análisis de este material su *contexto de producción* en cuanto al momento social y político en que se producen? Si bien el material periodístico es, por definición, efímero, para su análisis es imprescindible conocer el momento exacto de su producción, y por supuesto esto incluye a las imágenes; por lo tanto no debería haber sido un dato ausente, porque esta distancia (contexto de producción/contexto de circulación-reconocimiento) podría ser crucial para aprehender en toda su dimensión el sentido social y político que tiene para determinado grupo. Es decir, asumo que no supe atender a las *dos gramáticas* a las que alude Verón: la de producción y la de reconocimiento, puesto que en su articulación pueden encontrarse valiosas huellas de sentido.

El trabajo de análisis fue realizado en una escuela secundaria de una zona desfavorecida de la ciudad de San Carlos de Bariloche, con alumnos de Tercer Año, muchos de los cuales provenían de familias de origen mapuche, con todo lo que esta realidad significa en el contexto social aludido: una vacilación muchas veces dolorosa entre “ser” mapuche y reconocerse como tal, o negar el origen familiar por las presiones externas. La experiencia se planteó en el marco de una aseveración recurrente, y casi a modo de desafío: *los chicos no leen*, afirmación que suele constituirse en problema para los docentes, pero sin llegar a problematizarse del todo.

Se llevó a la práctica siguiendo las sugerencias del material ofrecido por el diario; con el título de *“La cultura mapuche”* aporta una guía de lectura de diversas notas publicadas por el diario Río Negro, sobre la historia, la memoria, la cultura, la relación de los mapuches de la zona con la naturaleza y con la sociedad de “los hombres blancos”, muchas veces conflictiva. Propone el análisis de una sola imagen, con consignas específicamente elaboradas para ello, a pesar de que el folleto, de 16 páginas, contiene en total, sumando la portada, diez fotografías (cuatro de ellas en color); todas, son material de archivo que acompañó en su momento diversas notas periodísticas.<sup>2</sup>

En general, el marco teórico que sustentaba la experiencia y otras muchas a lo largo de varios años, con el nombre genérico de “Proyecto La escuela y los medios”, hace hincapié en los mecanismos de construcción de los perfiles mediáticos, especialmente cómo se transforma a un hecho en noticia: cada medio selecciona los hechos entre todos los posibles, jerarquiza y trata —gráficos, relación imagen/texto, espacios, colores, etc.—, de acuerdo a una intencionalidad y una ideología. Es decir, *los medios no son la realidad, sino que la re-presentan*. Y estos mecanismos son pasibles de una lectura consciente e informada.

Me preguntaba por entonces desde mi desempeño en el área de la Lengua, la Literatura y la Comunicación: si los chicos “no leen”, ¿qué es leer? ¿Significa lo mismo para un adulto que para un adolescente? Es probable que los adultos respondamos que leer es “leer un libro”. Pero un adolescente, aunque no sea totalmente consciente de ello, está expuesto a múltiples oportunidades de ejercitar distintos modos de lectura, más cercanos a la cultura iconográfica en la que vivimos. “(...)...*Tradicionalmente ligada a la cultura de la letra impresa, la escuela ha estado siempre más cerca de la palabra que de la imagen.*” (Morduchowicz, 1997: 21).

Me pregunto ahora si la escuela tradicional solamente *crea* haber priorizado la palabra por sobre la imagen, ya que si nos detenemos sobre la naturaleza de los materiales usualmente utilizados en varias de las asignaturas de la currícula escolar, veremos que muchos han sido siempre de naturaleza icónica. Desde los grabados de la Enciclopedia, las láminas, los mapas, los textos escolares,

---

<sup>2</sup> Se prefiere la denominación “folleto” en su sentido bibliotecológico de publicación de más de cuatro y menos de cincuenta páginas, aunque en el texto del mismo se aluda a “este cuadernillo”.

y más acá en el tiempo, la proyección de dispositivas y videos especialmente diseñados como auxiliares didácticos que “ilustraban” sobre determinados temas, conformaban una *pedagogía basada en imágenes*. Esta pedagogía no fue casi nunca precedida o acompañada por una *pedagogía de las imágenes* que favoreciera su lectura crítica. Estamos invadidos por las imágenes, rodeados de un flujo constante de estímulos y de mensajes, que nos sumerge, queramos o no, en un perturbador y a la vez seductor universo de imágenes: cine, radio, TV, publicidad, historietas, periódicos, revistas, dibujos animados, videojuegos, etc. Cuando esta cuestión se plantea en sectores desfavorecidos, —por ejemplo en esta escuela—, el panorama es muy puntual y evidente.

Los chicos carecen, simplemente, de un contacto con *diversidad* de imágenes: fotografías artísticas, fotos periodísticas significativas, obras del arte universal, muestras de arquitectura de períodos y lugares diversos...

### **La experiencia: el contexto**

Una manera de aproximarse al análisis de la presencia de estereotipos mediáticos, y al mismo tiempo comprobar en qué medida permean y atraviesan nuestras concepciones del mundo y moldean nuestra subjetividad es preguntarse “cómo *dicen* los medios de comunicación” que es determinado grupo social, y confrontar las respuestas con la resultante de nuestra percepción directa, es decir, “cómo *es...*”, cómo se percibe ese mismo colectivo social. Frecuentemente, una manera sutil de instalación de estereotipos es a través de las imágenes y *de lo que de ellas se espera*, especialmente de la imagen que distribuye la prensa gráfica; es lo que Carlón llama “horizontes de expectativa” respecto al discurso con el que se va a contactar, es decir, “*el conocimiento sobre el dispositivo se presenta como un “primer” indicador que orienta y enmarca la lectura de las imágenes*” (1994: 32). Es por esto que Carlón refiere el carácter indicial de la fotografía, “*no por el ícono (por el ícono no se puede saber si hay función indicial o no) sino porque hay un saber social respecto al dispositivo técnico fotográfico por el que se sabe que es el efecto de irradiaciones procedentes del objeto*” (Carlón, 1994: 45). Y por tanto, agrego, se comprende la forma en que se naturalizan los mensajes mediáticos (especialmente la foto de prensa) y son un vehículo perfecto para la instalación

de estereotipos. Porque si lo que se ve se entiende como fotografía, se le da inmediatamente carácter de veracidad.

Afirma Cruder: “Teniendo en cuenta que las imágenes encuentran en el manual escolar un sitio privilegiado, debemos considerar que forman parte de un discurso y, también, proponen modelos de identificación” (2003:7). Es particularmente peligroso, entonces, ignorar la necesidad de análisis, puesto que:

“la situación de enseñanza verosimiliza los postulados sostenidos por los textos y su autoridad proviene de una autoridad más general constituida por la institución escolar“(...); por tanto, el abordaje del análisis integral de las imágenes es una cuestión de responsabilidad docente y de honestidad intelectual, y es preciso atender a los ‘procesos involucrados en la lectura e interpretación de imágenes: reconocimiento y rememoración’” (Moyinedo, 1995, citado por Cruder, 2003:6).

Volviendo sobre el contexto en que se realizó la experiencia: una escuela periférica de la ciudad de San Carlos de Bariloche; alumnos que en su gran mayoría tenían un origen mapuche de segunda o tercera generación, avergonzados de su origen, que prefieren no reconocer y del que en muchos casos reniegan. Esta autopercepción identitaria tiene consecuencias para la vida institucional: ha generado desde bajo rendimiento escolar hasta situaciones de violencia entre pares, por lo que se decidió implementar institucionalmente acciones concretas, problematizando la cuestión desde varios frentes. Uno de ellos, ofrecer a los alumnos la posibilidad de confrontar con los soportes en los que circula el imaginario acerca de su cultura, y verificar qué sentidos les otorgan los medios de comunicación.

### **Cultura visual: construir sentidos a partir de la atribución de funciones a las imágenes**

Atendemos muy especialmente a las palabras de Monique Sicard cuando nos advierte que “(...) Interesarse en la imagen como objeto técnico invita a ubicarse resueltamente del lado de la recepción y de la lectura’. Se trata, entonces, de (...) comprender cómo se fabrica una mirada colectiva, una cultura visual” (Cruder, 2008, 177).

En nuestras sociedades, la ausencia de planes formales (y con continuidad) de alfabetización visual básica, perpetúa el marco para una lectura acrítica y condicionada de los productos tanto de la cultura audiovisual como de la industria editorial, y más todavía cuando se trata de un producto originado en un medio de comunicación gráfico y destinado explícitamente al consumo en la escuela.

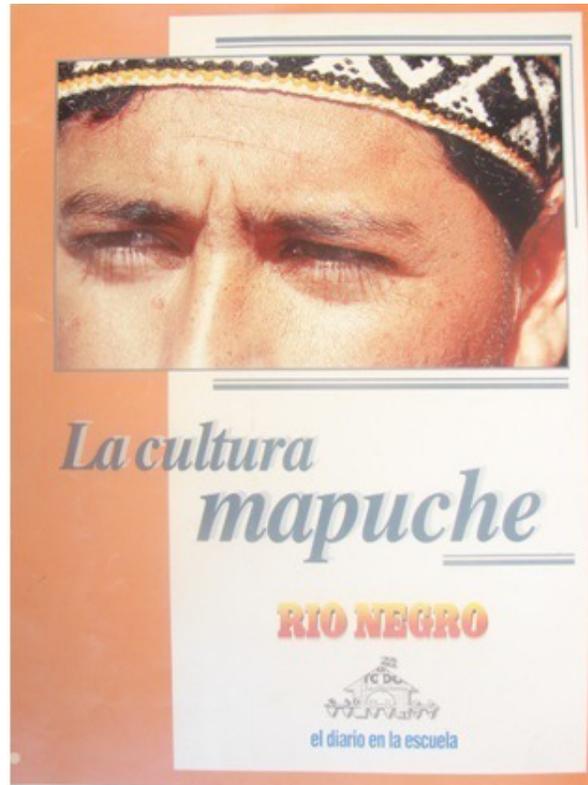
Si nos preguntamos acerca del origen de nuestras nociones sobre pasado y presente, y del propio acervo cultural, deberemos reconocer la primacía y la tremenda influencia que la imagen tiene en su construcción. Sin embargo, la real dimensión de la imagen foto-videográfica, en cuanto a su rol transmisor de información o productor de sentido suele ser desapercibido en torno a su carácter indicial o de huella (de aquello mostrado, de aquello que ha sido o ha sucedido) y solaparse con su supuesto carácter de reflejo fiel de la realidad.

Esta supuesta cualidad indicial es aún el estigma de la fotografía, consecuencia de lo que J. Fontcuberta ha llamado “el pecado original con que ha nacido el daguerrotipo”. Es decir: todo aquello que un individuo sabe *a través* de las imágenes confrontaría entonces con lo que sabe *respecto de* las imágenes. Desde el comienzo mismo de la historia de la fotografía, y más aún desde la aparición de los medios masivos de comunicación, diversas disciplinas, desde la semiología a la sociología, han conformado marcos teóricos aún no unificados, pero que han fundado una base sólida para que el abordaje de una verdadera pedagogía de la imagen pueda considerarse insoslayable.

En la experiencia de referencia, no se ponían de relieve las *funciones* que a lo largo de la historia han cumplido las imágenes. Esto hubiera simplificado la manera de categorizar, por ejemplo, las consideraciones que los alumnos hacían cuando confrontaban por primera vez con las fotografías del folleto en análisis, y qué *función les atribuían*. A partir del registro etnográfico<sup>3</sup> de los talleres realizados, puedo revisar ahora esa cuestión. Por ejemplo, analizando las reacciones de los alumnos frente a la portada del material:

---

3 Fue posible realizar el registro etnográfico de todos los talleres a lo largo de mucho tiempo porque se trabajó, además de interdisciplinariamente, también en pareja pedagógica.



“... por qué mirará tan enojado ese indio...”

“... es que todos ellos [los mapuches] están embroncados por algo, qué sé yo...”

“... no sé si es por el sol, pero me parece tan cerrado cuando mira así...”

El encuadre utilizado, un primerísimo primer plano que recorta apenas la mirada del sujeto, impide ver el resto de la expresión, que bien podría no reflejar la expresión de enojo que algunos perciben.<sup>4</sup> ¿Están atribuyendo a esta imagen una

---

<sup>4</sup> Con el mismo grupo se había realizado un trabajo de aproximación de estudio de la imagen en el que se vivenciaron conceptos como diferencia y significado de planos, encuadres, puntos de vista, luz y color, etc., pero sin otra intención que reconstruir (y reproducir) los mecanismos de elaboración de una imagen fotográfica.

*función simbólica* como representativa de afrentas históricas? Desde su postura evidente (y declamada) de no sentirse parte de colectivo cultural mapuche, los alumnos se refieren al universo social representado por la fotografía como “esos, ellos...”, poniéndose fuera del grupo “mapuches” que está “enojado, embroncado, cerrado”. Es decir, para este grupo de alumnos, la imagen simboliza una *postura mapuche* frente a la sociedad. Un estereotipo, el primero que aparece, que la imagen parece reforzar.

Un detalle de la vincha tejida con motivos típicamente mapuches (o al menos, los que circulan comercialmente) ubica al receptor aportando la “información (visual) que permite conocer” (Aumont, 1992), ubicar temporal y espacialmente al sujeto de la imagen. Los receptores atribuyen a esta imagen, en su *función epistémica*, la capacidad de anticipar el contenido del material al que se enfrentan. Veamos:

“... es un mapuche, profe, se ve por la vinchita”.

“... eso se lo ponen a veces, nomás, algunos, cuando se hacen los mapuches”.

“... me di cuenta [de que es un mapuche] por la cinta tejida en la cabeza”.

Curiosamente, ninguno refiere que esta misma imagen también es portadora de información sobre el *arte textil* mapuche, lo que podría verse como la *función estética*. Tal vez por su postura de no incluirse en el grupo mapuche a pesar de serlo por herencia, rechazan también la estética de la cultura, que funciona como símbolo de pertenencia. El rechazo es patente en las expresiones verbales: “*los que se hacen...*”. Refleja —sin pretender hacer un análisis exhaustivo—, una postura de gran parte de la sociedad barilochense cuyo origen suele ser autonegado para, entre otras cosas, asimilarse (o ser asimilado) mejor. ¿Una consecuencia del exterminio de la Conquista del Desierto? No es menor el hecho de que simbólicamente esto subyace en la presencia central, en el *Centro Cívico* de la ciudad, del monumento que homenajea a Roca, provocando múltiples respuestas.

Pero, aunque los enunciados teóricos y las reflexiones sobre la imagen circulan en ámbitos académicos diversos, que se nutren en múltiples circuitos intelectuales,

allí quedan, generalmente. Los reales destinatarios de todo el universo de producción de imágenes, quienes le otorgan el “real” sentido (es decir, la sociedad en general, y en el análisis que nos ocupa, su impacto en la educación), continúan alejados del acceso a un conocimiento que históricamente ha sido considerado como poco relevante para el conjunto social, no sin intencionalidad.

Ahí reside la cuestión medular; la “trampa” en la que muchas veces suele caerse: negar la condición de signo de la imagen, porque parece ser la cosa misma cuando en realidad es la *representación* de la cosa. Y en tanto re- presentación, existe alguien que decidió *cómo re-presentarla*, y por eso posee la carga subjetiva de su punto de vista particular, incluso el recorte de la cosa (que no es representada en su totalidad, generalmente, sino que hay parte/s que quedan sin representar), porque no se muestra la cosa, sino *aspectos* de ella. Por tanto, la imagen es signo, con un sustento, en tanto creación consciente, una carga de pensamiento, ha sido seleccionada, es portadora de ideas y de ideologías.

### **Cómo “dice” el diario “Río Negro” que son los mapuches**

Antes de incorporar en el aula el material al que aludimos, se había realizado con este grupo un trabajo de aproximación al análisis mediático, en el que se abordaba el concepto de *estereotipo*. Fue necesario aceptar que todos leemos, sobre todo las imágenes, de forma limitada. Y que toda “exposición” frente a una representación mediada, en cualquiera de sus expresiones (imagen fija artística, publicitaria, documental, etc., imagen en movimiento televisiva o cinematográfica) sin filtraje consciente por parte del receptor, se convierte en una fuente de riesgo manipulador para ese receptor y por tanto restringe su libertad.

El bombardeo cotidiano de imágenes no deja margen de elección; es impensable, por ejemplo, transitar por una calle atestada de carteles y “decidir” no verlos, o ignorar por elección cuál es el rostro de las víctimas del hambre, de la violencia, de las catástrofes, cuando los medios de comunicación saturan visualmente nuestro entorno. Pero también debemos tener en cuenta que el modo de representación dominante es el realismo, lo que nos lleva a tomar las imágenes como “naturales”, “reflejos” de la realidad, y no *formaciones artificiales (en tanto representaciones)*. Las imágenes son elaboraciones de una cultura para

legitimarse y construir identidades, *representan* la realidad según códigos y convenciones más o menos conscientes.

El prólogo del folleto de referencia dice:

*Entender la cultura mapuche es comprender una historia, una memoria, una cultura, un vínculo con la naturaleza, una preocupación por el medio ambiente y un reclamo por una tierra.*

*Entender la cultura mapuche significa comprender la manera en que el diario, desde sus columnas cotidianas, representa esta comunidad y construye una imagen, a partir de la cual los lectores construirán luego la propia.*

*Identidad y representación cultural. Estas son precisamente las dos dimensiones que nos interesó combinar e integrar en estas páginas: la identidad y cultura mapuche y su representación en noticias, imágenes y textos periodísticos*

*Para que al leer cada nota de este cuadernillo y reflexionar sobre las actividades propuestas logremos entender a la cultura mapuche y a la imagen que, sobre ella, nos ofrecen cotidianamente las páginas del “Río Negro”.*

Nótese, en principio, cómo el *contexto de producción* es determinante en este caso. ¿Qué es lo que este prólogo nos está diciendo? ¿Es posible entender *al mismo tiempo* la cultura mapuche y *la imagen que sobre ella ofrecen “cotidianamente”* las páginas de un diario? Así parece, al menos desde la óptica de quien emite este impreciso mensaje, ni más ni menos que el propio diario. Es decir: ¿hasta qué punto se obtura en este enunciado la posibilidad de comprender que una imagen es una *construcción*, y que ha sido *seleccionada* entre muchas posibles, *jerarquizada* de acuerdo a la relevancia que se le está dando en relación con las otras imágenes o elementos del folleto, *tratada* de determinada forma y no de otra (en cuanto al diseño gráfico, a la presencia o no de un texto de anclaje, etc.)?

La primera propuesta de trabajo del folleto:

*Para empezar*

*A través de las actividades de este cuadernillo vamos a intentar conocer a los mapuches y a nosotros mismos en relación con ellos. Trataremos de reflexionar sobre nuestro modo de vida, costumbres y valores, es decir, nuestras culturas. Analizar qué es lo que tenemos en común, qué es lo que nos diferencia. Pensar en las formas de acercarnos, de integrarnos, que no es otra cosa que aprender a compartir.*

La invitación al trabajo está dirigida *al no-mapuche*, desde el momento en que se interpela al lector proponiendo pensar en *cómo acercarnos e integrarnos, buscar similitudes y diferencias entre culturas*. Esta postura es curiosa en un medio de comunicación que circula en una amplia zona de la Patagonia, en las provincias de Río Negro y Neuquén, lugares donde se concentra la mayoría de las comunidades mapuches, y por ende donde habitan muchísimos descendientes de mapuches (o al menos, portan los apellidos que los identifican como tales, como el fotógrafo que figura en los créditos del folleto). En la práctica, no hace más que reforzar la postura de estos descendientes de mapuches en especial, de estos alumnos que reniegan de sus orígenes, al asimilarlos a un universo no-mapuche: si estoy leyendo este material, es que pertenezco a esta cultura, y no a la de “ellos”, “los otros”. La imagen viene acompañada de estas consignas:

*¿Qué nos dice la foto?*

*Esta es la foto de una mujer mapuche. Imaginen cuál podría ser su nombre, qué estaba haciendo en el momento en que fue fotografiada, por qué les parece que está vestida de ese modo, qué actividades podría realizar dentro de su comunidad, cómo sería un día de su vida, su casa y su familia..*

*¿Qué nombres mapuches conocen? ¿Y palabras en esa lengua? ¿Qué significan?*



“Esta es la foto de una mujer mapuche”, se asevera. De este modo, se refuerza la “*tesis de existencia*” como representación “*casi plena de lo representado*” (Carlón, 1994: 51) Y así, se soslaya la posibilidad de que el receptor ponga en acción lo que Schaeffer (1990: 76) denomina “*el saber lateral del receptor*”, su conocimiento acerca de lo representado: es la foto de una mujer mapuche, sin más... y la “*cadena flotante de significados*” (Barthés, 1976: 4) adquiere un peso que casi la hunde... Hoy, esta docente haría hincapié en el hecho de que la relación dialéctica con una imagen se da cuando aprendemos a *hacerle preguntas* (más que cuando “*vienen hechas*”), y cuando aceptamos que la misma, desde el instante mismo en que nos confronta, nos cuestiona directamente sobre nuestros saberes y al mismo tiempo nos invita a cuestionarnos sobre nuestros propios valores y sistemas de creencias. Es decir, una pedagogía de la imagen, a mi entender, no puede limitarse a poner en evidencia cuáles son los mecanismos mediáticos, sino especialmente a comprender cuáles son las maneras en que el poder de la imagen también produce visibilidades e invisibilidades. El autor

del material da por sentado que el *dispositivo* (Traversa, 2001), en este caso la articulación de fotografía y prensa, garantiza la adhesión del espectador: si está allí, en la prensa, es verdad. No hay espacio para cuestionar ni vacila la credibilidad de quien lee esta imagen, en su doble condición de consumidor de un medio de comunicación y de alumno.

Pero una propuesta limitada de análisis como esta tiene el efecto de solapar, bajo la imagen propuesta, imágenes de otras mujeres mapuche que cotidianamente circulan por la ciudad, en la escuela y hasta en las propias familias, pero no son portadoras de los atributos que las hacen distinguibles entre otras para que pueda decirse de ellas “esta es una mujer mapuche”. Se activa la *constancia perceptiva* de la que habla Aumont porque hace coincidir instantáneamente lo que vemos con la “*reserva de formas de objetos y disposiciones espaciales memorizadas (...), la comparación incesante (...) entre lo que vemos y lo que ya hemos visto*” (Aumont, 1992:86).

¿Cómo adquiere sentido la imagen?, preguntaría Barthes (1987). En pocas palabras, según el autor hay en ella un primer mensaje “de sustancia lingüística”, que a su vez implica dos lecturas: lo que “es”, lo denotativo; lo que “sabemos, pensamos, sentimos que es”, lo connotativo. Un segundo mensaje icónico codificado, y un tercer mensaje icónico no codificado, pero estos últimos indisolublemente ligados. Dice Barthes que la distinción entre ambos mensajes no se realiza como en la lectura “corriente”, *el espectador recibe al mismo tiempo el mensaje perceptivo y el mensaje cultural*. Y, como lo advierto ahora, la propuesta convierte a la imagen en “antológica” según Barthes (1976), ya que la aísla de su contexto ceremonial convirtiéndola, si no se la recontextualiza, en estereotipo de la mujer mapuche: “esta es...”.

A continuación de las preguntas acerca de la fotografía, se propone encontrar respuesta (“*Investiguen...*”) a una serie de interrogantes acerca de cantidad, nombre y ubicación de comunidades mapuches, cantidad y variación de su población, organización social, función del parlamento mapuche, del cacique, hábitos de vida, escolarización, situación como ciudadanos, etc. Pero ninguna imagen reafirma lo que el texto sugiere: los habitantes de las comunidades mapuches, viven, trabajan, estudian y se relacionan socialmente como cualquier otro habitante del país. No se ve a mujeres mapuches con elementos y vestimentas rituales más que en las ceremonias pertinentes y en ocasiones especiales.

Poder desinvisibilizar esta realidad, hubiera aportado, en el momento de mi experiencia de aula, una visión más realista de la situación: no hay un grupo mapuche dividido en comunidades, sino una diversidad conflictiva.

Tal como lo expresa el Pronunciamiento Mapuche ante el Censo 2001 (primero en el que se incorpora la “variable indígena” en la cédula censal nacional) la realidad del pueblo mapuche es “compleja y heterogénea”. La presencia de los mapuches en las ciudades es producto de una migración forzada, por “falta de perspectivas y condiciones para el desarrollo de la vida en las escasas tierras” a las que fueron reducidos, y a la vez la ciudad es “el lugar donde han nacido generaciones enteras de mapuches que no han tenido vínculo con su cultura”.

Se puso de manifiesto la complejidad de relaciones y de formas en que se manifiesta la realidad mapuche actual, porque no todas las comunidades mapuche son iguales, ni piensan igual, ni se relacionan del mismo modo con los diversos grupos sociales. Esa diversidad es la que permanece invisible en la fijación estereotípica de la primera imagen propuesta: “esta es una mujer mapuche”.

### **Otras imágenes, con qué sentidos**

Una nota acerca de la ceremonia del *Wiñoy Xripantu*, el Año Nuevo mapuche, en una comunidad cercana a San Martín de los Andes incorpora solamente una fotografía *de archivo* (así se lo aclara) que muestra un impreciso poste de madera, poco trabajado o intervenido, clavado en medio de un claro en un bosque. El epígrafe aclara (más bien oscurece): “Los mapuches se reúnen el día 23 y esperan juntos el amanecer del día 24”. Mi registro de los comentarios de los alumnos frente a esta fotografía es más elocuente que mi posible interpretación:



“... ¡Claro! [irónico] ¡Cómo no me daba cuenta!”

“... me parece que me están cargando con esta fotito acá...”

¿qué tiene que ver ese palo?”

“... profe... ¿qué es este tronco? ¿Será para la ceremonia?”

¿O no tiene nada que ver?”.

En efecto, esta fotografía no entraba en ninguna categoría reconocible, ni para los alumnos ni para esta docente; una vez más recurro al concepto de *constancia perceptiva* de Aumont, que me hubiera facilitado enormemente (una vez hecha la correspondiente transposición didáctica) explicar(me) el fenómeno: no podíamos identificar el objeto porque no estaba dentro de nuestro campo de reconocimiento, no podíamos “*comparar lo que veíamos con lo que ya habíamos visto*”. “... La imagen no funciona sino en beneficio de un saber supuesto del espectador.” (Aumont, J., 1992: 65).

En la página siguiente del material analizado, una nota informa acerca de una reunión de distintas comunidades mapuche en San Carlos de Bariloche, cuyo tema convocante es la defensa de la tierra y la naturaleza. Está acompañada por la fotografía de una joven mapuche en una especie de punto de venta de artesanías

(típico de las ciudades turísticas patagónicas). Un recuadro titulado “*Expresiones artísticas*” reclama la atención del lector: pero a pesar de mencionar la realización de una muestra de “expresiones artísticas del pueblo mapuche” en una sala de exposiciones de la ciudad, y de describir incluso la simbología presente en la platería, en los instrumentos musicales y en el arte textil, no hay una sola imagen que dé cuenta de estas obras, a pesar de que, recordemos, el folleto promete una inmersión en la cultura mapuche. El texto escrito, sin la representación de la simbología referida, abandona al lector: sin imagen, este texto está anclando una representación posible de la simbología, pero... ¿es la que corresponde? En el recuadro se cita la palabra de un artista mapuche: “*se puede leer una prenda, porque se está entregando un mensaje*”. Obviar la *función epistémica de la imagen* es, en este caso, una pena... Hubiera sido una valiosa ocasión para que, efectivamente, las imágenes de las producciones más bellas de una cultura pudieran interpelar a quienes se negaban a sentirse parte de la misma.

Otra fotografía, también *de archivo*, y cuyo autor, según el crédito, no es el editor de fotografía, Oscar Payalaf (un apellido típicamente mapuche), sino J. Giménez: “*Datos explícitos, implícitos, sugeridos entre líneas, velados (...) datos que la mayoría de los lectores pueden pasar por alto (...) que no hacen a la lectura de la historia (...) pero que a la hora del análisis son interesantes*”, dice Schritter (2005: 3). La foto muestra a un grupo de indígenas con sus vestimentas rituales ejecutando una danza. La nota a la que acompaña lleva por título “*Los mapuches siguen trabando el gasoducto*”, y el epígrafe que pretende anclar un sentido entre muchos posibles, dice “Los mapuches exigen ser reconocidos —junto con estados y empresas— como la tercera parte de las negociaciones”. En este caso cabe preguntarse, como lo hace Schritter, si la imagen transcribe lo que el texto dice, si suma significado al texto o si funda “nuevos textos”. ¿Qué identidad mapuche pretende fijar esta combinación de imagen y texto? ¿Sería posible que, así como están representados, los mapuches sean la tercera parte entre empresas y estados? ¿O en la misma afirmación se está negando la posibilidad?

Susan Sontag afirma que “*la fotografía es, antes que nada, una manera de mirar. No es la mirada misma*”. Es esta contundente realidad la que hay que verificar, deconstruir esa “manera de mirar” que construye sentidos, porque la misma autora también afirma que “*puesto que somos modernos (y si tenemos la costumbre de ver fotografías somos, por definición, modernos), sabemos que las identidades*

son construcciones. La única realidad irrefutable -y nuestro mejor indicio de identidad- es cómo aparece la gente” (2006: 1, 2). Y esta gente aparece en clara desventaja según el contexto témporo-espacial en la que se la ubica.



### Conclusión inconclusa

En el camino de trabajo transitado nos preguntamos, mis alumnos y yo, si sólo vemos y apreciamos lo que estamos preparados para ver y apreciar: ¿expresan las imágenes lo que el mundo “es”, o lo que “entendemos” que es? ¿Pueden las imágenes “decir” algo que no significan? ¿O significar algo que “no dicen”? Comprender el lenguaje de la imagen no es solamente un medio para saber hasta qué punto somos condicionados (y hasta manejados) por toda clase de imágenes. También puede ser la oportunidad, como en esta experiencia, de que los adolescentes se conviertan en verdaderos *productores culturales* (en alusión al concepto que propone H. Giroux), *es decir, no solamente lectores críticos, sino productores de imágenes que les pertenezcan por completo*; luego de indagar “qué recuperan con la mirada” (Cruder) pudieron *opinar* a través de la creación de sus propias imágenes.

Jacquinot plantea que:

“Las imágenes merecen ser enseñadas porque su lectura nunca es pasiva. Dan lugar a una actividad psíquica intensa, hecha de decisiones, de relaciones, no sólo entre elementos de la imagen, sino también entre imágenes. Cada imagen, sea fotográfica o filmica, se sitúa en relación con otra que está ausente, que será o que ya fue, tanto o más que en relación con “la realidad” que se supone representada por la imagen” (1996: 49).

Ahora entiendo qué quiere “hacer ver” Jacquinot cuando se refiere a la relación de una imagen con las que están “ausentes”: nuestros chicos advirtieron que puede realizarse el análisis de la imagen como *relación dialéctica ausencia-presencia*. Pudieron advertir cuáles imágenes no estaban siendo “vistas”, “mostradas”, y decidieron “revelarlas”... revelando al mismo tiempo su propia inserción en la cultura que negaban, y construyendo parte de sus subjetividades.

Cuando se los invitó a verificar si en efecto los mapuche *re-presentados* por el diario *Río Negro* eran los que veíamos a diario, comenzaron a *re-conocer* a los mapuches “urbanos”, los que todos los días tratábamos como compañeros, amigos, profesores, padres, abuelos, con mayor o menor pertenencia a la cultura que se supone “visible” en la lengua, los ornamentos, el arte, las costumbres... con mayor o menor grado de reconocimiento de su pertenencia. Entonces surgió la necesidad: “... ¿y si hacemos nosotros las fotos de los que no están?”.

¿Cómo soslayar el reclamo? Esta docente, y el resto del equipo de trabajo de entonces, estábamos absolutamente convencidos de que cada lenguaje permite comunicar de formas específicas, otras cosas y significados, y a la vez acceder a la comunicación con otros, permite en definitiva el acceso a determinadas formas de conocimiento y representación particulares. Como ningún lenguaje (icónico, del cuerpo, textual, musical, artístico-plástico, mediático, etc.) agota todas las posibilidades de representación ni de conocimiento, con Olga Cossetini sigo creyendo que “*la educación no puede darse el lujo de prescindir de ninguna de ellos*”. Por eso, nos embarcamos en la aventura (puesto que por entonces, sin cámaras digitales todavía, manejar la cámara de la escuela, una réflex bastante

sofisticada, era todo un desafío), y nos organizamos para salir a capturar esas imágenes “ausentes”.

Tanto desde los manuales escolares en general como desde los materiales especialmente preparados para su uso educativo desde otros ámbitos, se da cuenta de toda una “... *constelación significativa, que trata de fijar una realidad, de proponer ciertos puntos de identidad (...) y estructurar un orden social*” (López Ramírez citado por Cruder, 2003: 8). A partir de su mirada particular, los alumnos con los que comencé esa experiencia transitaron por el camino de análisis reseñado, y pudieron vislumbrar ese hecho: la *realidad fijada*, re-presentada por el medio, no es *la realidad*. Algo curioso surge cuando se los consulta acerca de qué sintieron en ese recorrido, parece persistir en ellos la percepción de que cuando se está trabajando con la imagen, “no estamos haciendo nada”: ¿el trabajo y el placer no pueden ir juntos? ¡Cuánto hay para analizar respecto a las representaciones de la realidad que nuestros chicos tienen! En realidad están emocionándose, poniendo en palabras esa emoción, analizando su entorno, sus sentires y pensares, confrontando ideas, argumentando para defender posturas, poniendo en acción sus anticipaciones respecto a la realidad cercana... en suma, “leyendo y escribiendo” de muchas maneras diferentes.

También, y desde el tan –curricularmente- mentado concepto de “lo actitudinal”, la experiencia resulta valiosísima puesto que es un trabajo acordado como totalmente voluntario, sin ninguna recompensa ni castigo “en notas”, fuera del horario escolar y muchas veces en condiciones climáticas realmente adversas. Cuando se les pregunta por el trabajo realizado, dicen:

“... es otra manera de aprender...no es como estar sentado frente al pizarrón, eso aburre...”

“Veo a la gente como no la veía antes...es otra forma de ver la vida.... sacar fotos de cosas que te toca, tiene que ver con los sentimientos...”

“Con la cámara de por medio, lo vi yo. De otra forma, lo ves por los medios, y así nunca sabés bien lo que pasa...”

“Es una linda experiencia de trabajo para el grupo, crea un compromiso, nos tenemos que hacer responsables todos por el trabajo final...”.

“Cuando hay un trabajo distinto como este, vengo aunque esté lloviendo a mares...”

“Estos son momentos especiales, vimos cosas de las que por ahí no te das cuenta de otra manera. Vimos que no todo lo que brilla es oro, y que cuando se quiere algo, se puede...”

- “Aprendí a mirar, y no ver solamente...”

### **Epílogo: ¿y las producciones?**

En el momento de concluir este trabajo busqué con dedicación en todos los lugares posibles (e imposibles) el sobre donde atesoraba las pocas copias en papel que conservé de esas sesiones fotográficas. Desconozco por qué solamente conservé la que reproduzco; tal vez por la dificultad con que fue lograda (una torre humana que sostenía al fotógrafo de turno para que pudiera encontrar ese ángulo especial en el que el monumento a Roca y la palabra *justicia* se significan mutuamente). Las otras fotografías no están, pero seguirán estando en mi memoria porque también para esta docente fue una experiencia de re-lectura de la realidad: reconocer cuánta cultura mapuche no “ornamental” ni típica nos rodeaba a diario, cuánto de mapuche tenía mi compañero de trabajo, cuánta riqueza cultural no reconocida brillaba en nuestros lugares de tránsito cotidiano esperando ser “vista”. O mejor aún, ser “mirada”, como declaraba una alumna. En efecto, el ejercicio de “mirar”, que es mucho más que la función fisiológica de “ver”, nos permitió descubrir, a través de las fotografías que los chicos tomaron, un mundo mapuche urbano con el que convivimos a diario, pero que sin ser reconocido como tal, es invisible. Para nosotros, como para el registro mediático. Y a través de esa representación mediática, vuelto a invisibilizar.

Algunas fotografías que recuerdo: dos pequeños, cuya fisonomía se asemeja a la que reconocemos como propia de los mapuche, con muy poco abrigo, sentados en el suelo delante de la vidriera de una gran chocolatería de la ciudad, miran desde abajo y extienden sus manos (pidiendo monedas seguramente) hacia un grupo de mujeres con ostentosos abrigos (uno de ellos de piel) que no los miran. Otra: el acto de fin de curso en un centro de enseñanza media para adultos; terminaba sus estudios secundarios la mamá de uno de mis alumnos: portaba en ese momento

la bandera mapuche, y toda la comunidad presidida por su abuela, una machi, concurrió al acto con sus mejores galas de plata y telar para acompañarla.

Tal vez en este momento en que puedo recordarlas, las fotografías “invisibles” han dejado de ser necesarias. Porque la huella que han dejado es profunda. Y el tránsito del “ver” al “mirar”, felizmente, ya es irreversible.

### **Bibliografía**

ARNHEIM, R. (1971) *El pensamiento visual*. Buenos Aires, Edit. EUDEBA.

AUMONT, J. (1992) *La imagen*, Barcelona, Paidós.

BARTHES, R. (1987) *Retórica de la imagen*, en *La Semiología*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.

..... (1972) *La semiología*, Bs. As, Edit. Tiempo Contemporáneo,

..... (1976) “*Las láminas de la Enciclopedia*”, en BARTHES, R. *El grado cero de la escritura*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

BERTONI, A. (dir.) y colaboradores; (2001) *Criterios de evaluación de textos escolares*, Dirección de Investigación Educativa, Secretaría de Educación, Municipalidad de Buenos Aires-1986, en CARBONE, G. (dir.); *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Madrid, Miño y Dávila editores y Universidad Nacional de Luján.

BULLAUDE, J. (1962) *El nuevo mundo de la imagen*, Buenos Aires, Edit. EUDEBA.

CARLÓN, M. (1994). *Imagen de arte, imagen de información. Problemas actuales de la relación entre el arte y los medios*, Buenos Aires, Atuel.

CRUDER, G. (2003) “*Las imágenes de los indígenas en los manuales escolares*” (*Informe de investigación*), Fase III de la investigación “El libro de texto en la escuela”, en CARBONE, G., Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

..... (2008) *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*, Buenos Aires, Ediciones Stella- La Crujía.

ECO, U. (1972). *Análisis de las imágenes*, Bs. As., Edit. Tiempo Contemporáneo.

FERRÉS, J. (1995) *Estrategias para el uso de la TV*, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía.

GIROUX, H. (1997) *Los profesores como intelectuales*, Buenos Aires, Paidós.

JACQUINOT, G. (1996) *La escuela frente a las pantallas*, Buenos Aires, Aique.

LAMBERT, F. (1994) *Ponencia en el VII Congreso Nacional “El Diario en la Escuela”*, Neuquén.

MORDUCHOWICZ, R. (1997) *La escuela y los medios, un binomio necesario*, Buenos Aires, AIQUE, Grupo Editor.

(2001) “*A mi la tele me enseña muchas cosas*”, *La educación en medios para alumnos de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.

MOYINEDO, S. (1995) *Construcción discursiva de un imaginario mediático acerca del tema Buenos Aires colonial’ a partir de las ilustraciones de los manuales escolares, libros de lectura y revistas dedicadas al público infantil*, Informe final de beca de Iniciación, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

PRIETO CASTILLO, D. (1994) *La TV, críticas y defensas*, Ediciones Culturales de Mendoza.

SCHAEFFER, J.M. (1990) *La imagen precaria (del dispositivo fotográfico)*, Madrid, Editorial Cátedra.

SCHRITTER, I. (2005) *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*, Buenos Aires, Universidad Nacional del Litoral y Lugar Editorial.

SONTANG, Susan (2006) *La fotografía, breve suma*, La jirafa con tacones, Revista de Comunicación N°12, Año II, Jun/agosto 2006.

TRAVERSA, O. (2001) "Aproximaciones a la noción de dispositivo", en Signo y Señal N°12, Buenos Aires.

VERÓN, E. (1987) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona, Gedisa.

**Silvia E. Peredo:** Es Prof. Sup. Para la Enseñanza Primaria, Bibliotecaria de Instituciones Educativas, Documentalista Pedagógica, Postítulo en Educación de Adultos. Actualmente, docente en la Tecnicatura Superior en Bibliotecología y Directora de Grupos NUDOS de narración oral escénica para adultos.