

Cuaderno 56

Año 16
Número 56
Marzo
2016

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]

Pedagogías y poéticas de la imagen

Julio César Goyes Narváez y Alejandra Niedermaier: Prólogo | **Vanessa Brasil Campos Rodríguez:** Una mirada al borde del precipicio. La fascinación por lo siniestro en el espectáculo de lo real (*reality show*) | **Mónica Ferreira Mayrink:** La escuela en escena: las películas como signos mediadores de la formación crítico-reflexiva de profesores | **Jesús González Requena:** De los textos yoicos a los textos simbólicos | **Julio César Goyes Narváez:** Audiovisualidad y subjetividad. Del icono a la imagen fílmica | **Alejandro Jaramillo Hoyos:** Poética de la imagen - imagen poética | **Leopoldo Lituma Agüero:** Imagen, memoria y Nación. La historia del Perú en sus imágenes primigenias | **Luis Martín Arias:** ¿Qué queremos decir cuando decimos “imagen”? Una aproximación desde la teoría de las funciones del lenguaje | **Luis Eduardo Motta R.:** La imagen y su función didáctica en la educación artística | **Alejandra Niedermaier:** Cuando me asalta el miedo, creo una imagen | **Eduardo A. Russo:** Dinámicas de pantalla, prácticas post-espectatoriales y pedagogías de lo audiovisual | **Viviana Suarez:** Interferencias. Notas sobre el taller como territorio, la regla como posibilidad, la obra como médium | **Lorenzo Javier Torres Hortelano:** Aproximación a un modelo de representación virtual lúdico (MRVL). *Virtual Self*, narcisismo y ausencia de sentido.

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación

Universidad de Palermo.
Facultad de Diseño y Comunicación.
Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.
Mario Bravo 1050. C1175ABT.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
www.palermo.edu
publicacionesdc@palermo.edu

Director

Oscar Echevarría

Editora

Fabiola Knop

Coordinación del Cuaderno n° 56

Alejandra Niedermaier. (D&C, UP. Argentina)

Comité Editorial

Lucia Acar. Universidade Estácio de Sá. Brasil.
Gonzalo Javier Alarcón Vital. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Mercedes Alfonsín. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Fernando Alberto Álvarez Romero. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Colombia.
Gonzalo Aranda Toro. Universidad Santo Tomás. Chile.
Christian Atance. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Mónica Balabani. Universidad de Palermo. Argentina.
Alberto Beckers Argomedo. Universidad Santo Tomás. Chile.
Renato Antonio Bertao. Universidade Positivo. Brasil.
Allan Castelnuovo. Market Research Society. Reino Unido.
Jorge Manuel Castro Falero. Universidad de la Empresa. Uruguay.
Raúl Castro Zuñeda. Universidad de Palermo. Argentina.
Mario Rubén Dorochoesi Fernandois. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.
Adriana Inés Echeverría. Universidad de la Cuenca del Plata. Argentina.
Jimena Mariana García Ascolani. Universidad Iberoamericana. Paraguay.
Marcelo Ghio. Instituto San Ignacio. Perú.
Clara Lucia Grisales Montoya. Academia Superior de Artes. Colombia.
Haenz Gutiérrez Quintana. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.
José Korn Bruzzone. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.
Zulema Marzorati. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Denisse Morales. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.

Universidad de Palermo

Rector

Ricardo Popovsky

Facultad de Diseño y Comunicación

Decano
Oscar Echevarría

Secretario Académico

Jorge Gaitto

Nora Angélica Morales Zaragosa. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Candelaria Moreno de las Casas. Instituto Toulouse Lautrec. Perú.

Patricia Núñez Alexandra Panta de Solórzano. Tecnológico Espíritu Santo. Ecuador.

Guido Olivares Salinas. Universidad de Playa Ancha. Chile.

Ana Beatriz Pereira de Andrade. UNESP Universidade Estadual Paulista. Brasil.

Fernando Rolando. Universidad de Palermo. Argentina.

Alexandre Santos de Oliveira. Fundação Centro de Análise de Pesquisa e Inovação Tecnológica. Brasil.

Carlos Roberto Soto. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.

Patricia Torres Sánchez. Tecnológico de Monterrey. México.

Viviana Suárez. Universidad de Palermo. Argentina.

Elisabet Taddei. Universidad de Palermo. Argentina.

Comité de Arbitraje

Luis Ahumada Hinostroza. Universidad Santo Tomás. Chile.

Débora Belmes. Universidad de Palermo. Argentina.

Marcelo Bianchi Bustos. Universidad de Palermo. Argentina.

Aarón José Caballero Quiroz. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Sandra Milena Castaño Rico. Universidad de Medellín. Colombia.

Roberto Céspedes. Universidad de Palermo. Argentina.

Carlos Cosentino. Universidad de Palermo. Argentina.

Ricardo Chelle Vargas. Universidad ORT. Uruguay.

José María Doldán. Universidad de Palermo. Argentina.

Susana Dueñas. Universidad Champagnat. Argentina.

Pablo Fontana. Instituto Superior de Diseño Aguas de La Cañada. Argentina.

Sandra Virginia Gómez Mañón. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.

Jorge Manuel Iturbe Bermejo. Universidad La Salle. México.

Denise Jorge Trindade. Universidade Estácio de Sá. Brasil.
Mauren Leni de Roque. Universidade Católica De Santos. Brasil.

María Patricia Lopera Calle. Tecnológico Pascual Bravo. Colombia.

Gloria Mercedes Múnera Álvarez. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.

Eduardo Naranjo Castillo. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

Miguel Alfonso Olivares Olivares. Universidad de Valparaíso. Chile.

Julio Enrique Putalláz. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

Carlos Ramírez Righi. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.

Oscar Rivadeneira Herrera. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.

Julio Rojas Arriaza. Universidad de Playa Ancha. Chile.

Eduardo Russo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Virginia Suárez. Universidad de Palermo. Argentina.

Carlos Torres de la Torre. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.

Magali Turkenich. Universidad de Palermo. Argentina.

Ignacio Urbina Polo. ProDiseño Escuela de Comunicación Visual y Diseño. Venezuela.

Verónica Beatriz Viedma Paoli. Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Paraguay.

Ricardo José Viveros Báez. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.

Textos en inglés

Marisa Cuervo

Textos en portugués

Mercedes Massafra

Diseño

Francisca Simonetti - Constanza Togni

1º Edición.

Cantidad de ejemplares: 100

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Marzo 2016.

Impresión: Artes Gráficas Buschi S.A.

Ferré 250/52 (C1437FUR)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ISSN 1668-0227



El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, con la resolución N° 2385/05 incorporó al Núcleo Básico de Publicaciones Periódicas Científicas y Tecnológicas –en la categoría Ciencias Sociales y Humanidades– la serie Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]. Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. En diciembre 2013 fue renovada la permanencia en el Núcleo Básico, que se evalúa de manera ininterrumpida desde el 2005. La publicación en sus versiones impresa y en línea han obtenido el Nivel 1 (36 puntos sobre 36).



La publicación Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] (ISSN 1668-0227) está incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex.



La publicación Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] (ISSN 1668-0227) pertenece a la colección de revistas científicas de SciELO.



La publicación Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] (ISSN 1668-0227) forma parte de la plataforma de recursos y servicios documentales Dialnet.



La publicación Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] (ISSN 1668-0227) se encuentra indexada por EBSCO.

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] on line

Los contenidos de esta publicación están disponibles, gratuitos, on line ingresando en:

www.palermo.edu/dyc > Publicaciones DC > Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.

Prohibida la reproducción total o parcial de imágenes y textos. El contenido de los artículos es de absoluta responsabilidad de los autores.

Cuaderno 56

Año 16
Número 56
Marzo
2016

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]

Pedagogías y poéticas de la imagen

Julio César Goyes Narváez y Alejandra Niedermaier: Prólogo | **Vanessa Brasil Campos Rodríguez:** Una mirada al borde del precipicio. La fascinación por lo siniestro en el espectáculo de lo real (*reality show*) | **Mónica Ferreira Mayrink:** La escuela en escena: las películas como signos mediadores de la formación crítico-reflexiva de profesores | **Jesús González Requena:** De los textos yoicos a los textos simbólicos | **Julio César Goyes Narváez:** Audiovisualidad y subjetividad. Del icono a la imagen fílmica | **Alejandro Jaramillo Hoyos:** Poética de la imagen - imagen poética | **Leopoldo Lituma Agüero:** Imagen, memoria y Nación. La historia del Perú en sus imágenes primigenias | **Luis Martín Arias:** ¿Qué queremos decir cuando decimos “imagen”? Una aproximación desde la teoría de las funciones del lenguaje | **Luis Eduardo Motta R.:** La imagen y su función didáctica en la educación artística | **Alejandra Niedermaier:** Cuando me asalta el miedo, creo una imagen | **Eduardo A. Russo:** Dinámicas de pantalla, prácticas post-espectatoriales y pedagogías de lo audiovisual | **Viviana Suarez:** Interferencias. Notas sobre el taller como territorio, la regla como posibilidad, la obra como médium | **Lorenzo Javier Torres Hortelano:** Aproximación a un modelo de representación virtual lúdico (MRVL). *Virtual Self*, narcisismo y ausencia de sentido.

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos], es una línea de publicación cuatrimestral del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Los Cuadernos reúnen papers e informes de investigación sobre tendencias de la práctica profesional, problemáticas de los medios de comunicación, nuevas tecnologías y enfoques epistemológicos de los campos del Diseño y la Comunicación. Los ensayos son aprobados en el proceso de referato realizado por el Comité de Arbitraje de la publicación.

Los estudios publicados están centrados en líneas de investigación que orientan las acciones del Centro de Estudios: 1. Empresas y marcas. 2. Medios y estrategias de comunicación. 3. Nuevas tecnologías. 4. Nuevos profesionales. 5. Diseño y producción de objetos, espacios e imágenes. 6. Pedagogía del diseño y las comunicaciones. 7. Historia y tendencias.

El Centro de Estudios en Diseño y Comunicación recepciona colaboraciones para ser publicadas en los Cuadernos del Centro de Estudios [Ensayos]. Las instrucciones para la presentación de los originales se encuentran disponibles en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/instrucciones.php

Las publicaciones académicas de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo actualizan sus contenidos en forma permanente, adecuándose a las modificaciones presentadas por las normas básicas de estilo de la American Psychological Association - APA.

Facultad de Diseño y Comunicación.
Universidad de Palermo. Buenos Aires.
Marzo 2016.

Pedagogías y poéticas de la imagen

Prólogo

Julio César Goyes Narváez y Alejandra Niedermaier.....pp. 11-16

Una mirada al borde del precipicio. La fascinación por lo siniestro en el espectáculo de lo real (*reality show*)

Vanessa Brasil Campos Rodríguez.....pp. 17-34

La escuela en escena: las películas como signos mediadores de la formación crítico-reflexiva de profesores

Mónica Ferreira Mayrink.....pp. 35-51

De los textos yoicos a los textos simbólicos

Jesús González Requena.....pp. 53-84

Audiovisualidad y subjetividad. Del icono a la imagen filmica

Julio César Goyes Narváez.....pp. 85-104

Poética de la imagen - imagen poética

Alejandro Jaramillo Hoyos.....pp. 105-121

Imagen, memoria y Nación. La historia del Perú en sus imágenes primigenias

Leopoldo Lituma Agüero.....pp. 123-135

¿Qué queremos decir cuando decimos “imagen”? Una aproximación desde la teoría de las funciones del lenguaje

Luis Martín Arias.....pp. 137-155

La imagen y su función didáctica en la educación artística	
Luis Eduardo Motta R.....	pp. 157-175
Cuando me asalta el miedo, creo una imagen	
Alejandra Niedermaier.....	pp. 177-198
Dinámicas de pantalla, prácticas post-espectatoriales y pedagogías de lo audiovisual	
Eduardo A. Russo.....	pp. 199-213
Interferencias. Notas sobre el taller como territorio, la regla como posibilidad, la obra como médium	
Viviana Suarez.....	pp. 215-226
Aproximación a un modelo de representación virtual lúdico (MRVL). <i>Virtual Self</i>, narcisismo y ausencia de sentido	
Lorenzo Javier Torres Hortelano.....	pp. 227-250
Publicaciones del CEDyC.....	pp. 251-267
Síntesis de las instrucciones para autores.....	p. 268

Resumen: Este cuaderno ideado y coordinado por Julio César Goyes Narváez de la Universidad Nacional de Colombia y por Alejandra Niedermaier de la Universidad de Palermo de Buenos Aires, Argentina aborda la problemática de la poética de la imagen entendida como el albergue de lo cognitivo, operacional y epistemológico. Esta poética da cuenta de las prácticas y procesos de la imagen y los nuevos regímenes visuales que generan el campo de la significación y el sentido. A partir de allí se adentra en las emergentes y necesarias pedagogías que la misma imagen solicita. Pedagogías que atiendan a los lectores de imágenes pero que se ocupen fundamentalmente de la formación de actores conscientes de las complejas variables culturales y sociales que habitan en la visualidad.

Palabras clave: lenguajes visuales - contemporaneidad - pedagogías - distribución de lo sensible y lo inteligible.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 16]

(*) Docente e investigador de Estética y Teoría de la imagen y el audiovisual en la maestría Comunicación y Medios del Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura –IECO– de la Universidad Nacional de Colombia.

(**) Fotógrafa, docente e investigadora. Magister académica en lenguajes artísticos combinados - IUNA. Coordinadora de la Escuela Motivarte, docente del posgrado de Lenguajes Artísticos Combinados del IUNA y de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Varios aspectos resultan particularmente significativos en esta compilación. Por un lado se ha podido reunir una pluralidad de voces en lo que respecta a los distintos campos disciplinares a los que cada ensayista pertenece. Por otro, porque se encuentra atravesada por la concurrencia en la concepción de que la imagen se encuentra históricamente determinada por un régimen de visibilidad y de inteligibilidad. A partir de este encuentro surgen las diferentes preocupaciones acerca de la experiencia sensible que la misma origina. En términos amplios, su modo de distribuir, su modo de inscribir, su modo de imprimir huellas. Al respecto Giorgio Agamben (2007, p. 15) determina: “la idea de una experiencia separada

del conocimiento se ha vuelto para nosotros tan extraña que hemos olvidado que, hasta el nacimiento de la ciencia moderna, experiencia y ciencia tenían cada una su lugar propio”. Todos los escritos establecen interrogantes acerca de la noción foucaultiana de “instauración de discursividad” en el sentido de que a partir de esa instauración se forma una percepción y, a su vez, un modo de mirar y visibilizar. Buscan alertar así sobre una posible manera de controlar y de imponer conductas y, en paralelo, intentan jerarquizar la sustancia expresiva que posibilita expandir percepciones y pensamientos.

Se produce además una coincidencia con el acontecimiento pedagógico que distribuye el saber operando sobre lo inteligible y lo sensible y, por tanto, también adjudica, inscribe e imprime. Esta circunstancia produce que las exploraciones ahonden en los distintos aspectos del título convocante. Gilles Deleuze (1987, p. 79) sostenía que el saber puede recorrer varias trayectorias: la ciencia, la estética, la ética, la política. Estas trayectorias están comprendidas, en este caso, en la preocupación por las poéticas de la imagen, por el trabajo de su lenguaje (icononismo, representación, simulacro), la crítica del sentido y el reconocimiento de soportar la memoria, amplificar el conocimiento, reactivar la sensibilidad y ser prótesis tecnoperceptiva. Por eso el siguiente pensamiento del escritor uruguayo Mario Benedetti (en Baeza, 2003, p. 91) resulta una introducción a las mismas: “(...) Y también que esa lectura sólo será posible en su plenitud cuando todos y cada uno de nosotros nos hayamos alfabetizado para la imagen liberadora”.

A propósito, **Vanessa Brasil Campos Rodríguez** desanda el camino de la mirada y se detiene en la de la posmodernidad. En este recorrido se torna pregnante el concepto de lo extraño, lo siniestro (*unheimlich*) trabajado por Sigmund Freud. A partir de allí analiza los *reality show* tornando evidente una de las características de nuestra época; ya no se trata de representar sino de presentar en términos de tornar en espectáculo –aspecto omnipresente en nuestra vida cotidiana–. Podríamos arriesgar que esto se ha producido en función de un corrimiento entre su concepción de signo (representación) para dar paso a una concepción más ligada a ser, hacer visible y señalar en el sentido de mostrar lo que sucede en distintos ámbitos, sin forcluir ninguno.

Mónica Ferreira Mayrink coloca a la práctica docente ante el desafío de una “reflexión-sobre-la-acción” referenciándolo con el momento en que el docente evalúa su labor en la clase como un modo de jerarquizar su práctica individual y cotidiana. En tal sentido aparecen coincidencias con otros ensayistas aquí reunidos al comprender a los educadores como intelectuales responsables de formar ciudadanos activos y críticos dentro de la comunidad.

Desde la Teoría de Análisis Textual, **Jesús González Requena** su iniciador y principal desarrollador, llama la atención sobre la evidencia en la cual los espectadores recuerdan mal las películas que han hecho parte de su experiencia, dado que olvidan la fuerza emocional que éstas cargan, imponiéndose, en cambio, el discurso informático y comunicativo que ancla en la eficacia del mensaje y su proceso cognitivo. Su artículo, resultado de uno de sus seminarios, analiza aquellos films que como *Psycho* (1960), de Alfred Hitchcock movilizan el inconsciente y dejan honda huella en los espectadores; da cuenta del sentido de la andadura del sujeto por el film que es, ante todo, texto estético y como tal poseedor de un saber simbólico capaz de comprender la experiencia del sujeto, el trabajo de su deseo. Desde esta perspectiva, la teoría es al tiempo una práctica y el ámbito de la cultura audiovisual en

sus articulaciones reales, sígnicas, imaginarias y simbólicas se propone como un valioso e imprescindible reto educativo y cultural.

Por su parte, **Julio Cesar Goyes Narváez** revisita algunas lecturas especializadas en lingüística y semiótica como las de Peirce, Greimas y Barthes deconstruyendo sus conceptos a través de la óptica del análisis textual. En su recorrido repara en el aspecto simbólico del lenguaje audiovisual en una feliz y sintética consideración al definirlo como “capaz de articular como experiencia el desgarro que el sujeto padece en su combate con lo real”. Propone articular la experiencia del sujeto en la enunciación o escritura-lectura audiovisual, es decir en el ámbito material donde se conforma. A partir de esta propuesta plantea una atractiva alianza entre los conceptos “punto de ignición” de Jesús González Requena, “ombligo del sueño” de Sigmund Freud, “inconsciente óptico” de Walter Benjamín y “punctum” de Roland Barthes.

Finaliza su artículo mencionando un aspecto de los lenguajes visuales que encaja perfectamente en el paisaje contemporáneo: pensar el texto como movimiento.

En tanto, **Alejandro Jaramillo Hoyos** realiza una pesquisa alrededor de la particular huella que las imágenes difundidas a través de los medios imprimen sobre la historia personal. Luego, y como parte del diagnóstico de la producción estética contemporánea, destaca el fenómeno de la combinación de diferentes disciplinas que en ocasiones logra disolver los lindes entre ellas. Establece así un recorrido para llegar a una metodología en la cual destaca la necesidad de “deconstruir la verdad y cuestionar las certezas” y propone alterar la forma hegemónica de comprender el mundo al crear experiencias basadas en identidades integradoras que incluyan la diversidad y las diferencias.

Coincide con otros analistas de esta publicación sobre la importancia del espacio áulico en tanto construcción de un pensamiento crítico hacia la visualidad contemporánea forjando desarrollos sensibles y significativos.

Desde un enfoque histórico, **Leopoldo Lituma** reabre la reflexión sobre el papel de la imagen en la construcción de la “conciencia de nación” y de cómo ésta ejerce el control y distribución del conocimiento ético y estético en la educación de los pueblos a través de los textos escolares ilustrados. Su mirada se enfila hacia las imágenes en relación con la memoria y la construcción de la nación del Perú entre los siglos XVIII y principios del XX, modulada por la versión de investigadores extranjeros y las publicaciones foráneas que agenciaron una mirada acerca de cómo se vio y cómo deberían verse las razas indígena y criolla, y los héroes patrios. La iconografía histórica de la conquista, la colonia y la independencia modula el significado y por consiguiente el pensamiento de la cultura que tiende a repetirse en la educación sin cuestionarse; en los textos escolares ilustrados circulan discursos, modos de ver el mundo y de asumir la vida. Es una apuesta documentada desde el pensamiento poscolonial y decolonial que relea la imágenes que han construido el pasado identitario del pueblo peruano.

Luis Martín Arias bosqueja una senda a través de distintos filósofos sobre la relación objeto-imagen y objeto-original. A partir de allí departe sobre el concepto de la representación –inquietud compartida por varios ensayistas en virtud de su pregnancia contemporánea– y sobre los aspectos inteligibles y sensibles.

Muy pertinente con los tópicos que esta compilación pretende poner a consideración de sus lectores, resulta su referencia a las disquisiciones que se hallan en *Fedro* –en cuanto a la

escritura en tanto componente visual del lenguaje— como un modo de interrogación sobre dos elementos esenciales en la transmisión de conocimiento: el maestro y la memoria.

Tras un exhaustivo análisis de diferentes dispositivos establece “un doble estatuto de la imagen” alertando sobre la pulsión escópica pero, reconociendo a su vez, su dimensión simbólica y estética. Considera entonces que en el lenguaje, tanto en la imagen como en la palabra, se halla la capacidad de albergar un dejo de lo real (ya sea objetivo o subjetivo).

La reflexión de **Luis Eduardo Motta** asume los momentos acuciantes que vive nuestra cultura educativa frente al mundo de la imagen y sus tecnologías del ver. Los nuevos regímenes visuales adelantan tanto como confunden e, incluso, frustran la vieja empresa educativa en las eras interdisciplinarias, industriales y científicas; el sujeto moderno o posmoderno experimenta la contradicción de enseñar y aprender de/para un mundo que se extingue. Mientras los chicos se narran conectados, nuestra educación parece desconectarlos al hablarles en un lenguaje obsoleto o exclusivo. ¿Acaso no es ese el papel de la educación, el de detener la angustia y el triunfalismo desmedido de las tecnologías y los intereses del mercado? Se lee la propuesta, coincidente con otros autores, de que una adecuada práctica educativa proviene de la educación de la imagen, sobre de la didáctica del arte que no sólo puede alfabetizar, sino construir un nuevo sujeto capaz de consolidar una nueva cultura. La educación no ha sopesado lo que ganaría si una parte de sus intereses los pone en la cultura de la imagen a la luz del arte.

Desde el sugerente título que presta de Göthe “cuando me asalta el miedo, creo una imagen”, **Alejandra Niedermaier** hace un recorrido por el pensamiento occidental de varios autores que se han ocupado de la imagen: mimesis engañosa o fiel de la realidad, mediación compleja entre la percepción y el concepto, modelo de representación, eje imaginario, instauradora del espacio-tiempo y conformadora de la mirada. Hace referencia a la innovación vertiginosa de los desarrollos tecnológicos que disponen la fragmentaria, débil y fugaz producción-recepción del espectador multimediático. Mapea diversas miradas y epistemes en torno a los lenguajes audiovisuales y sus soportes tecnológicos que fluyen por la imagen fotográfica (tekné, praxis y poiesis) ya desligada de la mimesis y su reflejo especular. Le apuesta a la pedagogía y la “alfabetización visual”, exhortando la interdisciplinariedad y la responsabilidad del maestro al interior de la apropiación del aprendizaje en su dinámica implicativa y explicativa canalizada en la triada currículo, docente y alumno. El sentido de esta triada debe entenderse también como la integración de la educación formal con la impartida por los productores y realizadores visuales a través de talleres y prácticas creativas.

Eduardo Russo coloca al cine, en este ámbito plural contemporáneo, entre la contingencia y la expansión. Menciona que se le ha augurado al cine, como le ha sucedido a muchos lenguajes visuales, su muerte. Este agorero anuncio implica el concepto de lo inevitable, sin embargo, tal vez podamos pensar que estas apocalípticas proclamas revitalizan cada dispositivo y logran integrar su esencia junto a las nuevas modalidades que surgen. En tal sentido Russo apuesta a la capacidad simbólica del cine.

Da cuenta también de la experiencia cinematográfica del espectador y de la emancipación de su mirada. Una forma de convocar a lo que Kant llamara “una rapsodia de percepciones” y a la recomendación que Walter Benjamín escribiera en una carta a Theodor Adorno en el año 1938: “(...) la obra debe ser tocada, por no decir sacudida por la interpretación”

(en Agamben, 2007, pp. 38 y 170). Se encuentra pues una coincidencia de lo subjetivo y lo objetivo, de lo interno y lo externo, nuevamente de lo sensible y lo inteligible.

Al igual que Alejandra Niedermaier hace referencia a la vertiginosidad característica de la actualidad, no sólo por lo presuroso de los desarrollos tecnológicos sino por la vertiginosidad actitudinal del espectador. Por otra parte y coincidiendo con la misma ensayista desliza un comentario sobre la bibliografía hondamente reflexiva y de una multiplicidad de enfoques que se encuentra alrededor de los lenguajes visuales y del cine, en este caso particular. Así –y ya ahondando en el análisis– sugiere una epistemología integrada entre los estudios artísticos, estético-filosóficos junto con los que atraviesan la interrogación sobre los medios. Mediante otros términos, Julio César Goyes Narváez comparte esta preocupación por las disciplinas que intervienen en los análisis de las poéticas de la imagen.

En su artículo **Viviana Suarez**, tras realizar un recorrido por la terminología de las palabras involucradas en el acto educativo, propone alternar la práctica entre dos modelos: las actividades reflexivas por un lado y las reflexiones activas. Menciona un tema fundamental dentro del acontecer pedagógico: el motor del deseo. Un motor que no solamente da cuenta del interés por el conocimiento sino que forja en el educando un compromiso con ese conocimiento. Propone así contraponer el espacio y tiempo vacío contemporáneo por la tríada espacio-tiempo-subjetividad colmada por un acto pedagógico en comunidad.

Tal vez, en este sentido, podría pensarse una pedagogía de la imagen como una cinta de moebius que, en las distintas sendas y pliegues de su cara, aparezcan múltiples posibilidades. Y de la subjetividad o desubjetivación, es de lo que trata el artículo de **Lorenzo Torres** como un desafío importante para los *game studies*, sobre todo porque abre la posibilidad desde la Teoría de Análisis Textual de acceder a textos o discursos tan cotidianos que se hallan en los *Youtube* y en los videojuegos como *Stalker* que ya difícilmente separamos por estar agregados a nuestras vidas como tecnopercepciones y prótesis, resultado de los imaginarios tecnológicos y la ideologías del mercado. Más allá de emplazarse en lo lúdico, lo semiótico y lo narrativo como simples cambios de estado o secuencias compositivas donde la experiencia del sujeto está elidida, propone manejar la diferencia y su grado de eficacia entre el espectador y el usuario a la luz de los modelos de representación. Su investigación plantea la necesidad de polemizar el proceso comunicativo y cognitivo de los video-juegos y los textos audiovisuales en la red, intentando conectar a los jugadores-jóvenes con la imagen del mundo, por contraste al mundo de la imagen donde la experiencia simbólica es deconstruida por el experimento yoico de los niveles y destrezas, y la superación cognitiva. El narcisismo ya no es sólo una tendencia sino el medio ausente de sentido. Por todo esto, la preocupación ya no es tanto ¿qué es una imagen?, sino qué se puede hacer con las imágenes. A esto es a lo que apunta Susan Buck-Morss (2005, p. 159) cuando observa que aunque empobrecido y superficial el mundo-imagen es toda la experiencia que compartimos, porque quizá el objetivo no es alcanzar lo que está detrás de la imagen, sino ampliarla, enriquecerla, darle definición y tiempo. La variación estética hacia lo social y lo político es una constante del estado del arte de la comunicación visual contemporánea. La reubicación de los medios, las tecnologías y los lenguajes visuales, hacen que experiencias estéticas e imaginarias, sensoriales y simbólicas cambien de sentido y estén en continua estructuración como parte de la emergencia de nueva cultura. En todos los textos subyace un deseo de adentrarse en los pliegues que las poéticas y las pedagogías de la imagen re-

quieren. También una aspiración por no clausurar las inquietudes sino de que constituyan una apertura a una reflexión permanente.

Finalmente, es dable destacar que los distintos ensayistas se encuentran radicados en diversos países tales como Brasil, España, Perú, Colombia y Argentina. Esta particularidad potencia la reflexión acerca de la imagen ya que reúne algunas características distintivas de cada lugar y otras absolutamente globales. Le otorga pues una vitalidad en el pensamiento. Resta tan solo una cordial invitación a su lectura.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Baeza, P. (2003). *Por una función crítica de la fotografía de prensa*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Buck-Morss, S. (2005). *Estudios visuales e imaginación global*, en Estudios visuales, la epistemología de la visualidad en la era de la globalización (Ed. José Luis Brea). Madrid: Akal.

Summary: This Journal designed and coordinated by Julio César Goyes Narváz –National University of Colombia– and Alejandra Niedermaier –University of Palermo, Argentina– addresses the problem of the image poetics which is understood as the shelter of the cognitive, the operational and the epistemological that accounts for the practices and processes of the visual image and the new regimes that generate the field of significance and meaning. From there it goes into the emerging and necessary pedagogies that the image itself requests. Pedagogies that serve the imagers but primarily concerned with the training of actors aware of the complex cultural and social variables that inhabit in the visual.

Key words: visual languages - contemporary - pedagogies - distribution of the sensible and the intelligible.

Resumo: Este Caderno coordenado por Julio César Goyes Narváz da Universidade Nacional de Colômbia e por Alejandra Niedermaier, da Universidade de Palermo de Buenos Aires, Argentina, aborda a problemática da poética da imagem entendida como o albergue do cognitivo, operacional e epistemológico que mostra as práticas e processos da imagem e os novos regimes visuais que geram o campo da significação e o sentido. A partir daí aprofunda sobre as emergentes e necessárias pedagogias que a mesma imagem solicita. Pedagogias que atendem aos leitores de imagens mas que se ocupam principalmente da formação de atores conscientes das complexas variáveis culturais e sociais que moram na visualidade.

Palavras chave: linguagens visuais - contemporaneidade - pedagogias - distribuição do sensível e o inteligível.

Una mirada al borde del precipicio. La fascinación por lo siniestro en el espectáculo de lo real (*reality show*)

Vanessa Brasil Campos Rodríguez *

Resumen: Este ensayo recorre el camino de la mirada a través de ciertos conceptos que se encuentran impregnados de tópicos estéticos para detenerse en la caracterización del espectáculo de la contemporaneidad.

Palabras clave: mirada - siniestro - espectáculo - contemporáneo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 34]

(*) Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad del País Vasco (España), Profesora titular da UNIFACS - Universidade Salvador - Bahia (Brasil).

Un ojo que quiere verlo todo. Este ojo, parece estar magnetizado por algo que se sitúa más allá de las fronteras de lo visible, de lo permitido, quiere atravesar los umbrales y zambullirse en lo indecible. Nos interesa reflexionar sobre este punto de atracción y sobre lo que magnetiza. Nos sentimos atraídos no solo por la belleza, sino también, y de manera creciente, por la extrañeza. Hay cierta estética que imanta nuestra mirada porque se sitúa en la margen de un precipicio y nos convoca de forma avasalladora: “... en ella lo horrible asume la forma eficaz y fulminante de un abismo que asciende y se desborda, situándose en el campo de visión de una mirada aterrorizada y fascinada”. (Trías, 2006, p. 86)
Vamos a utilizar en este ensayo la noción de precipicio a partir de la idea original de Bataille (1979) que elucida la sensación de vértigo y de fascinación que este abismo nos provoca:

Este abismo se sitúa, por ejemplo, entre ustedes que escuchan y yo que les hablo. (...) Somos, ustedes y yo, seres discontinuos. (...) Ese abismo es profundo; no veo qué medio existiría para suprimirlo. Lo único que podemos hacer es sentir en común el vértigo del abismo. Puede fascinarnos. Ese abismo es, en cierto sentido, la muerte, y la muerte es vertiginosa, es fascinante. (p. 09)

El abismo atrae nuestra mirada como algo terrible y sublime. Bataille (1979) dice que la muerte, por ser abismo, es fascinante. Para penetrar más profundamente en esta cuestión buscamos en Nasio (1994) la noción de fascinación en la que nos apoyamos.

La fascinación es el modo en el que se actualiza, es el modo en que se manifiesta, la emergencia de una mirada inconsciente. La mirada irrumpe cuando un resplandor fascinante se recorta sobre el fondo imaginario de la visión yóica. (Nasio, 1994, p. 51)

El autor explica que de la misma manera que el inconsciente se manifiesta en las fallas de la lengua, un lapsus, del mismo modo la mirada se instituye en estas *fallas* en la visión llamada *fascinación*. Es decir, la verdad que brota del inconsciente surge cuando todo desaparece, todo el mundo imaginario desaparece solo a favor de este foco luminoso, algo que concentra en él toda la luz y suprime a su favor todas las otras imágenes visibles.

Nasio (1994, p. 53), para aclarar todavía más, el tema, cita a Heidegger en *El principio de razón*: “ver algo y captar propiamente con la mirada aquello que se ve, son dos cosas diferentes”. Pues, captar con la mirada quiere decir penetrar con la mirada aquello que de la cosa tiene de más propio, su sustancia. “La fascinación es, en última instancia, la experiencia de estar confrontados a una imagen que evoca de una manera tan pura el goce que despierta en nosotros el goce. Eso es la fascinación” (Nasio, 1994, p. 54). Se trata pues de una experiencia límite.

Es ahí, en el límite, donde nos situaremos para intentar hablar de algo que nos moviliza en este extremo, en el borde de este precipicio. Es nuestra tarea aquí hacer una reflexión sobre este punto que de tan fulgurante puede cegar. Intentaremos pensar las imágenes poderosas que recubren y que ocultan algo que es a la vez maravilloso y terrible como la muerte. En ese sentido, este trabajo pretende analizar un fenómeno significativo de la posmodernidad: el espectáculo de lo real. Dedicaremos en nuestra lectura un enfoque especial a la mirada del espectador y su experiencia de pulsión escópica¹, una mirada que se sitúa en los umbrales de la fascinación y de lo siniestro.

Lo esperpéntico y lo grotesco han atraído la mirada humana desde la Antigüedad. En la Edad Media poblaron la imaginación humana y se materializaron en las esculturas y en los relieves de las iglesias y catedrales, como nos muestra el escritor Víctor Hugo (2006):

Atrae alrededor de la religión mil supersticiones originales y alrededor de la poesía mil imaginaciones pintorescas. Siembra a manos llenas en el aire, en el agua, en la tierra y en el fuego esas miríadas de seres intermediarios que encontramos vivos en las tradiciones populares de la Edad Media; hace girar en la oscuridad el círculo espantoso del Sábado; pone cuernos a Satanás, pies de macho cabrío y alas de murciélago; es él el que ya arroja en el infierno cristiano las espantosas figuras que evocarán más tarde el genio áspero de Dante y de Milton, o ya le puebla de formas ridículas, en medio de las que servirá de diversión Callot, el Miguel Ángel burlesco. Lo grotesco, si del mundo ideal se pasa al real, desarrolla en él inagotables parodias de la humanidad. (p. 09)

Lo grotesco está presente en las artes plásticas, en el teatro, en la literatura y, más recientemente, en las series de televisión transmitidas en alta definición. En estas últimas, la máxima definición nos facilita la más perfecta, la más próxima y la más detallada visualización

del cuerpo humano en toda su singularidad. El vocablo proviene del italiano, *la grottesca y grottesco*, derivados de *grotta* (gruta). Estos términos se crearon para designar determinado tipo de ornamentos que se descubrieron a finales del siglo XV en excavaciones realizadas en Roma. En esos espacios subterráneos, reabiertos tras casi mil quinientos años, se hallaron pasillos y salones del antiguo complejo palaciego *Domus Aurea*, una construcción que había encargado Nerón tras el incendio de la ciudad en el año 64 d.C. De los yacimientos comenzaron a emerger imágenes híbridas, pinturas o esculturas compuestas de personas y divinidades o seres extravagantes, mitad humanas y mitad animales. Es significativo el término grotesco y su historia, pues nos remiten a algo que debería permanecer escondido y que surgió, debería continuar oculto y apareció. El vocablo *grotesco* está íntimamente ligado al hibridismo.

Fue Víctor Hugo (2006) quien por primera vez colocó el término grotesco al lado de lo bello y lo elevó a la categoría estética en su memorable prefacio a Cromwell.

El cristianismo dirigió la poesía hacia la verdad. Como él, la musa moderna lo verá todo desde un punto de vista más elevado y más vasto; comprenderá que todo en la creación no es humanamente bello, que lo feo existe a su lado, que lo deforme está cerca de lo gracioso, que lo grotesco es el reverso de lo sublime, que el mal se confunde con el bien y la sombra con la luz. (Hugo, 2006, p. 07)

No podríamos dejar de destacar como punto de partida para nuestra reflexión la brillante y original cita de Víctor Hugo, piedra angular para cualquier estudio sobre este tema, pues coloca el surgimiento del confronto entre lo grotesco y lo bello como una de las grandes características de lo que él denomina era moderna. “En el pensamiento de los modernos, por el contrario, lo grotesco desempeña un papel importantísimo. Se mezcla en todo; por una parte crea lo deforme y lo horrible, y por otra lo cómico y lo jocoso”. (pp. 08 y 09)

Vamos a prestar una atención especial al concepto de siniestro para aproximarnos, aún más, de esta rúbrica estética que pretendemos trabajar en este capítulo. Freud (1999) en *Das Unheimliche*, (siniestro en español), muestra que la palabra alemana ‘*unheimlich*’ es obviamente lo contrario de ‘*heimlich*’ [‘doméstica’], ‘*heimisch*’ [‘nativo’], es decir, lo opuesto de lo que es familiar. Y sentencia: “y estamos tentados a concluir que aquello que es ‘extraño’ es asustador precisamente porque no es conocido y familiar”. (Freud, 1999)

Freud (1999) asocia el término “extraño” a personas, cosas y situaciones. Entre ellas aparecen unas imágenes que aluden a amputaciones o lesiones de órganos especialmente valiosos y delicados del cuerpo humano, órganos muy íntimos o personales como los ojos o el miembro viril. Imágenes que aluden a despedazamientos y descuartizamientos. El autor explica que esas imágenes producen un vínculo entre lo siniestro y lo fantástico cuando el ser despedazado es un ser vivo aparente, que parece humano sin serlo. Apunta especialmente hacia una frontera en la que nos acometen “[...] dudas en cuanto al saber si un ser aparentemente animado está realmente vivo; o, al contrario, si un objeto sin vida no puede ser en verdad animado” (Freud, 1999). Es notable cómo a partir del estudio de Freud sobre la estética de lo extraño, de nuevo nos encontramos en el límite, en las márgenes de lo humano/inhumano, de la parte/todo, de lo vivo/muerto.

Abordaremos, por lo tanto, en este ensayo el término estética a partir del concepto freudiano que propone que “por estética se entiende no simplemente la teoría de la belleza, sino la teoría de las cualidades del sentir” (Freud, 1999). El autor destaca que su interés tiene un foco especial en una rama que generalmente se revela un campo bastante remoto y a la que no se le ha prestado la suficiente atención en la literatura especializada de la estética: el tema de lo siniestro.

No se encuentra nada en absoluto a propósito de este asunto en extensos tratados de estética, que en general prefieren preocuparse con lo que es bello, atractivo y sublime —es decir, con sentimientos de naturaleza positiva— y con las circunstancias y los objetivos que los ponen en discusión, más que con los sentimientos opuestos, de repulsa y aflicción. (Freud, 1999)

Freud aclara que lo siniestro es aquella categoría de lo espantoso que remite a lo que es conocido, de lo viejo y que desde hace mucho es familiar. Es todo lo que debería haber permanecido secreto y oculto, pero que ha emergido. En otras palabras, lo que no debería ser visto y, sin embargo, se muestra, sale de la sombra a la claridad y surge ante nuestros ojos. Freud cita a Jentsch para aclarar qué sería esta sensación de “siniestro” que asalta al espectador:

Al contar una historia, uno de los recursos más exitosos para crear con facilidad efectos de extrañeza y dejar al lector en la incertidumbre de que una determinada figura en la historia es un ser humano o un autómatas, es proceder de tal modo que la atención se concentre directamente en esa incertidumbre, de manera que no sea posible penetrar en el asunto y aclararlo inmediatamente. Esto, como hemos afirmado, disiparía rápidamente el peculiar efecto emocional de la cosa. E.T.A. Hoffmann empleó repetidas veces, con éxito, ese artificio psicológico en sus narrativas fantásticas. (Jentsch en Freud, 1999)

Este aspecto mereció un estudio profundo y brillante del filósofo español Eugenio Trías (2006) que valorará la evolución histórica de dos categorías estéticas opuestas, lo bello y lo siniestro, para descubrir lo que ambas tienen de sublime y afirma: “lo siniestro es condición y límite de lo bello”.

Es condición (sin su referencia el efecto estético no se produce; sin su referencia la obra de arte carece de vitalidad). Pero es también un límite: la patencia y exhibición de lo siniestro (cruda, sin mediaciones simbólicas) destruye el efecto estético. (Trías, 2006, p. 19)

Los recorridos y las fronteras

A partir de estas reflexiones iniciales es el momento del análisis. Antes de entrar en la lectura del fenómeno *reality show* que nos ha movilizado para este capítulo, convocamos

al lector a iniciar esta aventura de análisis desde dos imágenes poderosas de la historia del arte que se localizan perfectamente en la categoría de lo siniestro.

Vamos a analizar las imágenes según la Teoría del Texto propuesta por González Requena (1996). Se trata de realizar una lectura literal, al pie de la letra. Como afirmamos en Rodríguez, (2011, p. 11) el análisis no es más que un momento de lectura: el momento de la descomposición del texto, del trabajo cuidado, detectivesco, de encontrar en la superficie los elementos que nos conduzcan a su núcleo. Analizar es determinar las elecciones y establecer conexiones entre los elementos del texto, recorriendo su red y descubriendo sus nudos y lazos con otros textos ya conocidos y navegados con anterioridad. Leer es deletrear, seguir el movimiento de la escritura, su ritmo, su cadencia, su textura, sus brillos y sombras, sus aromas, su sabor, es un trabajo en busca del sentido y, para ello, usamos todos los sentidos, ya que realizar una lectura de un texto es sumergirse en él, colocar todos nuestro ser en el proceso. No es una aventura para navegar en superficie; es necesario profundizar, sumergirse y dejarse implicar totalmente hasta encontrar sus entrañas.

Las disciplinas teóricas que guían nuestra investigación son la semiótica, el psicoanálisis y la antropología. Vamos a reconocer los fragmentos que nos envían a otros textos, su relación con la subjetividad humana y, también, procuramos localizar los puntos donde ciertos signos se rompen y emerge lo real en su aspecto siniestro y fascinante. Advertimos que trataremos el texto como un espacio de dialéctica, (González Requena, 1996) de encuentro entre lo que es discurso y lo que se escapa al plano de este discurso. O en palabras de Trías. (2006, p. 18)

Se trata de contemplar siempre el reverso del tapiz, las costuras y los anudamientos que hacen posible la tersura de éste (...). Se trata de situarse siempre en el límite entre ese “resplandor” de vivacidad y de relato y la cara oculta, o sombría, que normalmente se deja fuera de la representación.

Cuando pensamos en este límite entre lo resplandeciente y lo sombrío, la primera imagen que nos convoca es el cuadro de Antonieta Gonsalvus, la Tognina, nacida en Holanda en 1572 y retratada por la pintora Lavinia Fontana.

Se trata de una niña cuyo cuerpo estaba completamente cubierto de pelo, incluso en sus manos. El rostro de Tognina, “la parte visible, permisible y más noble de su cuerpo era al mismo tiempo monstruoso y sin embargo, atractivo para los observadores” (Manguel, 2002, p. 126). Contemplamos a la bella y a la bestia sintetizados en el mismo cuerpo, una niña-lobo, ni totalmente animal, ni completamente humana, sino siniestramente atractiva.

Si el rostro humano era (según la enseñanza de la Iglesia) la capilla del santo edificio constituido por el cuerpo, entonces el rostro de Tognina, infestado de pelo, era como las ruinas sagradas de esa capilla envueltas en la espesura, una muestra de la invasión de la naturaleza envilecida sobre la civilización humana, un sitio donde quienes la contemplaban reconocían la propia ambivalencia de su ser, bestial y humano al mismo tiempo, como si se los revelara en el espejo de una bruja. (Manguel, 2002, p. 117)

Ella mira al espectador de frente, pero no lo encara totalmente. Parece difícil concentrarse en la humanidad de la niña, pues nuestra mirada está magnetizada por la barba que le recubre toda la superficie del rostro. El vestido de princesa en tonos de gris, bordado en dorado, destaca su condición noble, pero no consigue ocultar completamente lo que el espectador adivina que está por debajo: su cuerpo totalmente peludo. Esta mezcla de animal y de mujer nos conduce a lo más pretérito de nosotros mismos, al tiempo de nuestra primitiva jornada como *homo sapiens*, aquel instante en el que nos separamos de la animalidad para tornarnos humanos. El retrato de Tognina es un aviso al espectador, es una súplica. Sus manos de niña de doce o trece años sujetan un papel cuyas letras de caligrafía elegante se dirigen al espectador². No importa lo que está escrito. Son palabras materializadas. Es como si la niña por debajo de su máscara de pelo nos avisara: “soy humana, soy portadora de la palabra, de lo simbólico, en suma, no se confundan; mi humanidad viene determinada por la palabra y esta es la única forma de combatir esta aparente animalidad”. Tognina, plasmada por los pinceles de Lavinia Fontana, hace resonar su voz hasta la posmodernidad. Y nosotros, espectadores fascinados por su condición mujer/animal o bella/bestia, percibimos que lo que nos atrae, lo que magnetiza nuestra mirada es algo que oscila entre lo siniestro y la belleza. Tognina representa este umbral, este límite, esta frontera que cada uno de nosotros intenta ocultar, pero que acaba por aflorar, un punto de mutación entre lo salvaje y lo civilizado.

De la misma manera, Magdalena Ventura, retratada por José de Ribera, produce un incómodo desasosiego, incluso en el espectador contemporáneo al contemplar a una mujer barbuda amamantando a su hijo.

En esta poderosa imagen, el péndulo de lo esperpéntico oscila entre lo masculino y lo femenino, mucho más próxima de un hombre amamantando que de una mujer barbuda con su hijo. Nuestra mirada desliza desde este rostro peludo que nos contempla hacia un lugar nuclear de la representación: la lactancia. ¿No parece que este seno está fuera de lugar, demasiado centralizado? Algo produce un efecto siniestro, de inverosimilitud, como un pecho acoplado, falso. Sin embargo, el bebé está muy cómodo y parece que no repudia en absoluto aquella teta. Siguiendo los recorridos de la mirada deparamos con dos manos demasiado grandes para ser de una mujer. Son manos poderosamente masculinas, como masculina es la cabeza de calvicie prematura para una mujer lactante. Lo que es evidente en este retrato es una total masculinización de la figura retratada que contrasta con su pecho pintado en tonos luminosos. Este se destaca del resto del cuerpo, ilumina al niño y derrama sus tonos amarillentos como una cascada por la ropa de la mujer. Este detalle, como la carta de Tognina, avisa al espectador que lo que está ahí, delante de él, no es un hombre, sino una madre. Esta convergencia entre hombre mujer o, como en el caso de Tognina, entre animal y ser humano recorre la historia en diversas representaciones.

¿Por qué se prende nuestra mirada tan intensamente en estas imágenes siniestras? ¿Por qué las observamos tan insistentemente, escrutando cada detalle, adivinando cada milímetro de un cuerpo disforme? ¿Quién es este otro tan diferente y tan igual a mí? ¿No hay en el espectador algo que oscila entre la humanidad y la animalidad, algo entre Dr. Jekyll and Mr. Hyde? “Todo retrato es, de cierta manera, un autorretrato que refleja al espectador. Como “el ojo no se contenta en ver”, introducimos en todo retrato nuestras percepciones y experiencia. En la alquimia del acto creador, todo retrato es un espejo” (Manguel, 2002, p. 175)

Para mí, estos dos ejemplos extraídos de la pintura son significativos, ya que muestran momentos límite que atraen soberanamente la mirada del espectador. Pero la mirada interesada y atraída por imágenes grotescas no se ve restringida al terreno de las Bellas Artes. Notamos un consumo creciente de imágenes por parte de un espectador cada vez más dispuesto a mirar el ser humano en sus momentos límites, allá donde resulta difícil establecer la definición precisa del objeto retratado: humano/inhumano, masculino/femenino, vivo/muerto o incluso si se trata de una imagen de ficción o real. El espectador del siglo XXI consume imágenes a través de la televisión o de Internet que muestran de manera explícita escenas de crímenes, autopsias y toda suerte de violencia contra el cuerpo humano. El creciente número de programas creados especialmente para exhibir este tipo de imágenes muestra el poder de atracción de la estética grotesca del espectáculo de lo real.

Lo siniestro y la fascinación en el espectáculo de lo Real

Basta echar un vistazo a la televisión para depararse con una profusión de las más variadas formas de manifestación de lo siniestro, como cuerpos mutilados o disformes, heridas o cadáveres en primer plano, seres hermafroditas o imágenes de órganos sexuales anómalos. Cuerpos putrefactos y en descomposición se muestran a diario en las series de ficción de televisión, tales como *CSI*, *CSI NY*, *CSI Miami* (Sony TV, AXN), *Body of proof*, *Bones*, para citar algunas. Pero también podemos acompañar autopsias o escenas de crímenes reales en los programas *Dra. G. médica forense*, *Os investigadores*, *Médicos detectives*, entre otros. Algunos de estos programas mezclan ficción y realidad; autopsias e intimidades se revelan al mismo tiempo en el que actores dramatizan las escenas de los crímenes, como en el caso de la muerte de P.C. Farias, presentado e investigado en el programa inicial de *Linha Direta* (*Línea Directa*). En definitiva, la carne humana se ofrece para ser consumida y devorada por los ojos cada vez más hambrientos de los espectadores.

En el ámbito del discurso televisivo, utilizamos el término inglés *reality show*, que no ha sido traducido al portugués, tal vez porque ya estuviese cristalizado en la opinión pública antes de penetrar en la televisión brasileña. Pero, si por un lado el nombre no tiene su versión nacional, su fórmula ya se ha adaptado perfectamente a nuestra programación brasileña. Dentro de la categoría “espectáculo de lo real” englobamos todas aquellas manifestaciones mediáticas contemporáneas en las que lo real sustituye a la ficción o se confunde con ella. Lo Real y su “espectacularización” emergen en programas en los que funciones como la informativa y la de entretenimiento se mezclan confundiendo al espectador.

Nos basamos en González Requena³ cuando adoptamos la denominación de “espectáculo de lo real” para el término *reality show*. El autor parte de la noción de real en Lacan (1992a, 1992b, 1993, 1995), para ampliar este concepto al aportar que *lo real no es la realidad*, pues la realidad es un espacio tejido, construido con discursos, con signos. La realidad sería aquello que pertenece al mundo que manejamos, que entendemos, que pensamos, que está sometido a cierta lógica y que, por eso mismo, nos resulta comprensible.

González Requena (1992, p. 2) define lo real como lo que está siempre excluido del orden de los discursos. Es aquello que se manifiesta frente a estos discursos como algo extremadamente resistente. Aquello que, en el límite, es siempre ininteligible; es el absolutamente

Otro. “Lo real está ahí. Es. Con independencia de toda consciencia que pretenda pensarlo. Se diferencia netamente, por eso, de esa otra cosa que llamamos la realidad: el mundo todo ordenado, pensable, inteligible para esta especie, la nuestra, que se obceca en pensarlo”. (González Requena, 1998, p. 8)

Al género *reality show*, el espectáculo de lo real, pertenecen los programas o fragmentos de programas que presentan acontecimientos seleccionados en función de su potencial dramático-espectacular, muchas veces bajo el ropaje de prestación de servicios públicos, de interés filantrópico o social. De este género de fronteras cada vez más difusas forman parte los más variados segmentos televisivos, que muchas veces utilizan como recursos la transmisión en directo, la cámara en la mano y una posproducción y edición limitadas, elementos que buscan ofrecer al espectador una sensación de verosimilitud. Por otro lado, incluimos en el género las recreaciones dramáticas de hechos que no pudieron transmitirse en vivo: las simulaciones. En el género *reality show* también se encajan ciertos juegos retransmitidos por Internet o por la televisión paga durante 24 horas y con ediciones diarias en la televisión abierta, como es el caso de *Big Brother*.

En el espectáculo de lo real el aspecto radical de la imagen invade la pantalla. La materia de los cuerpos, en sus momentos más extremos, aparece ocupando todo el espacio y, en consecuencia, toda la mirada del espectador que las consume.

El espectáculo de lo real posee una carga tan dramática como lúdica, trivializa la violencia, la intimidad y la muerte, lo que fascina al espectador. Según Imbert (2002), esta fascinación está patente en los géneros informativos por excelencia, los telediarios, pero también es constatable en programas híbridos en los que se produce una dilución o degradación del informativo, del discurso de la actualidad:

En todos los programas basados en sucesos, ya sean éstos sociales, mundanos, triviales o simplemente personales, pudiendo pertenecer tanto a la actualidad rosa como a la negra: véanse las reconstituciones al modo de los *reality show*, sacadas de sucesos reales, o los docudramas que reconstituyen hechos cruentos o escenifican juicios sobre crímenes célebres o figuras de los grandes asesinos de la Humanidad, como existen en Estados Unidos. (Imbert, 2002, p. 24)

Ni siquiera los programas de variedades han huido de este fenómeno que comenzó a dominar la televisión a partir de los años 90. En Brasil, algunos presentadores como *Ratinho*, *Leão*, *Gugu Liberato* y *Faustão*, llegaron a conquistar niveles máximos de audiencia cuando mostraron en vivo para el público, del auditorio y de casa, figuras esperpénticas, seres humanos deformados, casos típicos de la literatura médica y personas portadoras de anomalías de todas las formas. Surgió una especie de nueva pornografía biosanitaria, como ha definido Ferré (2003). La intimidad, la singularidad de cuerpos humanos era expuesta ante las cámaras para el disfrute de millares de miradas ávidas por ver cada vez más. Si por una parte la televisión de la última década del siglo XX e inicios del XXI exageraba en la exhibición de cuerpos e intimidades, el espectador demandaba una *mirada más allá* para consumir imágenes cada vez más explícitas. Prueba de ello es el hecho de que este tipo de programas eleva significativamente los índices de audiencia. Pero existía un espa-

cio en el que la cámara aún no había penetrado: el espacio de la intimidad de los hogares. En el segundo milenio irrumpe la fórmula *game* del *reality show*, un juego en el que algunos personajes desconocidos o famosos, encerrados en un espacio durante determinado tiempo (sin la posibilidad de salir, a no ser por exclusión o desistimiento) acatan ciertas reglas y son observados por más de 20 cámaras durante las 24 horas del día. *Casa dos Artistas*, *Big Brother*, *Acorrentados*, *A Fazenda* son apenas algunos ejemplos del género en Brasil.

Bienvenidos al mundo de lo Real

En Argentina los programas del género *reality* están entre los campeones de audiencia. La gran mayoría pertenece a la productora holandesa *Endemol*. Es notable la literalidad de los textos que anuncian los programas en el sitio de *Endemol* Argentina: “*Cámara Testigo* es la realidad en directo. Un programa sin intermediarios, donde los hechos de la realidad se muestran tal cual son. Sin periodistas, sin cronistas... Sólo la cámara –la imagen que ella capta– y el espectador. Ni más ni menos”⁴. Cuando analizamos este texto al pie de la letra notamos que en el programa *Cámara Testigo* (*TV América*) el espectador establece una relación directa con la cámara que muestra los hechos, “sin intermediarios, sin periodistas, sin cronistas”, es decir, no existe un tercer elemento que desempeñe un papel de mediador entre la cámara y el espectador. En este sentido, el sujeto delante de la cámara se siente como frente a un espejo, ojo con ojo con el espectáculo de lo real y se transforma él mismo en *testigo ocular*.

Código penal, emitido por *TV América*, promete, a su vez, presenciar todos los delitos y sucesos. La mirada del espectador se convierte en una cámara de múltiples facetas u ojos; *todo* puede verse desde *todos* los ángulos como promete el sitio de *Endemol*: “*Código* es un magazine periodístico que muestra el delito desde todos sus ángulos, utilizando un formato similar al del documental.” De esta manera, el espectador tiene la ilusión de estar viendo todo como si se tratara de un documental, aunque no lo es, pues en realidad es un formato cuidadosamente maquillado que le otorga el estatus de veracidad a lo que tres periodistas narran.

Policías en Acción (*Canal 13*) ofrece al espectador una invitación para entrar en el “mundo real”. La productora *Endemol* caracteriza el programa como un *reality* en formato docudrama: “Mostrando “ambas caras de una misma moneda”, protagonistas *reales* son seguidos por cámaras y equipos de producción las 24 horas. (...) *Policías en Acción... Bienvenidos al mundo real*”. Es significativo el propio texto de la productora y el énfasis en la palabra real para anunciar su producción. Como destacamos anteriormente, en el espectáculo de lo real, es lo real y no la realidad lo que emerge en las entrelíneas del texto, ya sea periodístico o televisivo.

Resaltamos que nos interesa trabajar con esta mirada que se sitúa en la frontera, en el límite entre ficción o documental, imaginario o real, masculino o femenino. En este último caso, es muy ilustrativo el programa intitulado *El secreto de Miriam* (*TV América*). En el sitio de *Endemol* Argentina una interrogación convoca al espectador: “¿Qué tiene Miriam que otras no tienen?” Se trata de un *reality* en el que seis hombres deben seducir a la modelo mexicana Miriam. “Pero ellos ignoran por completo que ella es verdaderamente “él”.

El afortunado ganará 17.000 dólares y pasará una semana de pasión en un yate a solas con ella. Ellos no saben que Miriam es un travesti”. Ya que el texto del sitio de *Endemol* informó al espectador sobre el *misterio* que contiene el programa, podemos responder a la cuestión que le fue propuesta. Lo que Miriam tiene que las otras no poseen es un pene. Es decir, se trata de una mujer fálica. Una mezcla de hombre/mujer o una mujer “completa”, sin fallas, la mujer ideal soñada por todos los niños en sus más pretéritos devaneos infantiles. Para el fetichista, Miriam representa la materialización de todos sus deseos infantiles⁵. Esta imagen de una mujer todopoderosa, perfecta a los ojos masculinos, se explota mucho en la publicidad seductora, pues vemos surgir en los anuncios impresos y en los comerciales de televisión a una mujer total a la que nada le falta y es por ello el objeto de deseo para una mirada masculina inebriada⁶. En el *reality*, *El secreto de Miriam*, el “afortunado” tendrá todo al lado de su adorada, pues no poseerá a una mujer, un ser carente, sino a un ser que lo tiene todo porque nada le falta.

Al contrario que *Magdalena Ventura*, de Ribera (analizada anteriormente), Miriam es una modelo hermosa, agradable a la mirada, que provoca atracción en el espectador y no repulsa. Ahí reside para nosotros un límite tenue, una línea muy fina, ya que el espectador sorprendido, como si fuera el participante del *reality*, permanece entre la fascinación y el estupor al ver que la imagen de una *mujer* tan linda es realidad un hombre.

¿Qué más quiere, qué más puede desear, si cuanto deseaba se ha hecho realidad? Eso es lo que vemos ahora: un hombre que ha satisfecho en lo real o su deseo [...] ¿Pero el resultado de ello es *sinistro* (O no es eso lo siniestro, el cumplimiento en lo real de un sueño que al fin se revela pesadilla? (Trías, 2006, p. 115)

Lo que realmente importa en el género es ofrecer a la mirada del espectador un gozo inmediato que alimente ese instinto primario e incontrolable: la pulsión escópica.

El concepto de pulsión escópica permitió al psicoanálisis restablecer una función de actividad para el ojo, no más como fuente de visión, sino como fuente de libido. Allí donde los antiguos tienen el concepto de rayo visual y de fuego de la mirada, el psicoanálisis descubre la libido de ver y el objeto mirada como manifestación de la vida sexual. Allí donde estaba la visión Freud descubre la pulsión. (Quinet, 2002, p. 10)

La mirada es el sentido rey de nuestra posmodernidad. Todo se hace para él, para su confort, para su deleite, para su gozo. Todo para ampliar la mirada, de telescopios a microscopios y, para embriagar la mirada, de imágenes digitales a HD, de exhibiciones en 3D a universos virtuales. Todo, absolutamente todo, se crea para satisfacer la mirada. Un todo que pretende que nada permanezca excluido del discurso. Todo se puede mostrar, sin barreras o límites, incluyendo la muerte, el sexo y la violencia. “(...) todo es espectacularizado, es decir, evocado, provocado, articulado en imágenes, en signos, en modelos consumibles” (Baudrillard, 1995, p. 205). Pero este “todo” se puede mostrar; y que “todo” se pueda mostrar conduce al vacío de sentido, al vacío de identidad, a la nada, un espacio ausente de

toda estructuración simbólica: un agujero negro que repele todo sentido y todo deseo del espectador. En otras palabras, el consumo constante de este tipo de imágenes puede causar un vacío en el sujeto, un espacio que nunca se colma y, por ello, su demanda continúa creciente, pues el individuo nunca se sacia.

De la fascinación al horror

La pulsión escópica es siempre primordial y tiende al gozo, el más-de-la-mirada, como lo denomina Quinet (2002). Así, donde existe el imperativo *¡goza!* nombrado por Lacan (1992b), en el campo escópico podemos leer: *¡Goza, ojo, goza!* Este gozo está dirigido hacia un sujeto impelido a mostrarse, cuyo imperativo había sido: *¡Muestre!, ¡exhiba!, ¡desnúdese!* Entre el más allá del placer de mirar y el más allá del placer de exhibirse existe un terreno que va de la fascinación al horror. Dice Quinet:

El gozo escópico es el gozo de los espectáculos y también el gozo del horror, pues la mirada no puede verse a no ser al precio de la ceguera o de la desaparición del sujeto, lo que indica que toda pulsión es también pulsión de muerte. (Quinet, 2002, p. 49)

La mirada del espectador de este tipo de espectáculos de lo real desea cada vez más; tanto desea penetrar en lugares no visitados anteriormente como ir más allá de lo visible, pero acaba por situarse en el umbral del sexo y de la muerte. Imágenes pornográficas, sexo explícito y cuerpos disecados o en putrefacción sobre la mesa se ofrecen a los ojos ávidos de los sujetos ante las pantallas⁷ de una televisión cada vez más plana y más plena.

El gozo de la mirada se confirma en el momento en el que se produce, en el *aquí y ahora* de la observación, un despedazamiento, un desgarrar. Algo rompe el envoltorio. La piel y la carne se revelan a nuestra mirada en su extrema singularidad. En otras palabras, el momento auge de los espectáculos es aquel en el que la figura se rompe, aparece una fisura, una herida y surge el interior del cuerpo. En suma, el ápice del *espectáculo de lo real* es el momento en el que caen todos los velos. Lo real aparece porque consigue derrumbar todos los signos que protegían la interioridad del ser humano. La estrategia del espectáculo de lo real es la de una violación visual, pues se trata de violentar la intimidad del otro a través del órgano ojo. Más que un *voyeur*, el espectador contemporáneo se transforma en detective⁸ y tienen a su disposición una infinidad de herramientas y arsenales que le permiten, como en ninguna otra época, consumir y disecar las imágenes, escudriñar la escena del crimen, penetrar en los cuerpos.

El espectador difícilmente se ausentará del recinto en el que se exhibe una imagen violenta o una escena más explícita. Muy al contrario, permanecerá atento, deseando que la imagen se prolongue, que la destrucción se repita y, siempre que sea posible, en cámara lenta. El gozo escópico exige que el objetivo de la mirada se demore y se amplifique.

¿Pero qué es eso que magnetiza nuestra mirada contemporánea? ¿Qué es eso que al mismo tiempo nos fascina y nos hiere, nos atrae, nos hiere y nos provoca cierto gozo obsceno? El

carácter fascinante de una imagen que moviliza el campo escópico asume las más variadas formas y matices, algunos incluso repugnantes.

Linha Direta (Línea Directa): Análisis del programa sobre el caso P.C. Farias

En Brasil fue notable la sofisticación del programa *Linha Direta* (Línea Directa), de la red Globo⁹, cuyas escenas de “simulación” reproducían con tal perfección los detalles de los delitos, al basarse en fotografías de los peritos, testimonios de policías y testigos de los crímenes, que tornaba casi imperceptible para el espectador establecer la frontera entre ficción e información. De hecho, es esto lo que procura este tipo de espectáculo: que imaginario y real se mezclen, se fundan y se confundan, eliminando fronteras de tiempo y espacio, pues lo que importa es el aquí y el ahora del espectáculo para crear una ilusión de presente, en un espacio habitado únicamente por el sujeto que mira y la imagen que se le ofrece para su consumo.

Vamos a analizar a continuación el espectáculo *Linha Direta*, intitolado *Caso de la muerte de P.C. Farias*, el primero de la serie que inauguraba uno de los programas más vistos de la televisión en Brasil¹⁰. El caso investigado en ese espacio televisivo se refiere a P.C. Farias, tesorero de la campaña electoral del expresidente de Brasil Fernando Collor de Mello. P.C. Farias fue hallado muerto en la cama, al lado de su novia, Suzana Marcolino. El resultado de la pericia atestó que Suzana había matado a P.C. y después cometió suicidio. Sin embargo, la opinión pública y la prensa no dieron crédito a esa versión.

Vamos a comenzar nuestro análisis por el escenario, primer contacto visual del espectador con el espectáculo que ofrecía el programa. El espacio escénico de *Linha Direta* es representativo gracias al cuidado en la disposición de elementos, objetos en escena, iluminación y colores. Algunas paredes estaban erguidas con viejos ladrillos aparentes, mientras que otras estaban revocadas en tonos de tierra con textura tosca. La materia prima utilizada ya conecta al espectador con un universo de submundos y calabozos.

Una luz tenue, casi en penumbra, mal ilumina al presentador, sentado sobre una mesa y cuyo rostro se pierde en sombras. En primer plano, más iluminados que el fondo de la imagen, algunos objetos componen el ambiente: una pantalla de ordenador con un número de teléfono en blanco sobre fondo rojo, una caja de CD y un bloc de notas sobre una mesa. Estos elementos del escenario remiten a un lugar fronterizo entre lo primitivo y lo civilizado, pues los objetos tecnológicos ligados al conocimiento contrastan con la pared que recuerda a la de un calabozo. El espectador puede intuir en la escena el significado de que algo misterioso que permanecía escondido está a punto de revelarse, de emerger del submundo de las pasiones humanas primarias. Nos atrevemos a afirmar que alguna cosa en este ambiente proviene de lo profundo, de lo desconocido, del lado animal que porfia en superar a lo humano. En este sentido, el crimen, el asesinato, la pulsión de muerte, en suma, van a ser explorados en el programa que ofrece esa *línea directa* con el otro lado del ser que mira.

Comandando el espectáculo observamos a un presentador, Marcelo Rezende, cuyos ojos, inmersos en marcos de profundas ojeras y cejas arqueadas, nos interrogan, o mejor, interrogan ese deseo profundo que hay en nosotros. Su voz, como su mirada, es cavernosa. Pronuncia las palabras de forma pausada. Se mueve por el escenario al ritmo de la ban-

da sonora del programa, cuyos acordes agudos de violines recuerdan los grandes films de suspense y misterio, como la banda sonora de Bernard Herrmann en *Psicosis* (1960), de Alfred Hitchcock. Rezende se encaja placenteramente en el escenario en el que es la autoridad absoluta y domina el texto como un ilusionista. Podemos establecer otra conexión con el cine al nombrar a Hannibal Lecter¹¹ (Anthony Hopkins) en *El silencio de los corderos*. El personaje, cuyos ojos también se perdían en la oscuridad, imperaba en un submundo en el que paredes de ladrillo y piedra abrigan a los más peligrosos *serial killers* estadounidenses. Lecter, con su voz grave, siniestra e hipnotizadora, consiguió encantar a millones de espectadores en todo el mundo, envolviéndolos en una atmósfera de fascinación y terror. Marcelo Rezende tiene esta misma capacidad de fascinar que encanta y asusta. Así, nos dejamos llevar por este mago del *reality show*.

Rezende convoca al espectador a participar en una investigación que realizó el equipo de *Linha Direta* en el que se desmontaba la historia oficial y que apuntaba hacia la tesis de la existencia de una tercera persona en la escena del crimen. Alertamos que no nos interesa en este análisis discutir la veracidad de cada versión, la oficial o la presentada por la Globo. Nuestro objetivo es mostrar las estrategias del espectáculo montado en la emisión del programa *Linha Direta*, caso P.C. Farias, para fascinar al espectador e atrapar su mirada. Marcelo Rezende presenta el caso y se aproxima poco a poco a una gran pantalla que muestra la foto de la pericia del cuarto de P.C. Farias en la playa de Guaxuma donde fue hallado muerto al lado de su novia, Suzana Marcolino.

Se trata de la fotografía de los peritos, pero el logotipo de la televisión Globo está situado estratégicamente sobre la imagen, en la esquina superior derecha, en color y, en marca de agua, abajo, en la esquina inferior derecha. La fotografía de los cuerpos de la pareja ocupa dos tercios del encuadre, mientras que el presentador, en plano americano, se dirige al espectador: “¿Te...” y, en seguida, apunta hacia la imagen con sus manos, “... gustaría entrar en este cuarto conmigo?”

Vamos a intentar leer al pie de la letra esta llamada de Rezende. En lenguaje conativo nos invita a penetrar en el local del crimen, pues al hablar apunta hacia la foto de la pericia. Este es el llamamiento para el espectador: ir guiado por las manos del presentador al espacio *real* (ya que recordamos que se trata de la fotografía pericial) en el que los crímenes ocurrieron. ¿Cómo es posible? Para el espectáculo (y, a su vez, su espectador) de lo real no hay límites entre ficción y realidad. Todo es posible, incluso transitar en el tiempo y entrar en espacios cerrados. Nunca la comprensión tiempo/espacio, característica de la posmodernidad ha sido tan bien interpretada y vivida por el espectador contemporáneo. A partir de ahí, de esa invitación, somos transportados a un escenario en el que vemos el desarrollo de los acontecimientos.

La fotografía oficial de la pericia que exhibe los dos cuerpos da paso a un escenario que reproduce perfectamente el local del crimen: los mismos colores en las paredes, lámparas idénticas y sábanas con estampa similar cubren la cama de la pareja.

Sobre este escenario, encuadrado por la cámara en el mismo plano que el de la fotografía de la pericia van surgiendo palabras. Letras se materializan una tras otra al ritmo de una vieja máquina de escribir: “*Madrugada de sábado a domingo, 23 de enero de 1996; casa de playa de P.C. Farias; playa de Guaxuma - Maceió/AL*”. La cámara en lenta panorámica a la izquierda va mostrando a dos personajes de pie, al lado izquierdo de la imagen: un hombre

y una mujer, inmóviles, mirando al vacío. La semejanza de los actores con Paulo César Farias y Suzana Marcolino es evidente. Ninguna palabra alertando de que la escena es una simulación se añade a la imagen.

¿Esto quiere decir que lo que vemos se trata realmente del local y de la hora del crimen y no de una representación? Por lo menos es así que el telespectador desavisado percibe y lee en la imagen. No en vano ha sido invitado y está en el *local exacto* del crimen.

Inusitadamente, la pared situada tras la pareja se mueve, se desliza hacia la izquierda acompañada de un ruido metálico grave. El escenario se desmonta como la versión oficial. Surge en escena una tercera figura, la del presentador Rezende, localizado en el espacio entre los dos personajes y constituyendo el vértice superior de un triángulo compositivo. Siempre cuestionando la versión oficial del crimen, Rezende se va aproximando lentamente de la pareja, pero se detiene en la línea divisoria sobre la que se deslizó la pared, que separa la parte exterior del escenario del interior del cuarto. Por fin, cruza la línea, penetra en el dormitorio, pasa entre el hombre y la mujer y cuestiona dirigiéndose al espectador: “¿Qué habrá ocurrido en *este cuarto* en la playa de Guaxuma, en el litoral de Maceió?”

Mientras plantea la pregunta su mirada se desplaza del espectador hacia la cama y a ella apunta con manos de prestidigitador mientras enfatiza la expresión “*en este cuarto*”. Evidentemente el analista o un espectador menos fascinado con el espectáculo saben que “*en este cuarto*” no ocurrió nada, pues se trata de un escenario montado y desmontado constantemente para la representación. Sin embargo, para el espectador común la frase “*lo que ocurrió en este cuarto*” se percibe de manera diferente. Ella conecta al sujeto ubicado frente al televisor con *la verdad*. “*Este cuarto*” pasa a ser *el cuarto de los acontecimientos reales, la escena del crimen*.

Marcelo Rezende durante su explicación se ocupa de desarmar la versión oficial del homicidio de P.C. seguido del suicidio de Suzana Marcolino para montar la versión de un doble asesinato y la presencia, por lo tanto, de un tercer elemento en el local del crimen. El presentador encarna, de esta manera, este tercer elemento al situarse en todo momento entre los dos amantes y al “invadir constantemente la escena del crimen”. Curiosa estrategia, pues como el espectador también ha sido invitado a entrar con él en el cuarto del crimen, acaba identificándose con este tercer elemento. Solo habría evidentemente una manera de estar allí: fundiéndose en la figura de este tercer personaje (que el programa afirma que fue el asesino) encarnado por Rezende. En varias tomas, la cámara ayuda a componer este artificio al encuadrar los pies de un hombre e ir lentamente recorriendo su cuerpo hasta detenerse en el rostro del presentador. Esta estrategia ocurre casi siempre que hace referencia al tercer elemento en el local del crimen.

Nos gustaría enfatizar que este tercer elemento tiene una función narrativa opuesta a la de un tercer elemento simbólico, aquel representado por el héroe o la figura paterna dentro del marco lacaniano. El tercero, en este caso, ocupa la posición del antihéroe, de la no-ley y es esta figura la que será objeto de identificación por parte del espectador, ya que ha sido encarnada por Rezende.

En una escena posterior, un gran reloj de carillón que marca la una se funde con el rostro del presentador.

La representación de las horas que se suceden se muestra con las agujas del reloj marcando el paso de las ocho a las nueve y después a la una de la madrugada. De esta manera,

Rezende se torna el señor del tiempo y permite al espectador volver al momento del descubrimiento del crimen. La escena muestra, una vez más, el carácter de omnipotencia y omnipresencia del presentador, que domina y determina el tiempo y el espacio que transforma y manipula a su antojo. Nos gustaría resaltar el hecho de que hasta este momento del programa no había aparecido la palabra “simulación” sobre la imagen. Este recurso de edición refuerza el estatuto de “verdad” de la representación. Lo que tiene importancia es el “aquí y ahora” del espectáculo, creando una ilusión de presente siempre presente en un espacio habitado únicamente por el sujeto que mira y la imagen que se le ofrece.

Se oye un tic tac y, a continuación, la voz de un narrador en *off*. Solamente ahora la palabra “simulación” surge sobre la imagen, en el momento en el que el personaje de la empleada doméstica está barriendo el comedor. Cuando encuentre una bala, el espectador, que ha visto buena parte del programa sin el aviso de “simulación”, ya estará inmerso en el velo de la realidad-verdad del programa y no notará que se trata de una escena simulada o teatralizada.

Sin embargo, el auge, el momento supremo de la total fusión de ficción y Real es cuando el casero Reinaldo fuerza la ventana del dormitorio con unas tijeras de jardinería e irrumpe en la escena del crimen. En este instante la palabra “simulación” aparece grabada sobre la escena montada por la producción del programa con los dos actores sobre la cama en la misma posición en la que se encontró a la pareja P.C. y Suzana.

A continuación, un plano detalle de la fotografía oficial de la pericia muestra el local de la entrada de la bala en el pecho de Suzana y sobre ella la palabra “simulación”.

El guardaespaldas salta al interior del dormitorio por la ventana. A continuación, la cámara muestra un detalle de la fotografía de los peritos centrada en parte del rostro de P.C. y su hombro derecho. Un movimiento de cámara encuadra el rostro del muerto. La palabra “simulación” permanece todo el tiempo sobre las fotos de la pericia.

El actor que interpreta al guardaespaldas toca el cuello del actor que hace el papel de P.C. para comprobar si está vivo. Ahora aparece la fotografía de la pericia de Suzana que muestra incluso una flecha blanca que indica el local de perforación de la bala. Sobre la foto permanece aún la palabra “simulación”.

Toda la escena está marcada y ritmada por una banda sonora que, con tonos de suspense, secuencia todos los fragmentos reales o simulados. Si sobre las fotografías de la pericia la palabra *simulación* no desaparece, estas imágenes poseen el mismo valor de irrealidad que las escenas simuladas. De la misma manera las escenas simuladas poseen el mismo estatuto de verdad. La verdad se transforma en ficción (simulación) y la ficción (simulación) en verdad. Y es este plato híbrido, mezclado, que será consumido ávida e ininterrumpidamente por el espectador.

Este voyeur embriagado por el montaje que oscila, como la propia cámara, entre una y otra imagen, entre la fotografía de la pericia y la escenificada por el programa, puede que no perciba las fronteras, los límites entre lo real y lo simulado. Todas las imágenes poseen el crédito de “simulación”, todas, incluyendo las de la pericia tienen el logotipo de la *Globo*. Lo real es simulado y lo simulado real y la *garantía* de ello es de la mayor emisora de televisión brasileña: la *red Globo*. Sin embargo, y esto es más sintomático, el espectador desavisado “no quiere percibir los límites”. Nos gustaría, llegados a este punto, remitirnos a la citación de Jentsch que hacíamos al inicio de este ensayo de que “uno de los recursos

más exitosos para crear fácilmente efectos de rareza es dejar al lector en la incertidumbre (...) y hacerlo de tal manera que su atención no se concentre directamente en esa incertidumbre (...). Aquí, el recurso es dejar al espectador en la incertidumbre de si se trata de una imagen real o ficcional, de tal manera que ni siquiera percibe la incertidumbre.

Existe algo en la mirada del espectador posmoderno que exige imágenes cada vez más reales, más verosímiles, más espectaculares. No desea percibir el punto en el que el film se revela truco. Podríamos afirmar, después de observar el creciente interés por programas del género, que una de las máximas del espectador posmoderno sería: “Engáñame, que me gusta”, o en otras palabras: “Engáñame, que gozo”, pues es del gozo proporcionado por el espectáculo de lo real de lo que hablamos aquí. En el espectáculo de lo real lo siniestro asume la forma eficaz y fulminante de un imán visual que atrae al sujeto e imanta su mirada. De esta forma el espectador, seducido por la Medusa electrónica, oscila entre las sensaciones de horror y de fascinación y consume con sus ojos este *ser* que lo inmoviliza: el precipicio.

Fue justamente en la secuencia de imágenes de los cuerpos de P.C. y Suzana (cuerpos reales o representados) donde localizamos la emergencia de lo siniestro en su forma fascinante. Fue justamente en ese umbral, en la frontera entre la fotografía real de la pericia y la imagen simulada, donde algo emergió para el sujeto frente al televisor. Fue en ese punto de cruce en el que ficción y no ficción adquirieron el mismo estatuto donde lo real capturó la mirada del espectador. El programa cumplió su promesa y el *voyeur* tuvo la sensación, durante unos segundos, de penetrar con su mirada en la escena del crimen, en Guaxuma, el día 23 de enero de 1996, en la casa de playa de P.C. Farias. ¡Él estuvo allí!

Silenciosa, inmóvil y fascinada es la postura del espectador ante las imágenes terribles, que sin embargo atraen poderosamente su mirada. Se siente petrificado, incapaz de apagar su televisor o interrumpir el contacto visual con él y su espectáculo de lo real. Como si sus ojos estuviesen siendo atraídos por un abismo profundo. Como nos explica Trías (2006, p.86) el ojo petrificado en esta visión es un ojo electrizado, fascinado, poseído por el vértigo. Y alerta que a partir de ese instante, ese ojo lo verá todo, todo le será mostrado a partir de ese abismo, es decir, de esa visión que subió y que se apoderó de su campo visual.

Ese abismo que sube y rebosa, como lo define Trías (2006), constituye la más perfecta metáfora de este lado oculto, siniestro y fascinante del espectáculo de lo real. Tal vez por ello, una de las figuras más poderosas y al mismo tiempo más terribles del cine posmoderno sea la de Hannibal Lecter. Personaje psicópata, caníbal, que transita en el umbral de la seducción y de la muerte. Figura cuya aparición en la pantalla parece susurrarnos que el gozo que experimenta el espectador en contacto con los espectáculos de lo real no es inocente, sino algo cotidiano y gozoso. Y advierte: “*Codiciamos lo que vemos todos los días. ¿Sus ojos no buscan las cosas que desean?*”

Notas

1. Freud (1999) definió el término “pulsión escópica” como pulsión de placer de mirar y de exhibirse. Lo escópico es, según sus palabras, la primera experiencia de satisfacción que ordenará la percepción del hombre conforme a las coordenadas del deseo.

2. El texto del papel avisa al espectador sobre el origen y el destino de la niña retratada:

“De las Islas Canarias fui traída
 Para el Soberano Henrique II [?] de Francia
 Don Pietro, el salvaje.
 De allí se estableció en la corte
 Del duque de Parma, como yo, [...] Antonietta, y ahora estoy
 El en hogar de la No Signora Donna
 Isabella Pallavicina, marquesa de Soragna [...]”

3. Para la distinción entre Real y realidad véase en Jesús González Requena 1989, 1992, 1995, 1996, 1998. Algunos textos del autor está disponibles en www.tramayfondo.com

4. <http://www.endemolargentina.com.ar/locales.asp>

5. Freud demuestra que el fetiche es un sustituto de un pene determinado y muy particular, que tuvo extrema importancia en los primeros años de la infancia, pero que logo se perdió. El fetiche, en suma, es un sustituto del pene de la mujer (de la madre) en el que el niño otrora creyó y que no desea abandonar.

6. Ver Rodríguez (2012) donde analizamos la cuestión de forma detallada en el capítulo VI.

7. Los canales vía satélite ofrecen un menú variado para estos ojos hambrientos. ‘C.S.I.’ (*Crime Scene Investigation*), serie que se exhibe en el canal “AXN”, muestra casos en los que, además de mostrar la trayectoria del arma del crimen penetrando en el cuerpo y dilacerando los tejidos, podemos participar visualmente de las autopsias, pues las víctimas se muestran siempre en primer plano o la herida en plano detalle. En el respetable *Discovery Chanel* los *voyeurs* también pueden disfrutar con series sobre casos reales en los que autopsias y procedimientos de investigación en la escena del crimen se ofrecen de manera extremadamente didáctica.

8. Ver João Frayze-Pereira. (2002).

9. El programa *Linha Direta* (Línea Directa) se emitía los jueves por la noche desde 1999. El primer presentador fue Marcelo Rezende que fue sustituido por Domingos Meirelles. El día 1 de febrero de 2008, La Red Globo emitió una nota de prensa en la que comunicaba su suspensión “temporal”.

10. El programa tenía una media de 26 puntos de audiencia y recibía cerca de 2000 llamadas por semana. El programa dedicado al médium Chico Xavier (junio de 2007) registró una media de 30 puntos en el horario.

11. Personaje que Anthony Hopkins interpreta en el film *El silencio de los corderos* (1991), de Jonathan Demme.

Referencias bibliográficas

Bataille, G. (1979). *El Erotismo*. Barcelona: Tusquets.

Baudrillard, J. (1995). *A Sociedade de Consumo*. Rio de Janeiro: Elfos.

Ferré, J. F. (2003). “Carne de catástrofe: una estética de lo real” en *TBR - The Barcelona Review* n° 38, Barcelona, septiembre-octubre. Disponible en http://www.barcelonareview.com/38/s_jff.htm. Consultado el 04 de mayo de 2013.

- Frayze-Pereira, J. (2002). "Arte contemporânea e banalização do mal: corpo do artista, silêncio do espectador", en BARTUCCI (ed.), *Psicanálise, Arte e estéticas da Subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1999). "O Estranho" ("Das Unheimliche"), en Salomão, E. (coord.) *Edição Eletrônica das Obras psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Versão 2.0. Rio de Janeiro: Imago, [1999], v. XVII. CD.ROM. Trabajo original publicado en 1919.
- Hugo, V. (2006). *Cromwell*, en Microsoft Word - Hugo, Victor - Cromwell. Doc. Versión 5.2. Uruguay: Ministerio de Educación (MEC) [2006] Disponible en: http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/h/Hugo,%20Victor%20-%20Cromwell.pdf. Consultado el 04 de mayo de 2013 - Trabajo original del autor publicado en 1827.
- González Requena, J. (1992). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*, Madrid: Catedra.
- González Requena, J. (1989). *El espectáculo informativo o la amenaza delo real*. Madrid: Akal.
- González Requena, J. (1996). "El texto; tres registros y una dimensión" en *Trama y Fondo* nº 1. Madrid, pp 3-32.
- González Requena, J. (1998). "En el principio fue el Verbo. Palabra versus Signo" en *Trama y Fondo* nº 5, Madrid, pp. 7-28.
- Imbert, G. (2002). "Azar, conflicto, accidente, catástrofe: figuras arcaicas en el discurso posmoderno (entre lo eufórico y lo disfórico)" en *Trama y Fondo* nº 12, Madrid, pp. 19-30.
- Lacan, J. (1993). *Escritos*, Madrid: Siglo Veintiuno.
- Lacan, J. (1995). *O Seminário. Livro 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1992a). *O Seminário. Livro 3, As psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1992b). *O Seminário. Livro 17, O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Manguel, A. (2002). *Leyendo Imágenes: una historia privada del arte*, Bogotá: Editorial Norma.
- Nasio, J. D. (1994). *La mirada en Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Quinet, A. (2002). *Um olhar a mais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Rodríguez, V. B. C. (2011). *Além do espelho. Análise de imagens de arte, cinema e publicidade*. São Paulo: Casarão do Verbo.
- Trías, E. (2006). *Lo bello y lo siniestro*, Barcelona: DeBolsillo.

Summary: This paper follows the path of looking through certain concepts that are impregnated by aesthetic nuances to stop at the show characterization of contemporaneity.

Key words: look - sinister - show - contemporary.

Resumo: Este ensaio percorre o caminho da mirada através de conceitos que estão impregnados de tópicos estéticos para deter-se na caracterização do espetáculo da contemporaneidade.

Palavras chave: mirada - sinistro - espetáculo - contemporâneo.

La escuela en escena: las películas como signos mediadores de la formación crítico-reflexiva de profesores¹

Mônica Ferreira Mayrink *

Resumen: El objetivo de este artículo es discutir la forma como la imagen y, más específicamente, las películas, pueden constituir importantes signos mediadores de la formación de profesores. Tras una discusión inicial sobre el concepto de formación crítico-reflexiva, se discutirá sobre el valor de la imagen como una de las herramientas que predominan en la comunicación contemporánea, y se destacará el potencial del cine y de la ficción en general para crear oportunidades de construcción de nuevos conocimientos y vivencia de nuevas experiencias. Asimismo, se analizará el papel de signo mediador que pueden desempeñar las películas en la formación reflexiva de profesores. Para ilustrar los efectos de dichos signos en el desarrollo de la postura reflexiva de los docentes, se presentarán algunas evidencias del proceso vivido por profesores en un curso de formación inicial, resultante de su exposición a películas protagonizadas por profesores y alumnos que reproducen diferentes realidades escolares.

Palabras clave: formación de profesores - reflexión - películas - signo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 51]

(¹) Doctora en Lingüística Aplicada por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP). Profesora de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo y de Posgrado en el Programa de Posgrado en Lengua Española y Literaturas Española e Hispanoamericana de la misma Facultad.

La práctica de la sala de clases cumple un papel primordial en la formación de profesores, pues allí los futuros docentes pasan por experiencias concretas de aprendizaje sobre qué es y cómo es enseñar. Sin embargo, este proceso de formación solamente se constituye como tal si se crean oportunidades efectivas de reflexión.

A lo largo de mi trabajo como formadora de profesores de lengua española en la enseñanza superior en Brasil he buscado maneras de contribuir a que los alumnos desarrollen una postura reflexiva que los conduzca hacia la toma de conciencia y la problematización de la práctica docente. El gran desafío que se presenta es la definición de los recorridos e instrumentos que se pueden utilizar para alcanzar tal objetivo. El uso de la imagen y, específicamente, de las películas, para favorecer el desarrollo de la postura reflexiva de

profesores en formación (inicial o continuada) se ha mostrado particularmente eficaz y productivo en ese contexto.

El objetivo de este artículo es discutir sobre el uso de películas como recurso para el desarrollo de la capacidad reflexiva de profesores en formación inicial. Para presentar la perspectiva teórica que orienta mi práctica como formadora de profesores, partiré de una discusión sobre el concepto de formación crítico-reflexiva de profesores, con base en las contribuciones de Dewey (1933; 1938/1967), Schön (1983, 1987, 1992), Freire (1979), Kemmis (1987), Zeichner (1993) y Pimenta (2002). Enseguida, pasaré al análisis sobre el valor de la imagen como una de las herramientas que predominan en la comunicación contemporánea, y discutiré sobre el valor educativo del cine y de la ficción en general, debido a las oportunidades que crean para la construcción de nuevos conocimientos y vivencia de nuevas experiencias. Asimismo, analizaré el papel de *signo mediador* que pueden desempeñar las películas en la formación reflexiva de profesores, considerando la perspectiva de Vygotsky (1930/1998; 1934/1999). Para ilustrar los efectos de dichos signos en el desarrollo de la postura reflexiva de los docentes, presentaré algunas evidencias del proceso vivido por profesores en un curso de formación inicial, resultante de su exposición a películas protagonizadas por profesores y alumnos que reproducen diferentes realidades escolares.

Aproximación al concepto de reflexión

La definición del concepto de *reflexión* no se revela tan simple como pueda parecer. Pimenta (2002, pp. 18-19) señala que al hablar de profesor reflexivo, se corre el riesgo de vacilar entre el significado intrínseco y propio del adjetivo (ser *reflexivo* es un atributo propio del ser humano) y un concepto que forma parte de un movimiento teórico que pretende contribuir a la comprensión del trabajo docente. Así, la reflexión debe ser entendida como un camino que se debe desarrollar y recorrer hacia la comprensión del ser profesor y de su propia práctica pedagógica.

Los orígenes de la perspectiva de formación de profesores reflexivos remontan a Dewey. En su Teoría de las Experiencias, Dewey (1938/1967) evalúa la *experiencia* como un aspecto fundamental en la conformación del individuo. Para el autor, el individuo se constituye como tal debido a las interpretaciones que da a las experiencias por las que pasa, y esto se logra por medio del *pensamiento reflexivo*, cuya función reside en transformar una situación caracterizada por la oscuridad, duda, conflicto o perturbación en una situación clara, coherente, segura y armoniosa. Sin embargo, la actitud de pensamiento reflexivo, conforme lo señala Dewey (1933), no se establece de manera natural, sino que debe ser desarrollada y cultivada, proceso en el cual la educación asume un papel fundamental.

Partiendo de esta perspectiva, el profesor puede desarrollar su capacidad reflexiva mediante prácticas que lo lleven a tomar conciencia del proceso de reflexión por el que está pasando y de las contribuciones que dicho proceso le puede proporcionar. Sin embargo, no podemos olvidarnos de un punto fundamental señalado por Dewey (1933, p. 16): el pensamiento reflexivo solo se concretiza cuando existe un deseo real de llevarlo a cabo.

Si por un lado Dewey dejó las primeras contribuciones sobre qué es la reflexión, por otro, fue Schön (1983, 1987, 1992) quien le dio mayor impulso al desarrollo de dicho concepto².

El autor identifica diferentes componentes de la práctica reflexiva: el *conocimiento-en-la-acción*, entendido como el *saber hacer*, conocimiento que se revela cuando desempeñamos nuestra acción de forma espontánea y hábil; la *reflexión-en-la-acción* (*reflection in action*), que se caracteriza por los pensamientos del profesor que lo llevan a improvisar, a tomar decisiones y actitudes en el mismo momento en que está trabajando en el aula, permitiéndole resolver los problemas con que se depara; y la *reflexión-sobre-la-acción* (*reflection on action*), que corresponde al momento en que el profesor piensa, retrospectivamente, sobre lo que ha hecho en su clase y descubre de qué forma su *conocimiento-en-la-acción* puede haber contribuido a alcanzar los resultados observados. En consecuencia, la *reflexión-sobre-la-acción* es un proceso consciente y deliberado, ya que el profesor analiza su propia acción en un momento posterior.

Buscando ampliar la propuesta de Schön, otros investigadores han añadido un componente crítico a la práctica reflexiva. Kemmis (1987), Zeichner (1993) y Contreras (2002), por ejemplo, destacan las relaciones entre la práctica individual y cotidiana del profesor, así como también ámbitos más amplios, institucionales y sociales, con implicaciones políticas y económicas.

En la base de esta perspectiva, se manifiestan algunos de los conceptos ampliamente discutidos en los trabajos de Freire (1979). El autor comprende la reflexión como un proceso que abarca las relaciones del hombre con el mundo y las transformaciones que pueden resultar de su participación activa en la sociedad. Para Freire (1979, p. 30), la primera característica de la relación del hombre con el mundo:

(...) es reflexionar sobre este mismo acto. Existe una reflexión del hombre frente a la realidad. El hombre tiende a captar una realidad, haciéndola objeto de sus conocimientos. Asume la postura de un sujeto cognoscente de un objeto cognoscible. Ello es propio de todos los hombres y no privilegio de algunos (por eso la conciencia reflexiva debe ser estimulada: conseguir que el aprendiz reflexione sobre su propia realidad)³.

La conciencia reflexiva, según Freire, hace posible para los hombres la reflexión crítica sobre sus propios actos. El autor sugiere diferentes estados de conciencia, entre los que se destaca la conciencia crítica, marcada por una visión indagadora que se propone analizar los problemas de forma profunda, que:

(...) no se satisface con las apariencias, (...) que busca verificar o probar los descubrimientos, (...) que es intensamente inquieto, (...) ama el diálogo, se nutre de este, frente a lo nuevo, no repele lo viejo por ser viejo ni acepta lo nuevo por ser nuevo, sino que los acepta conforme su validez (Freire, 1979, pp. 40-41)⁴.

Para Freire (1979), la conciencia crítica se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas, buscando principios causales, y le permite al hombre transformar la realidad. Así, lleva al profesor a la comprensión del contexto en que trabaja y a la toma de decisiones en un contexto mayor, que supera los límites de las paredes del aula.

En cuanto al concepto de reflexión crítica, vale también destacar las contribuciones de Zeichner (1993) relacionadas a la enseñanza reflexiva como un proceso en el que la atención del profesor se dirige tanto a su propia práctica como a las condiciones sociales en que se sitúa dicha práctica. El autor entiende la reflexión crítica como una acción concreta, consciente y deliberada y valoriza, desde su perspectiva, la necesidad de que el profesor reflexione sobre su situación en el colectivo. Sus acciones deben, por lo tanto, vincularse a la situación de sus colegas, lo que permitirá el apoyo y el crecimiento mutuos.

Muy próxima a esta visión de reflexión crítica encontramos la perspectiva de Kemmis (1987), según la cual el profesor es quien analiza y cuestiona las estructuras institucionales en que se desempeña. Como resultado de este proceso crítico-reflexivo, el profesor puede llegar a comprender de qué forma dichas estructuras influyen en su modo de analizar y pensar su propia práctica, y puede también comprender sus implicaciones sociales y políticas. Según Kemmis, la práctica reflexiva se articula con un compromiso crítico que lleva al profesor a explorar la naturaleza social e histórica de su relación como un participante de las prácticas institucionalizadas de la educación y también de la relación entre su pensamiento y su acción educativa, conforme explica Contreras (2002, p. 163). Entendida de esta forma, la reflexión crítica alcanza una dimensión mucho más amplia, capaz de revelar el sentido ideológico de la enseñanza y de atribuir al profesor un papel fundamental de agente de cambios al darle la posibilidad de liberarse de los presupuestos, hábitos y costumbres impuestas por las instituciones e incorporados por él mismo, inicialmente, de manera acrítica.

El componente de *transformación*, presente en la definición del concepto de reflexión crítica de diferentes autores, es también destacado por Liberali (2010, p. 32), para quien:

La reflexión crítica implica la transformación de la acción, vale decir, la transformación social. No basta criticar la realidad, sino que hay que cambiarla, ya que individuos y sociedad son realidades indisociables. (...) al reflexionar críticamente, los educadores pasan a ser entendidos y a entenderse como intelectuales transformadores, responsables de formar ciudadanos activos y críticos dentro de la comunidad.

Al entrar en contacto con estas diferentes luces que se lanzan sobre la reflexión y la reflexión crítica parece quedar claro que en ninguna de ellas el desarrollo de la práctica reflexiva se revela como una tarea fácil, tanto desde el punto de vista del formador como del docente en formación.

El conocimiento de estas diferentes perspectivas nos permite comprender más claramente la formación del profesor crítico-reflexivo como un proceso de *desarrollo* de la capacidad reflexiva y de la conciencia crítica que se construyen en la relación con el otro y con el mundo, y que permite que el profesor cuestione, analice, interprete y comprenda su propia acción y la de otros, en el amplio universo institucional y social en que se introduce (Mayrink, 2007). En consecuencia, el profesor crítico-reflexivo llega a ser lo que es porque ha pasado por un proceso de desarrollo y perfeccionamiento de su capacidad de reflexionar críticamente sobre su propia acción y sobre la acción de otros profesores. Por ende, la reflexión crítica no constituye necesariamente un proceso natural, pues es un proceso más

complejo que el simple *pensar* sobre la acción. Involucra conciencia, cuestionamiento, análisis y consecuente toma de decisiones que pueden generar transformaciones.

El lugar de las películas en la formación reflexiva de profesores

Pimenta (2002, p. 20) sostiene que “los currículos de formación de profesionales deberían propiciar el desarrollo de la capacidad de reflexión”. La autora concuerda con Perrenoud (2002, p. 33), que también apuesta en la necesidad de incorporar en la formación de profesionales reflexivos oportunidades para el desarrollo de la capacidad de reflexión durante la acción “mucho más de lo que hacemos espontáneamente”. Por lo tanto, para estos autores la postura reflexiva necesita desarrollarse. Perrenoud (2002, p. 45) va más lejos al afirmar que “la práctica reflexiva se aprende mediante un entrenamiento intensivo”. Una forma para lograrlo, propone el autor, obedece a la reestructuración del currículo de formación inicial, reservando tiempo y espacio para realizar un procedimiento clínico, con resolución de problemas, con el aprendizaje práctico de la reflexión profesional, de acuerdo a una articulación entre tiempo de intervención en campo y tiempo de análisis” (p. 44). Mayrink (2007) resalta la necesidad de desarrollar la capacidad reflexiva de los profesores para tornarla más espontánea y consciente, pero prefiere hablar de *prácticas reflexivas* y no de *entrenamiento*, término usado por Perrenoud (2002), pues la palabra sugiere un aprendizaje mecánico, como una simple repetición de acciones. Lo que se debe indagar en ambos casos es ¿qué recursos o instrumentos podrían usarse para realizar dichas prácticas? Entre las posibles formas de promover el desarrollo de la capacidad de reflexión se han usado tradicionalmente la observación de clases, la elaboración de diarios, el análisis de casos, la participación en debates, y las narrativas (Alarcão, 2003; Perrenoud, 2002; García, 1992). La propuesta que aquí presento reside en el uso de la imagen, específicamente, las películas, como elemento de mediación pedagógica para el desarrollo de la reflexión docente. Esta elección se justifica por varios motivos.

En primer lugar, es necesario recordar que la imagen es “una de las herramientas efectivamente predominantes en la comunicación contemporánea” (Joly, 1996, p. 10). Almeida (2001, p. 8) añade que “actualmente existe una significativa mayoría de personas cuya inteligencia fue y está siendo educada por imágenes y sonidos, por la cantidad y calidad del cine y televisión que ven”. Para este autor, aun las personas que tienen más acceso al texto escrito, y para quienes “el texto escrito es siempre la referencia más importante, que permite volver, pensar, reflexionar (...) [están formando su] inteligencia del mundo a partir de las imágenes y sonidos de las producciones de cine y televisión”. (Almeida, 2001, p. 8) Como imagen, la película posee también características que la hacen un instrumento adecuado para la práctica de la reflexión. Desde el punto de vista didáctico, aparte de ser un recurso al alcance de la mayoría de los alumnos, puede generar elementos de discusión relevantes para la práctica pedagógica de los profesores en formación, ya que posee la capacidad para construir un mundo que mantiene relaciones complejas con el mundo real del aula. Así considerada, la película puede desencadenar una mirada reflexiva de los profesores en formación sobre las semejanzas o diferencias identificables entre la realidad del aula vivida por ellos y aquella que se presenta en la pantalla.

De esta manera, aun cuando se considere mostrar una realidad que no es exactamente igual a la que se vive, la película constituye un tipo de imagen que “puede ser un instrumento de conocimiento porque sirve para ver e interpretar el propio mundo” (Gombrich, 1971, en Joly, 1996, p. 60). El poder de la imagen como forma que tiene el hombre para comunicarse con el mundo es también objeto de discusión de Goyes, para quien la imagen es:

Un modo de representación (...) pero esta representación capturada por la percepción visual se distancia y/o se acerca a ese enmarañado de significados construidos al que llamamos realidad. Esta distancia que enfoca y ‘desenfoca’ lo que es real depende de los contextos mentales y sociales en los cuales viva el sujeto que los percibe. (Goyes, 2002, p. 8)

Como puede verse, el sujeto asume un papel fundamental en la atribución de significados para la imagen: “es el sujeto el que asemeja el contenido cultural de la imagen al contenido cultural del modelo original” (Goyes, 2002, p. 9). El “juego pedagógico” que se puede configurar en este caso, aclara Goyes (2002, p. 9), “se abre desde el querer saber lo que se ve, hacia la pregunta ¿qué vemos?, ¿qué miramos?”. De este modo, se abre el camino hacia la reflexión, hacia la re-lectura de la imagen (de la película) de acuerdo a la comprensión de mundo que caracteriza la realidad en que vive el sujeto.

Gomes (2004, p. 1) rescata este mismo pensamiento en la semiótica de Umberto Eco. Para él, comenta la autora, “el texto se compone de espacios en blanco que el lector ha de completar. Vive de la valorización de sentido que el destinatario ha colocado ahí”. En lo que respecta al cine, alerta Gomes:

Cuya materia-prima la constituyen las imágenes, no se puede negar que existe una relación de comunicación entre espectador y película (...) La obra cinematográfica promueve un proceso comunicativo que guía a estos seres que se sientan en un sillón por horas a ejecutar un trabajo interpretativo y a atribuirle significación a la película. (Gomes, 2004, p. 4)

Según Andrew (1989, p. 194 en Gomes, 2004, p. 4), “las imágenes en sí mismas no poseen ningún significado, solo adquieren sentido en el contacto con el espectador. La búsqueda, el encuentro de algún significado en alguna película constituye de por sí un acto interpretativo”.

En lo que respecta a la naturaleza de las películas utilizadas en prácticas reflexivas, podríamos pensar en tres tipos de videos a los que los profesores en formación podrían ser expuestos: a) grabaciones de sus propias clases; b) grabaciones de clases de compañeros; c) películas-ficción focalizadas en prácticas pedagógicas.

A pesar de que los dos primeros tipos de grabaciones (o películas) se sitúan más cerca de la realidad del profesor en formación, pues involucran directamente su propia práctica o la de sus compañeros, puede que estas no sean la mejor opción cuando lo que se busca es ofrecerle al profesor en formación una oportunidad tranquila para reflexionar sobre la práctica pedagógica. Ello se debe a que muchas veces el profesor se inhibe, se siente

incómodo al dar observaciones sobre la clase de sus compañeros o simplemente no logra advertir, en sus propias imágenes o en las de sus condiscípulos, aspectos que podrían generar alguna reflexión sobre las clases que imparten. Aparecen así obstáculos que pueden comprometer el análisis y la discusión que se quiere realizar.

Por otro lado, la película-ficción es “una producción de la cultura, no de la pedagogía o de la didáctica” (Almeida, 2001, p. 7). En consecuencia, al exponer a los profesores “caricaturas” de clases, se promueve un distanciamiento saludable de aquel a quien se está observando (el personaje de la película), evitando así que los profesores en formación se sientan inhibidos para hacer críticas o manifestar ideas que no coincidan con la práctica pedagógica del personaje.

Aparte de esto, las películas-ficción pueden añadir una riqueza cultural a la formación de los profesores, ya que es posible encontrar producciones cinematográficas de diferentes procedencias. Dicha diversidad puede permitir un análisis comparativo de los contextos educativos en que se desenvuelven los personajes, al establecerse un puente con la realidad escolar brasileña. Como resultado, los futuros profesores pueden crecer en la comprensión del mundo pues, como señala Almeida (2001, p. 12), “ver películas, analizarlas, es (...) también el anhelo de entender el mundo por la producción artística del cine”.

La propuesta que aquí se presenta se apoya en el trabajo con películas de tenor comercial, que de alguna forma enfocan el contexto escolar y las relaciones profesor-alumno, pero que no fueron producidas con objetivo didáctico o pedagógico. Por lo tanto, al usarlas como promotoras de reflexión, el intercambio de experiencias e ideas y la consecuente construcción y re-construcción de conocimiento, las películas ganan una nueva *función mediadora*, lo que nos remite a la teoría de Vygotsky, que “atribuía una importancia fundamental al concepto de actividad mediadora, aclarando que dicho concepto se refiere a varios tipos de mediación en la relación entre el individuo y la realidad, siendo el uso de herramientas y el uso de signos dos casos particulares de actividad mediadora” (Duarte, 2000, p. 209). A continuación, veremos cómo Vygotsky entiende los conceptos de *herramienta / instrumento* y de *signo* e intentaremos definir el papel que las películas desempeñan en la actividad que nos ocupa.

Las películas: ¿instrumentos o signos mediadores?

Vygotsky (1930/1998, p. 71) afirma que “la analogía básica entre signo e instrumento reposa sobre la función mediadora que los caracteriza”. Por otro lado, lo que distingue al signo del instrumento (o herramienta) es, de acuerdo al psicólogo, la forma como estos orientan el comportamiento humano:

La función del instrumento consiste en servir como un conductor de la influencia humana sobre el objeto de la actividad. El instrumento es orientado *externamente* y debe conllevar necesariamente a cambios en los objetos. Constituye un medio por el cual la actividad humana externa es dirigida para controlar y dominar la naturaleza. Por otro lado, el signo no modifica en nada el objeto de la operación psicológica. Constituye, asimismo, un

medio de la actividad interna dirigido al control del propio individuo; el signo es orientado *internamente*. (Vygotsky, 1930/1998, pp. 72-73)

Desde el punto de vista de la estructura de las operaciones con signos, Vygotsky (1930/1998, p. 53) sugiere que:

Toda forma elemental de comportamiento presupone una reacción *directa* a la situación-problema enfrentada por el organismo –lo que puede representarse por la simple fórmula (S → R). Por otro lado, la estructura de operaciones con signos requiere un eslabón intermediario entre el estímulo y la respuesta. Este eslabón intermediario es un estímulo de segundo orden (signo), colocado en el interior de la operación, donde asume una función especial: crear una nueva relación entre S y R.

Vygotsky (1930/1998, p. 53) esclarece que el signo actúa sobre el individuo, que debe estar “activamente comprometido con el establecimiento de dicho eslabón (...). Consecuentemente, el simple proceso estímulo-respuesta es reemplazado por un acto complejo, mediado”, que el autor representa con la siguiente figura:

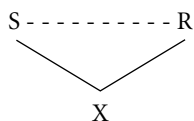


Figura 1. Representación del proceso de mediación (Vygotsky, 1930/1998, p. 53)

Así entendidas, las películas pueden caracterizarse como *instrumentos* o como *signos*, dependiendo del uso que se haga de ellas. Desde un principio, la mayoría de las películas comerciales se presentan originalmente como objeto de entretenimiento. Podríamos suponer que por lo general su efecto en el espectador es momentáneo y que satisface una necesidad específica del momento (la diversión). Bajo esta perspectiva la película cumple la función de *instrumento*, con una influencia meramente situacional en el espectador. Se puede decir además que, aunque las películas se propongan llevar al espectador a algún tipo de reflexión, esta no es necesariamente una reflexión sobre la práctica pedagógica, aunque la película esté ambientada en la escuela, en el aula o muestre la acción del profesor junto a sus alumnos. Para ejemplificar, tomaremos las sinopsis⁵ de dos películas que colocan la escuela en escena y que se podrían utilizar en cursos de formación de profesores:

Película 1: Cadena de Favores (*Pay it forward*, 2001, Warner Bros. Pictures)

Eugene Simonet (Kevin Spacey) es un profesor de estudios sociales cuya vida está en orden, con todo y todos en sus debidos lugares. Un día decide pedir un trabajo a sus alumnos. Trevor, (Haley Joel Osment) que está en este grupo, propone una especie de cadena

del bien, en la que cada persona haría un favor a otras tres y estas a su vez harían lo mismo, sin pedir nada a cambio. El favor que cada uno presta debe ser algo grande, algo que la gente no puede hacer por sí misma. Con esto, Trevor intenta ayudar a su propia familia, que se reduce a su madre Arlene McKinney (Helen Hunt), una mujer valiente e industrialista, que trabaja en dos empleos y que lucha para criar a su hijo.

Una película sensible con un hermoso mensaje y una idea capaz de cambiar el mundo.

Como se ve, la sinopsis de esta película destaca el proyecto idealizado por el alumno Trevor y su potencial para *cambiar el mundo*. Vista y analizada desde este ángulo, se percibe que la trama de la película se centra en las consecuencias que conlleva el proyecto del muchacho en la vida de las personas, en sus relaciones familiares, en su propia constitución como individuo, que busca superar miedos y pertenecer a una familia feliz. La sinopsis no resalta la importancia de la figura del profesor o la naturaleza de la actividad que él demanda de los alumnos.

Película 2: Papá canguro (*Daddy Day Care*, 2003 - Columbia Tristar)

¡PAPÁ CANGURO es una divertida comedia sobre chicos traviosos que dominan la situación! En cuanto los publicistas Charlie (Eddie Murphy) y Phil (Jeff Garlin) pierden sus empleos tras intentar vender cereales matinales con sabor a legumbres, sus esposas vuelven al trabajo. Pero al percatarse de que ya no tienen condiciones financieras para mantener a sus hijos en la famosa Academia Chapman, dirigida por la terrible Señora Harridan (Angélica Huston), Charlie y Phil deciden montar la guardería del papá. ¡Aquí empieza la aventura de los dos padres haciendo las veces de niñeras!

En este caso, la sinopsis de la película destaca el lado cómico de las situaciones vividas por los personajes en su actuación como “niñeras”; en ningún momento se hace referencia al papel de educadores que los protagonistas acaban asumiendo. El tono de la comedia y la función de entretenimiento atribuida a la película se perfilan también en el comentario de un crítico de cine de Los Ángeles, impreso en la portada de la película: “Eddie Murphy y su grupo proporcionan diversión para toda la familia”.

Como se ve, en ambos casos (películas 1 y 2), la actividad mediadora inmediata idealizada para las películas es el esparcimiento. Sin embargo, en cursos de formación docente se les puede dar otra función si se establece el objetivo de generar una reflexión sobre la práctica pedagógica. Así, las películas ganan un nuevo significado y una nueva función –la de *signo*– al hacer un uso consciente de estas, orientado a la reflexión sobre el quehacer docente. De este modo, el acto de ver la película puede venir acompañado de cuestionamientos que promueven una reflexión que busca extenderse más allá del momento en que el espectador (el profesor) ve la película. En consecuencia, se logra un efecto continuo (y no situacional y momentáneo) que contribuye a que los profesores hagan de la reflexión un componente permanente de su práctica docente diaria. Las películas como *signos* pasan, entonces, a ser mediadoras necesarias “al control del comportamiento humano y de los procesos mentales”, como aclara Duarte. (2000, p. 209)

Entendido de este modo, el filme puede propiciar al profesor en formación la oportunidad de *vivir* una experiencia diferente, centrada en el otro, pero con una repercusión

individual que enriquece y expande su continuo experiencial⁶. Sin embargo, no podemos desconsiderar la posibilidad de que, para algunos, la película siga siendo solamente un instrumento (de esparcimiento, por ejemplo), dependiendo del individuo y de la forma como se da su relación con esta.

El uso de la película como *signo* mediador en el contexto de formación de profesores puede ser comprendido a la luz de las redes de relación que se establecen en el proceso de mediación propuesto por Vygotsky. En este caso, **S** (la *situación*) corresponde al visionado y discusión de las películas, dentro del momento de formación por el cual pasan los profesores, momento que constituye el contexto más amplio, el trasfondo que caracteriza el escenario del proceso de mediación; **R** corresponde a la reflexión (*crítica*), *reacción* deseada, que se puede manifestar en forma de autorreflexiones y reflexiones compartidas; **X** (el *signo mediador*) corresponde a las películas, “estímulo auxiliar que facilita la complementación de la operación por medios indirectos”. (Vygotsky, 1930/1998, p. 54)

De este modo, considerando el contexto de formación de profesores, es posible hacer una relectura de la estructura de operaciones con signos elaborada por Vygotsky (ver Figura 1), pasando a representarla por medio de las siguientes interrelaciones:

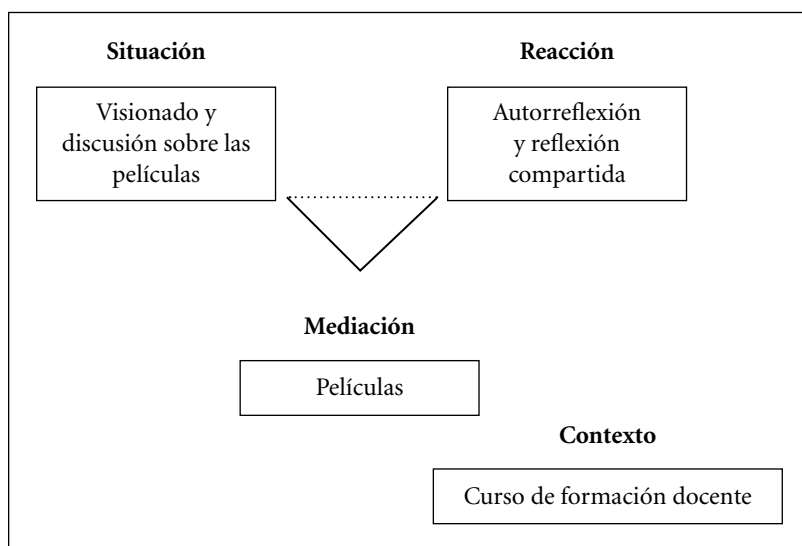


Figura 2. Representación del proceso de mediación con filmes. (Mayrink, 2007)

La película, por tanto, al ejercer su papel de signo, conduce a los alumnos “a una estructura específica de comportamiento que se destaca del desarrollo biológico y crea nuevas formas de procesos psicológicos enraizados en la cultura” (Vygotsky, 1930/1998, p. 54). Vale recordar que Vygotsky se refiere a estos procesos psicológicos como *superiores*. Para él, las características principales de las funciones intelectuales superiores son la conciencia reflexi-

va y el control deliberado (Vygotsky, 1934/1999, p. 112). Asimismo, el autor destaca que “todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediados, y los signos constituyen el medio básico para dominarlas y dirigirlas. El signo mediador se incorpora a su estructura como una parte indispensable, en realidad como la parte central del proceso como un todo” (Vygotsky, 1934/1999, p. 70). Este pensamiento es extremadamente importante, pues valora el papel que la película desempeña en el desarrollo del profesor reflexivo.

Reflexiones sobre la práctica pedagógica generadas por las películas: algunos ejemplos

Para ilustrar los efectos de las películas (signos mediadores) en la formación reflexiva de docentes, presentaré algunas evidencias del proceso reflexivo vivido por trece profesores en formación inicial durante un curso ofrecido en una universidad de São Paulo⁷.

Resalto que fueron varios los instrumentos utilizados a lo largo del curso: textos, cuestionarios, relatos reflexivos. Sin embargo, fueron las películas las que alcanzaron mayor relieve, lo que confirma el valor de estas como gestoras de reflexiones sobre el ser profesor. Para ilustrar el efecto de las películas en el desarrollo de postura reflexiva de los profesores en formación participantes del curso, presentaré y discutiré algunos fragmentos retirados de sus trabajos escritos⁸. Los ejemplos seleccionados están relacionados con las películas citadas anteriormente: Cadena de Favores y Papá Canguro.

Película 1. Cadena de Favores

El trabajo⁹ elaborado por el grupo que eligió y analizó la película *Cadena de Favores* presenta evidencias de que los estudiantes construyeron reflexiones sobre diferentes temas, de orden teórico y práctico, relacionados con el quehacer docente. El primero de ellos se refiere a la aprehensión de la teoría de aprendizaje que subyace a la propuesta del profesor protagonista de la película. El texto elaborado por los alumnos trae indicios de que el filme *Cadena de Favores* provocó su reflexión sobre los principios del abordaje Socio-Histórico-Cultural de Vygotsky. Ello se nota en los fragmentos marcados en bastardilla que, aunque no hagan una referencia explícita al psicólogo y a sus trabajos, señalan su comprensión de la educación como un proceso que va más allá del espacio escolar, que entiende las relaciones sociales como esenciales para la constitución del individuo:

El profesor hace una pregunta pertinente a los alumnos: “¿Qué es lo que el mundo espera de ustedes?” Con esta formulación, el profesor saca a los alumnos del aula. Él muestra que lo que importa no es el presente, sino el futuro.

Esta película es diferente de las que hemos visto en el aula durante el semestre, porque el profesor no enseña solo su disciplina, sino que da una clase que puede servir para siempre a los alumnos. A él no solamente le

preocupa la formación académica de sus alumnos, sino también la formación del individuo. Por lo general, a los profesores solo les preocupa pasar el contenido.

El hecho de que el profesor pidiera a los alumnos que buscaran en el diccionario las palabras que desconocían, evidencia que el profesor no está ahí sólo para responder a todas las preguntas. De esta forma los alumnos aprenden a investigar y ciertamente aprenden mucho más cuando buscan que cuando el profesor les da la respuesta de inmediato. Él despierta el interés de los alumnos. Aparte de esto, les da la oportunidad para que hablen, para que expresen sus ideas desde el primer momento.

En esta película pudimos observar muy bien el intercambio que se generó entre el profesor y el alumno. Se dio la interacción necesaria para que existiese este intercambio. Aparte de este intercambio, pudimos apreciar la interacción con el medio en que ellos vivían.

En estos mismos fragmentos podemos verificar el cuestionamiento de los estudiantes en cuanto a las diferentes posturas y acciones de algunos profesores. Critican al profesor *contenidista*, al afirmar que, “*por lo general, a los profesores sólo les preocupa pasar contenidos*”; aprecian al profesor *co-participante*, que interactúa con los alumnos y colabora como par más competente en la construcción de sus conocimientos (“*En esta película pudimos observar muy bien el intercambio generado entre el profesor y el alumno*”), y valoran al profesor *desafiador y mediador* del proceso de aprendizaje, al destacar que:

El hecho de que profesor pidiera a los alumnos que buscaran en el diccionario las palabras que desconocían, evidencia que el profesor no está ahí sólo para responder a todas las preguntas. De esta forma los alumnos aprenden a investigar y ciertamente aprenden mucho más cuando buscan que cuando el profesor les da la respuesta de inmediato. Él despierta el interés de los alumnos. Aparte de esto, les da la oportunidad para que hablen, para que expresen sus ideas desde el primer momento.

Película 2. Papá Canguro

Lo primero que llama la atención en el trabajo elaborado por el grupo que analizó esta película es la evidencia de que tomaron conciencia de su función de signo mediador de la reflexión, lo que se verifica en este comentario:

La película no es vista como una realización volcada a la cuestión del profesor en sí, sino solo como una comedia estadounidense más. Sin embargo, logramos observar algunos aspectos positivos sobre el asunto *profesor/educación* en esta película.

Además, el grupo identificó diferentes temas que emergieron del filme y que provocaron su reflexión: responsabilidad, escuela y proceso enseñanza-aprendizaje:

Después de que Charlie y Phil abren la guardería, se dan cuenta de que organizar una escuela no es tarea fácil, exige mucha responsabilidad; a pesar de cuidar únicamente niños (menores de 6 años), se percatan de que es necesario estimularlos (proceso de enseñanza-aprendizaje) (...). En esta parte de la película colocamos la cuestión de la “responsabilidad y escuela: lugar en que el alumno puede desarrollarse integralmente” (es necesario que haya condiciones favorables entre los alumnos y la escuela, como sistema, en donde puedan trabajar con las áreas: cognitiva, afectivo-emocional, motora, social, etc.), vale decir, la escuela debe ser un lugar de encuentro favorable para ambas partes: alumno, institución y profesor, no estar únicamente preocupada del lado social y profesional de los alumnos.

La mayor conciencia de la importancia de establecer relaciones entre teoría y práctica también se observa en el trabajo de este grupo, que buscó fundamentar el análisis de la película con lecturas que realizaron de forma autónoma:

Entonces, Charlie y Phil conversan con los niños para saber lo que les gustaría aprender. Los chicos los escuchan; cada niño tiene su opinión. Dentro de lo posible, los van agradando a todos. Esto correspondería al proceso de alfabetizar y ser alfabetizado: cuando “profesor y alumno en el aula comienzan a desarrollar sus actividades, ambos están involucrados en un proceso de trabajo” (Neidson Rodrigues. *Por uma nova escola*, p. 60); profesor y alumno tienen el derecho a equivocarse y de saber lo que puede ser progresivo o no. Lo que ocurre muchas veces es que la escuela acaba siendo un lugar de divergencia entre alumnos, profesores y el propio sistema, porque la escuela no tiene este proyecto de poder desarrollarse de modo integral.

Cabe destacar además el puente realizado por el grupo entre la película (que, según se vio, presenta un mundo que no es exactamente igual al mundo en que se vive) y la realidad que los alumnos conocen. Esa relación permite que vean el propio mundo de manera crítica y puedan interpretarlo:

Lo que pasa mucho hoy en día (sobre todo en escuelas particulares) es justo lo que se relata en el párrafo anterior, y esta es la filosofía de la escuela de la Sra. Harridan (película), una escuela extremadamente rígida y tradicional, en la que los alumnos todavía no saben ni hablar y ya los están preparando para las pruebas de selección universitaria, aprenden lenguas, filosofía, etc; y no le preocupa saber lo que los niños realmente anhelan aprender, lo que necesitan y si están sintiéndose bien como están. Ella les comenta siempre a los padres que van a conocer la escuela: “Los niños son como los helechos, con adobe y un buen jardinero crecerán hasta el cielo”, y “nunca es temprano

para empezar”. Los padres creen que esto es lo mejor para sus hijos; difícilmente se dan cuenta de la filosofía de la escuela, piensan que lo “tradicional” es lo mejor. Creemos que no siempre. (...) Creemos que la escuela debería tener un proyecto de integración entre alumnos, escuela y profesores, así podrían desarrollarse integralmente y el aprendizaje para los alumnos podría ser más provechoso; los alumnos también tendrían que ser capaces de pensar qué es lo mejor para ellos mismos y se volverían más críticos.

Estas últimas iniciativas del segundo grupo se pueden interpretar como un indicativo de que los alumnos ya habían avanzado más hacia el desarrollo de una conciencia crítica (Freire, 1979), si lo comparamos con las reflexiones evidenciadas en el trabajo del grupo anterior. De ahí se concluye que el proceso de formación crítico-reflexiva del profesor pasa por etapas y tiende a ampliarse en un movimiento creciente, como lo demuestra la figura de abajo:

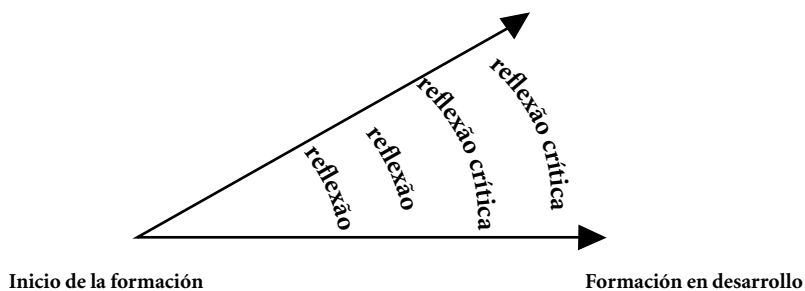


Figura 3. Ampliación de la capacidad crítico-reflexiva de los profesores.

A modo de síntesis, se puede concluir por la discusión anterior que las películas constituyen una herramienta poderosa que permite que los profesores en formación reflexionen no solo sobre su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también sobre las posibles relaciones entre sus conocimientos teóricos y la práctica de los profesores visualizada en la película, el conocimiento de la práctica resultante de su propia experiencia de vida y de su experiencia vicaria.

Los temas aquí presentados, identificados en los trabajos seleccionados para el análisis, ciertamente no agotan las posibilidades de relaciones y reflexiones que pueden originarse de las dos películas en cuestión. El análisis y las interpretaciones que pueden resultar del visionado de una película dependen del sujeto que se acerca a su “texto”, del momento y del contexto en que se insiere este sujeto y de las experiencias acumuladas históricamente por él, experiencias a las que dirige su mirada.

Palabras finales

La imagen y, particularmente, el filme poseen la capacidad de construir un mundo que mantiene relaciones complejas con el mundo real en el que vivimos. Constituyen por tanto un poderoso instrumento de conocimiento, pues como destaca Costa (2005, p. 152), a través de él aprendemos a ver y a conocer la realidad, aprendemos a ver el mundo y a interpretarlo (Gombrich, 1971, en Joly, 1996, p. 60).

Las películas como elementos provocadores y mediadores de la reflexión crítica constituyen un recurso que puede enriquecer los programas de formación docente al contribuir a que los profesores tomen conciencia de su propia realidad y conozcan otras, aparentemente tan distantes. Propician el establecimiento de relaciones entre teoría y práctica y promueven cuestionamientos diversos que colocan en discusión sus experiencias personales, el papel de la escuela y del profesor, y la interrelación entre los diferentes elementos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje: el docente, el estudiante, el contenido, la metodología, la sociedad. Asimismo, las películas pueden promover en los profesores procesos de transformación que pueden resultar en una nueva percepción de sí mismos, en la formación de su identidad y en el desarrollo de su postura crítico-reflexiva, el primer paso para un cambio aun más significativo: la transformación de la realidad que los rodea. No está demás decir que las películas que colocan la escuela, profesores y alumnos en escena constituyen un poderoso recurso para el desarrollo reflexivo de profesores que no se acaba en el cronograma y el espacio limitado de los cursos de formación, sino que se expande hacia la vida. A partir del momento en que el profesor-espectador reconoce en el filme la función de signo mediador de la reflexión, toda y cualquier película pasa a ser vista, potencialmente, como tal. Los primeros pasos, dados con la mediación del formador de profesores, pueden, por lo tanto, extenderse a muchos otros, y las películas pasan a ser parte constituyente de la formación continua y autónoma de los docentes.

Notas

1. Este texto reúne algunas de las reflexiones que integran mi tesis de Doctorado (intitulada *Luzes, cámara, reflexión... formación inicial de profesores mediada por filmes*), defendida en el 2007 en el Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
2. Schön (1992, p. 123) reconoce haber basado su trabajo en la teoría de Dewey.
3. Traducción mía.
4. Traducción mía.
5. Presento aquí una traducción de las sinopsis retiradas de las contra portadas de los videos, publicadas originalmente en portugués.
6. Para Dewey (1938/1967), la experiencia puede entenderse como conocimiento acumulado. Relacionada a esta idea está uno de los principios fundamentales de la teoría desarrollada por el filósofo: el principio de la *continuidad*, según el cual una experiencia prepara el camino para otra, subsecuente, dándole continuidad y permitiendo el desarrollo de una

cadena –un continuo experiencial– que, si se mantiene, se configura como una secuencia de experiencias educativas.

7. Los textos que se presentarán corresponden a muestras de los datos recogidos en mi tesis de Doctorado (Mayrink, 2007). La investigación tuvo lugar en el curso de formación inicial de profesores que ofrecí a alumnos de la carrera de Letras y Pedagogía en una universidad de São Paulo, Brasil. Todas las clases del curso, intitulado *La escuela en el cine: reflexiones sobre la práctica pedagógica a partir de filmes*, fueron grabados en audio y video y los ejemplos que aquí presento corresponden a la transcripción de los datos.

8. En la fase final del curso, los alumnos se dividieron en grupos y su tarea consistió en seleccionar una película, analizarla y proponer una discusión para todos los compañeros. Posteriormente, los grupos entregaron un trabajo escrito que reunía el análisis realizado anteriormente y la discusión que se desarrolló en clase el día de su presentación.

9. Los trabajos se escribieron originalmente en portugués.

Referencias bibliográficas

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, M. J. (2001). *Imagens e sons. A nova cultura oral*. São Paulo: Cortez Editora.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora.
- Costa, C. (2005). *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez Editora.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington: D.C. Heath and Company.
- _____. (1938/1967). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Duarte, N. (2000). *Vygotsky e o “Aprender a Aprender”. Críticas às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vygotskyana*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García, C. M. (1992). A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 53-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gomes, R. (2004) *Elo vital: a interação espectador/filme*. Disponible en <http://www.facom.ufba.br/sentido/elovital.html>. Consulta en 11 de mayo de 2013.
- Goyes N., J. C. (2002). *Horizontes de la comunicación visual contemporánea*. Disponible en http://www.ucm.es/info/especulo/numero22/com_visu.html. Consulta en 07 de mayo de 2013.
- Joly, M. (1996). *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus Editora.
- Kemmis, S. (1987). Critical reflection. In Wideen, M. F.; Andrews, I. (orgs.) *Staff development for school improvement. A focus on the teacher*. London: The Falmer Press.
- Liberali, F. C. (2010). *Formação crítica de educadores: Questões fundamentais*. Campinas: Pontes Editores.
- Mayrink, M. F. (2007). *Luzes... câmera... reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes*. Tese de Doutorado. Programa de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. PUC/SP.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Pimenta, S. G. (2002). Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta, S. G. y Ghedin, E. (orgs.) *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (pp. 17-52). São Paulo: Cortez.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner - How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- _____. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- _____. (1992). Formação de professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Vygotsky, L. S. (1930/1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1934/1999). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Educa.

Summary: The aim of this article is to discuss how movies could be important mediators signs for teacher training. After an initial discussion on the concept of critical-reflective training we will discuss the value of the image as one of the tools that dominate contemporary communication, and will stand the potential of movies and fiction to create opportunities for the construction of new knowledge and experiences. Also, we will discuss the role of movies as mediator signs in reflective teacher education. To illustrate the effects of such signs in the development of the reflective stance of teachers, we present some evidence of the problems faced by teachers in a course of initial training, resulting from their exposure to movies featuring teachers and students play different educational situations .

Key words: teacher training - reflection - movies - sign.

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir o modo que a imagem, e mais especificamente os filmes podem constituir importantes signos mediadores da formação de professores. Depois de uma discussão inicial sobre o conceito de formação crítico - reflexiva, se discutirá sobre o valor da imagem como uma das ferramentas que predominam na comunicação contemporânea, e se destacará o potencial do cinema e da ficção em geral para criar oportunidades de construção de novos conhecimentos e vivência de novas experiências. Além disso, se analisará o papel de signo mediador que podem desempenhar os filmes na formação reflexiva de professores. Para ilustrar os efeitos desses signos no desenvolvimento da postura reflexiva dos professores, se apresentarão algumas evidências do processo vivido por professores num curso de formação inicial, resultante da exposição de filmes protagonizados por professores e estudantes que reproduzem diferentes realidades escolares.

Palavras chave: formação de professores - reflexão - filmes - signo.

Resumen: El presente artículo forma parte de las dos primeras sesiones del seminario *Psicoanálisis y Análisis Textual* impartido en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (2011/2012)¹. Analiza aquellos films que como *Rear Window* (1954), *Vértigo* (1958) y *Psycho* (1960) de Alfred Hitchcock movilizan el inconsciente y dejan honda huella en los espectadores; ocurre, sin embargo, que la memoria no puede acceder a esos trazos de la enunciación fílmica que son recordados de manera distorsionada y parcial, dado que las cargas emocionales han sido desplazadas. Más allá del orden semiótico y del proceso de comunicación que despliega lo cognitivo, el análisis textual da cuenta del sentido de la andadura del sujeto por el texto fílmico que es, ante todo, experiencia estética conformadora de un saber simbólico. El ámbito de la experiencia del sujeto y del trabajo de su deseo, comparece como un desafío teórico y metodológico ante la cultura de la imagen y sus articulaciones con la educación.

Palabras clave: análisis textual - psicoanálisis - experiencia emocional - lo real, lo imaginario y lo simbólico.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 83-84]

(*) Catedrático de Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid, coordinador del programa de doctorado Teoría, análisis y documentación cinematográfica. Presidente de la asociación cultural Trama y Fondo.

El texto: semiótico, imaginario, real

Las películas se recuerdan mal (consciente, preconscious, inconsciente)

Comencé a explicarles el otro día por qué era necesario ver aquí, al comienzo del seminario, el film completo, aun cuando ustedes ya lo hubieran visto antes.

Retornaremos hoy a esos motivos que les aducía, pues están en relación directa con la metodología analítica que voy a proponerles.

El primero es que las películas se recuerdan muy mal.

Y no me refiero a las películas malas, esas que, por su falta de interés, dejan muy poca huella en la memoria. Me refiero a las mejores películas. A esas que, por serlo, nos afectan profundamente.

Por supuesto, si nos afectan profundamente, dejan una profunda huella en nosotros.

Entonces, ¿por qué digo que las recordamos mal? Sencillamente, porque esa huella, muchas veces, resulta inaccesible a nuestra memoria.

Y es que, contra lo que suele pensarse, la memoria no es un depósito, sino una función: la función de lo que, en un momento dado, recordamos o estamos en condiciones de recordar.

Digámoslo en términos freudianos: lo que recordamos, en un momento dado, es lo que ocupa nuestra consciencia.

Y lo que estamos en condiciones de recordar, aunque no ocupe nuestra consciencia en un momento dado, constituye lo pre-consciente: lo que está disponible, accesible a la consciencia.

Y, finalmente, hay recuerdos, huellas mnésicas inaccesibles a nuestra consciencia, excluidas de nuestra memoria. Huellas que se encuentran, por tanto, en nuestro inconsciente.

Desplazamiento de las cargas emocionales

Así, como les decía, tendemos a recordar mal las películas que más intensamente nos han afectado.

No se trata de que nos olvidemos de ellas, pero sí de que olvidemos partes de ellas y, muchas veces, las partes que más intensamente nos han afectado.

Actúa entonces un mecanismo de represión parcial que Freud describió muy bien: se trata del desplazamiento de las cargas emocionales.

Así, muchas veces sucede que recordamos mejor y con mayor intensidad escenas que, en el momento del visionado, vivimos con menor intensidad y, en cambio, tendemos a olvidar las que en ese momento fueron las que más intensamente nos afectaron.

O quizás las recordamos pero más vagamente, desconectadas de esa intensa emoción que en su momento –el del visionado– produjeron en nosotros.

Como ven, y tal es lo propio del desplazamiento, actúa la lógica de la metonimia: o bien olvidamos lo que nos afectó y sin embargo recordamos lo que, estando a su lado, nos afectó menos, o bien recordamos lo que nos afectó, pero descargado de ese afecto, que tendemos a localizar en lo que está a su lado y que, por tanto, nuestra consciencia recuerda con mayor intensidad.

Psycho: la memoria y la angustia

Y por cierto que, a este propósito, *Psycho* es un buen ejemplo.

¿Qué es lo que ustedes recordaban mejor de la película antes de verla de nuevo el otro día? Seguramente la cadena que va del robo



al viaje,



a la llegada al motel
y a la escena de la muerte de Marion en la ducha.



Y desde luego, también, la escena del descubrimiento del cadáver de la madre.



Escenas excelentes, sin duda, todas ellas, pero escenas todas ellas, sin embargo, secundarias por lo que se refiere a la huella imborrable que el film dejó en ustedes.

Si esas fueran las escenas esenciales por lo que se refiere al impacto de la película en ustedes, entonces la película habría sido, necesariamente, un fracaso.

Porque fíjense:



Marion está ya muerta en el minuto 00:47:05 y la película sin embargo se prolonga hasta 01:43:55, es decir, dura todavía 56 largos minutos más, casi una hora.

Y así, la siguiente escena intensa que recordaban, la del descubrimiento del cadáver de la madre, sólo se produce en 01:36:38.



De modo que entre una y otra escena median largos 49 minutos.

Podemos atribuir al arte del suspense esos 49 minutos... pero eso es decir bien poco.

Realmente fue una apuesta bien difícil la que se planteó Hitchcock en esta película. Pues mantener el interés del público después de haber matado en el minuto 47 a la protagonista con la que éste –es decir, ustedes y yo– estaba totalmente identificado era algo realmente difícil.

El caso es que lo logró: nos mantuvo intensamente interesados durante esos largos 49 minutos que se prolongaron entre esos dos momentos de impacto, la muerte de Marion y el descubrimiento del cadáver de la madre.

Pero olvídense por un momento del arte del cineasta y plantéense la cosa desde el punto de vista de su experiencia –la de ustedes mismos, quiero decir.

Y me refiero no tanto, aunque también, a su experiencia de espectadores. Me refiero principalmente a su experiencia como seres humanos: ¿qué fue de ustedes durante esos casi 50 minutos de sus vidas? ¿No se vieron obligados a soportar la más intensa angustia?

Tuvo que ser así, porque sólo la más intensa angustia podía mantenerles interesados en el film una vez que habían experimentado el impacto de la muerte de su protagonista.

Quiero decir: esa angustia debía ser, al menos, tan intensa como ese impacto, pues, de lo contrario, habría decaído su interés por el film.

Les decía que hablar de suspense explica bien poco. Sólo pone un nombre –*suspense*– donde se requiere una explicación. De modo que la pregunta es: ¿cuál es la verdad de esa angustia que vivimos durante esos 49 minutos que hemos olvidado?

Y de hecho, ustedes no sólo habían olvidado esos 49 minutos, sino que también, en cierto modo, habían olvidado su angustia.

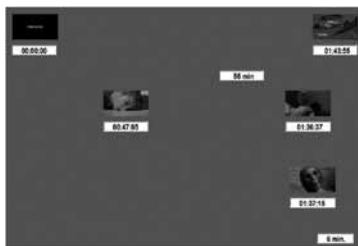
Lo que recordaban era dos grandes sustos: el de la inesperada muerte de Marion y el del descubrimiento de que la madre, aparente asesina, estaba muerta.

De modo que todo parecía reabsorberse en términos cognitivos: acceso sorpresivo a dos datos ignorados.

Y así el recuerdo de la intensidad de esos dos sustos/descubrimientos opaca el recuerdo de lo que, realmente, hizo inolvidable esta película para ustedes: ni más ni menos que la angustia que vivieron entre lo uno y lo otro.

De modo que repito la pregunta: ¿cuál es la verdad de esa angustia?

Y lo mismo podríamos decir del final. Pues sucede que aunque la memoria de la mayor parte de ustedes localizaba el final en el descubrimiento del cadáver de la madre, sucede que, sin embargo, después de este descubrimiento, que termina en 01:37:15, la película todavía se prolonga 6 largos minutos más, para sólo acabar en 01:43:51.



Y sin embargo, ello no sucede al modo de lo que se viene produciendo en la mayor parte de los psychothrillers actuales, en los que tras una escena de impacto aparentemente final, la película parece sugerirnos que todo ha acabado ya para, pocos minutos después, darnos un último susto: así el asesino que parecía muerto no había muerto y le agarra por el tobillo al protagonista, o bien descubrimos que detrás de ese asesino había otro desconocido y más asesino todavía...

Aquí no, nada de eso. Y sin embargo... la película sobrevive a la prolongada y un tanto tediosa explicación del psiquiatra narcisista –sus golpes de efecto a veces recuerdan a los de Lacan en *l'Ecole Normal Supérieure*– para conducirnos a esa extraña e inquietante penúltima imagen del film.



Nada se añade aquí desde el punto de vista cognitivo, ningún susto ni sorpresa, ningún conocimiento nuevo después de todo lo explicado por el psiquiatra. Y, sin embargo... Sin embargo la angustia lo invade todo, de nuevo, en esta imagen final.

Más allá de los límites de la semiótica: experiencia emocional del film

De modo que las películas que nos afectan las recordamos mal. Y hay algo más. En la misma medida en que el tiempo pasa y el recuerdo se distorsiona, los agujeros van siendo suturados y finalmente tapados por construcciones ideológicas, tópicos discursivos que parecen explicarlo todo.

De hecho, uno de ellos lo hemos introducido ya: Hitchcock *el mago del suspense*. Alguien que sabe todos los trucos para hacernos pasar miedo.

Él sabe esos trucos, esos trucos existen. Todo es un artefacto para producir miedo.

Todo es un artificio, no hay ahí nada real. Y así terminamos de olvidar del todo lo que de real ha habido allí.

¿Qué? Ya lo he dicho: esa angustia real, verdadera, porque era nuestra.

Nuestra propia angustia.

Y hay, todavía, otro motivo para comenzar el análisis viendo la película completa y no conformarnos con ver y analizar el comienzo y seguir así, trozo a trozo, hasta el final.

Como les decía el otro día, ver la película completa, es decir, rehacer la experiencia de ver la película, es conectar de inmediato, en directo, con nuestra experiencia emocional del film para que sea esa experiencia la que guíe nuestro análisis.

Y es que, aunque vamos a utilizar herramientas semióticas, entre otras, el nuestro no puede ser un análisis semiótico.

Y ello porque el análisis semiótico quiere ser un análisis objetivo, es decir, desubjetivizado, sólo interesado por levantar acta de las estructuras de significación presentes en el texto. De modo que concibe la metodología como un instrumento de exclusión de la subjetividad del analista.

El procedimiento no es malo, pero no es malo cuando se trata de analizar otras cosas.

Es, en cambio, extraordinariamente malo cuando pretende ocuparse de obras de arte, pues éstas están, en sí mismas, abocadas al campo de la subjetividad.

Cuando esto se olvida, cuando se concibe el texto artístico como no otra cosa que un campo de significación, resulta inevitable terminar concluyendo que todo en él es un artificio.

Y este es, por cierto, el punto de vista de los enfoques deconstructivos. Olvidan lo fundamental: esa verdadera experiencia emocional, subjetiva, que el espectador hace cuando ve la película.

Insisto: esa experiencia es el punto de referencia que debe guiar nuestro análisis, pues esa experiencia es la que da su sentido –o su sinsentido– a las significaciones que el texto contiene.

Tal es nuestra diferencia con el análisis semiótico, a pesar de que, como les digo, no dejaremos de utilizar muchas de sus herramientas: las utilizaremos, como los semióticos hacen, para levantar acta de las constelaciones de significantes y de significaciones que el texto contiene, pero nosotros lo haremos desde otra perspectiva, porque nuestro objetivo será tomar consciencia de la experiencia subjetiva, y por eso mismo inconsciente, del lector del texto –en este caso el espectador del film–: una experiencia, sin duda, ligada a la travesía tejida por esos significantes y esas significaciones, pero una experiencia, en cualquier caso: la de un sujeto.

Para decirlo de manera rápida: nuestro objetivo no es establecer cuál es la significación de *Psycho*, sino tomar consciencia de la experiencia subjetiva del espectador que la ve.

Lo semiótico: la significación

El error de la semiótica consiste en no ver en un texto otra cosa que un espacio de significación.

No porque no lo sea, sino porque no es sólo eso.

En un texto hay, desde luego, significación, es decir, significantes articulados de modo que devuelven determinada significación.

Y por cierto que *Psycho*, en un momento dado, nos ofrece la más precisa síntesis de esa significación: me refiero a esa larga escena en la que el psiquiatra lo explica todo de la manera más minuciosa.



Esta escena discursiviza verbalmente toda la significación psicológica que la película ha ido introduciendo. Y lo más notable es que, de hecho, no añade información alguna: toda la información que nos ofrece la poseíamos ya una vez que había concluido la secuencia del descubrimiento por Laila del cadáver de la madre.

Con lo cual, hace inútil el esfuerzo de un análisis del film destinado a establecer su significación: el propio Hitchcock se anticipa a ello haciéndolo él mismo.

Y haciéndolo de manera burlona: poniendo un exceso de teatralidad en ese psicólogo que se empeña en protagonizar la escena –aunque no es él quien constituye el centro de gravedad de la escena.

Pero no hay, desde luego, en *Psycho*, tan sólo eso.

La mejor prueba de ello es que, en la escena que sigue, y aunque ésta no añade significación alguna, aunque no nos da sorpresa alguna, posee la mayor capacidad de impacto en el espectador: relanza su angustia.

Inquietante y paradójico final, dicho sea de paso. Pues aunque todavía se introduce la palabra fin –aunque Hitchcock ya está empezando a prescindir de ella en este periodo– el movimiento de emergencia del coche desde el interior de la ciénaga parece contradecirlo. Por lo demás, la prueba de que el texto no se agota en la significación que contiene es el interés con el que volvemos a ver la película, a pesar de que ya poseíamos, desde el primer visionado, esa significación.

Veamos un ejemplo extremo de discurso totalmente dominado por el orden semiótico:

```

<Global.Microsoft.VisualBasic.CompilerServices.DesignerGenerated()> _
Partial Class fPresentación
Inherits System.Windows.Forms.Form
<System.Diagnostics.DebuggerNonUserCode()> _
Protected Overrides Sub Dispose(ByVal disposing As Boolean)
Try
If disposing AndAlso components IsNot Nothing Then
components.Dispose()
End If
Finally
MyBase.Dispose(disposing)
End Try
End Sub
Private components As System.ComponentModel.IContainer
<System.Diagnostics.DebuggerStepThrough()> _
Private Sub InitializeComponent()
Me.SuspendLayout()
Me.AutoScaleDimensions = New System.Drawing.SizeF(6.0!, 13.0!)
Me.AutoScaleMode = System.Windows.Forms.AutoScaleModeMode.Font
Me.BackColor = System.Drawing.Color.Red
Me.ClientSize = New System.Drawing.Size(800, 600)
Me.FormBorderStyle = System.Windows.Forms.FormBorderStyle.None
Me.Location = New System.Drawing.Point(5, 5)
Me.Name = "fPresentación"
Me.StartPosition = System.Windows.Forms.FormStartPosition.Manual
Me.Text = "presenación"
Me.ResumeLayout(False)
End Sub
EndClass

```

El discurso cibernético: en él la materia del texto se desvanece para quedar todo él reducido a un preciso encadenamiento de significantes netamente eficaces, incluso performativos.

Pues no hay en él, tampoco, constelación de imagos alguna independientemente de que está aparezca más tarde, en forma de eso que se da en llamar *interfaz amigable*.

Ustedes saben que son esos discursos los que hacen funcionar, por su propia cuenta, buena parte de nuestras modernas ciudades.

Lo imaginario: imagos, identificación

Pues hay, también, imagos.

Y cuando digo imagos no quiero decir, sin más, imágenes, pues las imágenes pueden funcionar –y a veces reducirse– a espacios de significación.

Así, por ejemplo, ésta:



Podemos traducirla en significación: decir: es una mujer, rubia, atractiva, que viste una camisa blanca, etc.

Pero esa traducción deja siempre fuera algo, aun cuando ese algo la acompañe latente, del lado del poder de lo que las palabras, sin decir, sugieren.

Quiero decir: esa mujer es, para mi mirada, una figura que puedo desear y, a la vez, una en la que puedo reconocerme.

Y porque ambas cosas quedan suscitadas de inmediato con su mera presencia, el orden de lo imaginario se activa en nuestra relación con el film, desencadenándose de inmediato intensos mecanismos de identificación.

Y ustedes saben de la intensidad de esa identificación, pues ha sido tal que han hecho suyo su viaje.

Y la angustia que después ha llegado, una vez que ella ha muerto, está necesariamente en relación, como en su momento veremos, con ello.

De modo que en un texto hay, además de signos, de significantes y significados, imagos que suscitan nuestro deseo y nuestra identificación.

Lo real: huella, acontecimiento

Pero no es eso todo.

En un texto está también la materia real que lo constituye.

La reconocerán con sólo prestar atención a la singularidad real del ser irrepetible que, en un instante igualmente irrepetible del tiempo, ha estado ahí, delante de la cámara, y que por eso ha dejado su huella en el celuloide.



Dejen que ella se vuelva, se desplace en el espacio para que esa huella se haga más patente: la de ella como la de ese edificio que se encuentra al fondo o la de cada uno de los pliegues de su camisa.

Pero lo real del film no se agota ahí; tiene que ver, también, con el hecho mismo del rodaje: un suceso que ocurrió un día y cuyas huellas quedaron, igualmente, ahí.

De modo que está también presente, ahí, en contracampo, ese ser real que en un momento irrepetible del tiempo, sentado en su silla de director, dirigía el proceso de captura de esas huellas que ahora nos es dado ver.

Y no sólo las disponía para nuestra mirada sino que, en primer lugar, las miraba él mismo, siendo, por ello mismo, el primero que realizaba esa experiencia de la visión que más tarde hemos hecho nosotros.

Y estamos también, del lado de lo real, nosotros, en la medida en que en otro momento –uno no menos real, no menos irrepetible– nos situamos frente a esas huellas y padecemos su impacto.

Es decir: hacemos la experiencia de su impacto.

Como ven, porque un texto es algo real, era necesario que eso, ser real, aconteciera aquí.

Y cuando digo aquí me refiero a este aula, constituida en el laboratorio de la investigación de análisis textual que vamos a emprender.

Lo imaginario: RearWindow, la imago originaria

O piensen en un discurso esencialmente dominado por el orden de las imagos: piensen, por ejemplo, en esos spots publicitarios que se limitan a ofrecernos imágenes fascinantes que capturan de un sólo golpe nuestra mirada a la vez que la funden con el objeto publicitado constituido, él mismo, en objeto de deseo.

Podría ponerles, para ilustrarlo, muchos spots, pero ganamos tiempo si les pongo una imágenes hitchcockianas que han inspirado infinidad de esos spots seductores:



se eclipsa, en la misma medida en que ella aparece.



Es difícil encontrar una mejor visualización de la idea freudiana de la constitución del yo por identificación con la figura materna.



Ella llena todo el campo visual, su fascinante armonía expulsa todo rastro de angustia – tanto más cuando invisibiliza el fondo mismo de la angustia.



Ella es la imagen en la que él se ve –y así el rostro de él se disipa en la sombra tanto más cuando el de ella es perfilado por el brillo de la luz



Y el espacio entero es iluminado por los destellos de su figura.



Un spot impecable, ¿no les parece?

Pero si han visto la película recordarán que no es allí donde se localiza la verdad del deseo del protagonista de *Rear Window*.

Lo imaginario: *Vértigo*: espejismos del enamoramiento

Veamos otro no menos célebre ejemplo.



Y por cierto que pueden situarlo en continuidad psicogenética con el anterior. Pues si el anterior visualizaba admirablemente la identificación primaria, esa primera captura en la que el yo se conforma, éste visualiza con no menor brillantez el eterno poder de esa primera captura, tal y como se produce en los procesos de enamoramiento. La cámara despliega la mirada del hombre, una mirada que busca el retorno de esa imago primordial que constituye el presupuesto de todo otro objeto de deseo.



Y lo encuentra porque lo busca. Y lo encuentra tanto mejor cuanto menos de lo real ve. Y así, le –y nos– descubrimos ya del todo enamorados de una mujer que no hemos visto todavía.

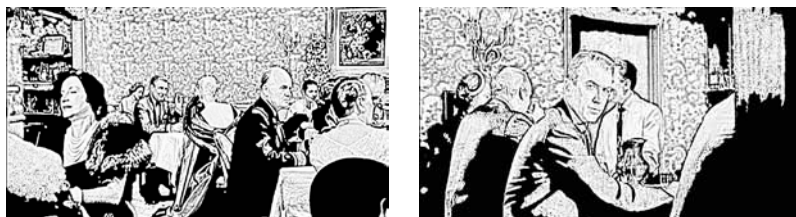
Por cierto que esa psicogénesis de la que les hablo pueden incardinarla con precisión en el propio cineasta.

Hitchcock estuvo intensamente enamorado de Grace Kelly, la protagonista de *Rear Window*, y soñó hacer *Vértigo* con ella.

Pero para entonces Grace Kelly estaba en camino de convertirse en princesa de Mónaco, de modo que el cineasta hubo de contentarse con Kim Novak, quien nunca llegó a satisfacerle del todo en ese papel.



Ella imanta nuestra mirada, y su deseabilidad se descubre tanto mayor cuando ella es localizada como perteneciente a otro. ¿Se dan cuenta de la intensidad con la que, entonces, arde nuestro deseo? De hecho el rubio cabello de ella que destaca sobre el fondo rojo de la pared devuelve la constelación cromática de las llamas.



Una plena captura en lo imaginario.



El poder del encuadre fija y a la vez distancia el poder llameante de la Figura.



Y es tal el fulgor incandescente del objeto que obliga a retirar la mirada.



¿Ven como brilla? Brilla tanto más cuanto no es mirada, sino imaginada.
Por lo demás, ¿no han pensado nunca en la función del vestido como facilitador del enamoramiento?



Insisto: es tanto más bella cuanto más él aparta la mirada.



Porque si no la apartara, podría llegar incluso a verla más bien fea:

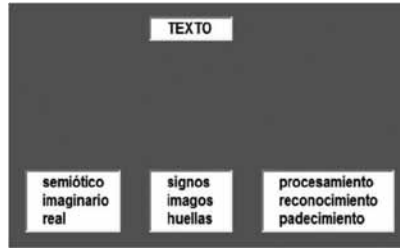


Y así él vuelve a mirarla cuando ella escapa ya a su mirada, deslizándose en el interior de un espejo que termina por declararla espejismo.

Si me he detenido en ilustrarles –y así familiarizarles con– la función imaginaria a través de estas espléndidas escenas hitchcockianas de *Rear Window* y de *Vértigo*, ha sido también para llamarles la atención, si quiera por contraste, sobre el hecho notable de que Hitchcock decidiera rodar en 1958 *Psycho* en blanco y negro, cuando estas dos películas anteriores, la una del 53 y la otra del 57, las había rodado en un espléndido color.

De los textos yoicos a los textos simbólicos

Teoría del Texto: semiótico, imaginario, real



Porque el texto posee tres tipos de componentes –los signos, las imagos, las huellas–, porque participa de tres ámbitos –el de lo semiótico, el de lo imaginario, el de lo real–, necesariamente, ustedes lo afrontan en esos tres ámbitos, y se ven obligados a entrar en contacto con sus tres tipos de componentes.

Así, el aparato cognitivo, semiótico, de ustedes, procesa, descodifica la significación que el film contiene.

El aparato perceptivo-gestáltico reconoce las imagos que le son ofrecidas, se identifica con ellas y se deja atrapar en las redes de deseo que enhebran.

Y el cuerpo de ustedes, empezando por sus propios ojos, padece el bombardeo de las huellas lumínicas que emanan de la pantalla.

Y como les sugería el otro día, la teoría del texto que les propongo permite clasificar los textos por el grado de presencia y de dominancia o de sometimiento de unos u otros ámbitos.

El texto cibernético

Así, el otro día les ponía este ejemplo de un texto en el que domina netamente el ámbito semiótico:

```
<Global.Microsoft.VisualBasic.CompilerServices.DesignerGenerated()> _
Partial Class fPresentación
Inherits System.Windows.Forms.Form
<System.Diagnostics.DebuggerNonUserCode()> _
Protected Overrides Sub Dispose(ByVal disposing As Boolean)
Try
If disposing AndAlso components IsNot Nothing Then
components.Dispose()
End If
Finally
```

```

MyBase.Dispose(disposing)
End Try
End Sub
Private components As System.ComponentModel.IContainer
<System.Diagnostics.DebuggerStepThrough()> _
Private Sub InitializeComponent()
Me.SuspendLayout()
Me.AutoScaleDimensions = New System.Drawing.SizeF(6.0!, 13.0!)
Me.AutoScaleMode = System.Windows.Forms.AutoScaleMode.Font
Me.BackColor = System.Drawing.Color.Red
Me.ClientSize = New System.Drawing.Size(800, 600)
Me.FormBorderStyle = System.Windows.Forms.FormBorderStyle.None
Me.Location = New System.Drawing.Point(5, 5)
Me.Name = "fPresentación"
Me.StartPosition = System.Windows.Forms.FormStartPosition.Manual
Me.Text = "presenación"
Me.ResumeLayout(False)
End Sub
End Class
    
```

El que ustedes no entiendan nada, es lo de menos.
 Este es un texto semiótico impecable, como lo demuestra el hecho de que hay una máquina capaz de procesarlo, es decir, de descodificarlo y, por eso, de interactuar con ello.
 Y ahora vean un ejemplo menos radical:



Sigue siendo un discurso intensamente semiótico, pero en el que algunos de sus signos son ya icónicos y, por tanto, tienen ya una cierta configuración.
 Por cierto, espero que no hayan empleado GoogleMaps para llegar hasta aquí, porque les habrá costado mucho trabajo. Y es que el mapa ubica mal esta Facultad.
 Lo que nos pone en contacto con este rasgo tan propio de lo semiótico: su posibilidad de generar equívocos.

Signo: equívoco / mentira

A ello se refería Umberto Eco en su célebre definición de signo: signo es todo aquello que sirve para mentir.

Pero ésta es, a mi modo de ver, una mala definición. Pues es demasiado amplia por una parte y demasiado estrecha por otra.

Demasiado amplia porque hay cosas que sirven para mentir mucho mejor que los signos: ya lo habrán adivinado ustedes: las imagos –en seguida nos ocuparemos de ellas.

Y como les digo es, a la vez, una definición demasiado estrecha, pues esa posibilidad de los signos para confundir, para generar equívocos, no es más que la otra cara del poder del orden semiótico para generar eso que llamamos la realidad –y que es algo muy diferente de lo real.

Por otra parte, esa definición de Eco puede producir la confusión de pensar que se miente con signos, y eso, sencillamente, no es cierto.

Los signos sirven para mentir, pero sólo en la medida en que se materializan en palabras que alguien pronuncia.

De modo que son las palabras –y dense cuenta que en esto se diferencian las palabras de los signos–, las palabras de los sujetos –pues no hay otras–, las que mienten o dicen la verdad. Los signos, por sí solos, solo pueden producir equívocos, como sucede con el ejemplo que ustedes tienen en pantalla.

El texto publicitario

Veán ahora un ejemplo de texto con neto dominio del ámbito de lo imaginario:



El País Semanal - Dior

Hay significantes, desde luego, pero la imagen se vuelca no del lado del signo icónico, sino del lado de la imago, de ese que les señalaba el otro día como su poder de identificación-seducción.

Atiendan, de nuevo, a esa doble cara: no sólo la ven a ella como un esplendoroso objeto de deseo, sino que se identifican a través de la mirada de ella, como alguien por ella deseado. Como les anunciaba, las imagos sirven para mentir mucho mejor que los signos. Y no piensen que esto funciona sólo con las mujeres o con los hombres guapos. Puede suceder con cualquier objeto.



Como ven, no le falta potencia alguna al reloj cuando es promovido en el campo de lo imaginario: también él tiene una buena gestalt capaz de capturar con su brillo nuestra mirada deseante.

Por lo demás, no sólo había un rostro bello en el ejemplo anterior.

También está junto a él, el objeto publicitado mismo.

Y no pueden negarme que comparece como en sí mismo deseable, pues está cargado por el halo que la imago de ella desprende.

Y eso sin entrar hoy a llamarles la atención sobre la relación metonímica, netamente fálica, que carga a ese objeto en relación con esa bella mujer.



Nicole Kidman. El País Semanal – Rolex

Quizás piensen que es incuestionable que estas chicas son muy guapas. Pero, ¿y un reloj?

Fotografía: campo de batalla entre la imago y la huella

Piénsenlo bien, incluso hay una industria fotográfica dedicada a demostrar lo contrario.



Semana: dos actrices fotografiadas mal

Piensen en la relación de las fotografías que se rompen con lo real. Seguramente Nicole Kidman hubiera querido destruir esta foto. Y también su compañera –su compañera en el, al parecer, más intenso odio. ¿No les dan miedo esas dentaduras acechantes? Y por cierto que esa compañera es, aunque les sorprenda, Catherine Zeta-Jones. Sorprendentes los poderes imaginarios de las imágenes, ¿no les parece?



Como ven, toda fotografía puede ser concebida como un campo de batalla entre la imago y la huella, entre lo imaginario y lo real. Se dan cuenta entonces de que acabamos de aislar otro tipo textual, el de los textos, digámoslo así, amarillos, que van desde la prensa del corazón a la televisión más encanallada, y en los que, aun cuando la función imago aparece, aparece sólo para ser aniquilada de inmediato por la emergencia de la huella más brutal y erosionadora.

Semiótico, imaginario, real

¿Cuál es el funcionamiento del orden semiótico en estos discursos que estamos explorando? Pues bien, es la suya una posición secundaria, puesta al servicio del registro dominante. Lo que es evidente en este caso, donde el nombre mismo del producto, Dior, vale por su sugerencia: Dior, d'or, de oro, dorado. Y la segunda palabra en importancia, forever, señala el poder absoluto y la presencia eterna de la imago primordial.

Y vemos la misma posición secundaria y complementaria en este segundo caso, sólo que ahora señalando en diferente dirección que no puede ser otra, esta vez, que la de la huella: La gran fiesta de los Óscar. Es decir: lo real que hay bajo el satinado con el que se encubren las estrellas de los Óscar.

Como ven, es un discurso vindicativo: estas revistas apelan al odio de clase de los feos contra los bellos.

Textos yoicos

Si me detengo en todo esto es para que mejor puedan comprender la diferencia esencial de los textos artísticos, es decir, lo que constituye la dimensión estética en sí misma.

Ahora bien, dado que los textos artísticos vienen a ocupar hoy un lugar semejante al que, en el pasado, ocuparan los textos míticos y sagrados, deberán hacerse a la idea de que esa dimensión estética es una de las formas de la dimensión simbólica.

Fíjense que ante los diversos tipos de textos que hasta aquí les he presentado hoy, el sujeto, en su densidad esencial, inconsciente, no es para nada suscitado.

Así, frente al texto cibernético, el sujeto se ve reducido al estatuto de mero operador cognitivo de un orden de significantes que se cierra sobre sí mismo.

Y nada esencial del ser inconsciente del sujeto se suscita en el texto publicitario de índole seductora, por más que sea un tópico muy extendido pensar lo contrario –por aquello, ya saben ustedes, de la sexualidad encubierta de la publicidad, como si a estas alturas existiera algo de eso, cuando la erotización de la publicidad contemporánea se exhibe con la más absoluta explicitud.

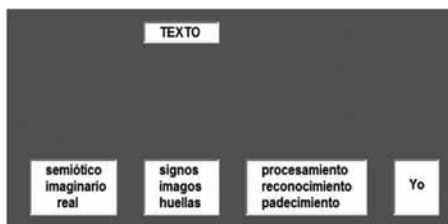
Por eso, ante él, el sujeto se ve reducido al estatuto de un yo fascinado, capturado por el objeto en el que se identifica, pero sin que nada de índole propiamente inconsciente actúe en esa captura: de hecho, ante la seducción publicitaria, ustedes se saben capturados y disfrutan con ello.

Y el que ahí, en ello, se movilice cierta imago primordial, no es un dato específicamente inconsciente.

Como la etología ha demostrado –y Lacan ha insistido en ello oportunamente– todos los animales de un cierto grado de complejidad, aun cuando no tienen inconsciente, participan de esos procesos gestálticos.

Y por lo que se refiere al espectáculo televisivo o fotográfico de lo real, aun cuando en él tiene lugar un obvio consumo pulsional, este convoca a un yo maniaco, casi psicopático, que realiza un goce de la miseria –de la basura– del otro que excluye la menor empatía.

De modo que tampoco en él nada se sitúa en el campo del sujeto del inconsciente.

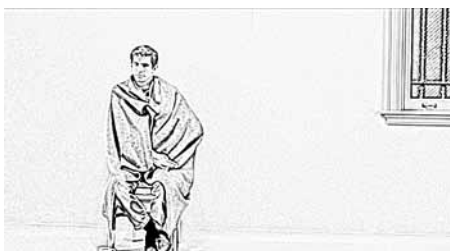


Esto es entonces lo que, a pesar de –o precisamente por– sus extremas diferencias, tienen en común estos tres tipos de textos: que nada en ellos convoca la dimensión en la que el sujeto realmente es.

Y ello porque ninguno de esos textos invita al sujeto a desplazarse del lugar de su yo. Por el contrario: le convocan a una extrema afirmación yoica: sea la del yo descodifico, la del yo seduzco/soy seducido, o la del yo gozo de la miseria del otro.

Discursos, todos ellos, pues, afirmativos, que no dejan espacio alguno para la interrogación. Y sin embargo, la de la interrogación es precisamente la dimensión del sujeto.

El texto artístico: co-presencia e interacción de las tres dimensiones



El texto artístico, en cambio, participa de una economía opuesta: no la del yo, sino precisamente, la de la interrogación: la interrogación por el ser en ese plano constitutivo que no es el del yo.

Ese es, por cierto, el motivo de que proliferen los bares en torno a los cines. La gente necesita hablar esa interrogación que la película le ha suscitado, por más que, en ese habla que comienza cuando la película ha acabado, el yo cognitivo quiera recuperar el mando y pretenda cerrar la interrogación lo antes posible.

Eso es, por cierto, lo que hacen la mayor parte de los analistas: y así, cuando dicen que analizan una película, lo que realmente hacen es deshacerse de ella. Lo que se manifiesta claramente en el hecho de que la película ya no está presente cuando ellos hablan.

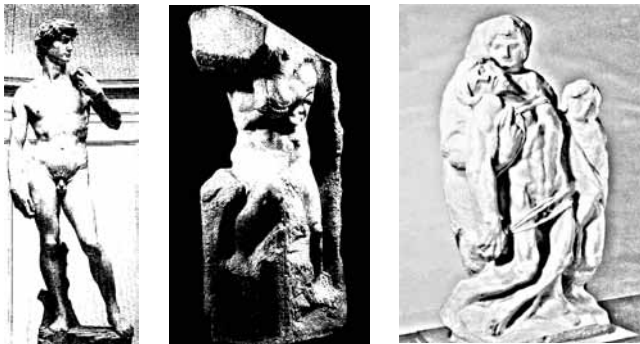
Nosotros haremos todo lo contrario: tendremos la película aquí, constantemente presente, para mantener vivo su poder de interrogación.

De esto empezaba a hablarles el otro día.

Y tiene que ver con el modo de presencia de esas tres dimensiones que configuran el texto, la de lo semiótico, la de lo imaginario y la de lo real.

Pues si en los textos que hemos considerado hasta ahora se daba un claro predominio de una dimensión, a costa del sometimiento o incluso del desvanecimiento de las otras, en el texto artístico se da, en cambio, la copresencia y el entrecruzamiento de las tres dimensiones. De modo que los signos y las imágenes se encarnan y exhiben la tensión, inevitablemente encarnizada, de esa encarnación.

Quizás nadie haya llegado tan lejos a la hora de hacer patente ese foco de tensión esencial, al menos en la historia de la escultura, como Miguel Ángel:



David, Esclavo Atlas y Piedad Palestrina

Y visto desde este punto de vista, ¿no les parece semejante esa posición interrogativa a la que estructura la sesión clínica en la práctica psicoanalítica?

O dicho para simplificar: ¿no es esa la posición característica del diván?

Ahora bien, ¿cómo se conforma en el texto esa interrogación?

Interrogación, subjetividad, simbólico



Y ello es lo que genera esa interrogación de la que les hablo y que constituye la auténtica experiencia de subjetividad.

Y digo, por cierto, experiencia de subjetividad y no, simplemente, experiencia. Pues, para que hubiera experiencia hubiera bastado, sin más, el choque con lo real. Pero en tanto ese trozo de lo real está organizado como texto, articulado por una serie de significantes y configurado por una serie de imagos –como ven, escojo mis palabras: lo propio de los significantes es articular, como lo propio de las imagos es configurar, o si prefiere, conformar– esa experiencia real deviene subjetiva.

Pues si lo real coexiste con los signos y con las imagos, si estos no pueden reducirlo y hacerlo desvanecerse, la interrogación dramática sobre el ser del sujeto frente a lo real emerge de manera inevitable.

Esa es, precisamente, la dimensión de lo simbólico –vale decir, la dimensión misma de la subjetividad: una suerte de cuarta dimensión que cristaliza por un determinado modo de atravesamiento de las otras tres.

Y esa es por cierto la dimensión del sujeto en el sentido más concreto y material.

Pues un sujeto es un cuerpo real conformado por ciertas identificaciones y articulado por ciertos conjuntos de signos –desde el vestido a la gestualidad.

Y para que nuestro cuadro resulte completo, deberemos poner una palabra en la casilla que falta. Creo que es el lugar idóneo para la palabra lectura, inspirándonos en el uso que Roland Barthes le daba.

Lo simbólico lacaniano: una concepción reductora del lenguaje

Les llamo la atención sobre la diferencia de lo simbólico tal y como lo propongo frente a la articulación lacaniana.

Para Lacan, como para la psicología cognitiva y la semiótica en su conjunto, pues todos ellos comparten el mismo postulado wittgensteiniano, el orden simbólico es el orden constituido por el conjunto de los códigos de los que disponen los seres humanos.

Y, así definido, lo simbólico es, por definición, opuesto a lo real: absolutamente a ello refractario, pues siendo el orden de las categorías abstractas que fundan la inteligibilidad, es siempre inaccesible al ser y al acontecimiento singular.

El problema es que esta definición de lo simbólico supone, al menos en mi opinión, una concepción reductora del lenguaje.

Una en exceso estructural, para la que los actos de habla no son otra cosa que efectos prefigurados e inexorables de esas estructuras que son las de los códigos.

El acto simbólico y lo real: la dimensión del habla

Por mi parte, pienso, en cambio, que la dimensión del habla, la del acto del lenguaje, es una dimensión esencial que no puede para nada ser reducida a un epifenómeno de la otra. Y es de hecho, al menos desde que existen los ordenadores, la dimensión humana esencial.

Pues los ordenadores no hacen actos de habla; son ellos los que no saben hacer otra cosa que ejecuciones del código.

En mi opinión, la dimensión simbólica no es la del código –la de la lengua–, sino el de la enunciación –el habla. Es, en suma, la dimensión del acto de lenguaje.

Y el acto de lenguaje es siempre un acto real: no sólo involucra ciertos signos, sino que esos signos deben materializarse en palabras reales, realmente pronunciadas por cuerpos reales en momentos igualmente reales –es decir: irrepetibles– del tiempo.

Y por eso un símbolo –concepto, en todo caso, secundario desde mi punto de vista– no es otra cosa que la cristalización de uno de esos actos en los que todo lo humano se haya involucrado.

Les daré un ejemplo.

Lo que hace de la cruz un símbolo no es que sea un signo icónico, o más o menos analógico, como dicen unos –los semiólogos tradicionales–, ni que nombre la nebulosa de significación asociada a las cosas del cristianismo, como dirían otros –en este caso Eco y sus discípulos. Tampoco que remita a una entidad enigmática o misteriosa, como dirán, finalmente, los junguianos.



Velázquez - Cristo

Lo que hace de la cruz un símbolo es que en ella cristalizó la agonía sacrificial de un hombre que dijo ser hijo de un dios que, a partir de entonces, sería el único Dios.

Si quitan ustedes lo real de esa agonía, el símbolo se queda en nada. En un mero icono de los que se venden en las esquinas.

Ven en este sentido cómo la posición de los símbolos frente a lo real es diferente a la de los signos. Los signos son refractarios a lo real: son categorías que nada saben de su singularidad.

Los símbolos, en cambio, en tanto signos encarnados, participan de lo real y permiten localizarlo. Símbolos son, por ejemplo, esas palabras recibidas que dejan en nosotros una huella indeleble, propiamente configuradora.

Y si lo piensan bien, ¿qué es el sujeto sino los símbolos que lo constituyen?

Si les digo que la noción de símbolo es secundaria a la noción de acto simbólico y no al revés es porque trato de hacerles ver que algo no es un acto simbólico porque contenga

un símbolo, sino que, por el contrario, algo sólo es un símbolo en tanto que participa de un acto simbólico.

Sigamos con nuestro ejemplo. La cruz sólo es un símbolo para el cristiano al que otro cristiano se la ha dado –y ese es el acto simbólico: esa donación. Para los demás, como les decía, no es más que un icono más o menos decorativo.

Así, el símbolo nunca podrá ser separable del acto de donación que lo ha constituido en tal.

Dimensión semiótica y la dimensión simbólica: paranoia

Por lo demás, a poco que lo piensen, creo que me darán la razón si les digo que la mejor prueba de la operatividad de la diferencia teórica, en el interior del lenguaje, de esas dos dimensiones que les propongo, la dimensión semiótica y la dimensión simbólica, nos la ofrece la paranoia, por más que Lacan no lograra darse cuenta de ello.

No sé a qué ritmo van sus lecturas del Seminario III de Lacan, pero creo que, atendiendo a ella, pronto se darán cuenta de la contradicción en la que incurre Lacan.

Pues, ¿cómo es posible que la paranoia tenga que ver con una falla esencial en el orden simbólico si el paranoico no cesa de demostrar un perfecto dominio de los procesos cognitivos del lenguaje?

Por el contrario, si aceptan la diferencia que les propongo, verán qué fácil es abordar la cuestión: el paranoico, ciertamente, domina el orden semiótico del lenguaje, pero algo ha fallado en su acceso al orden simbólico.

Por eso, aunque entiende y usa perfectamente los signos, fracasa en el ámbito de las palabras, quiero decir: en ese ámbito del sentido que sólo las palabras trazan.

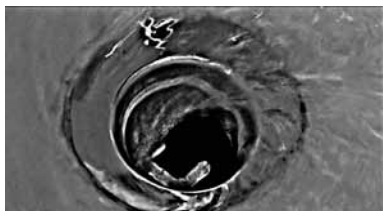
Y es que las palabras densas de sus delirios no son realmente palabras, sino autoparodias desesperadas de las palabras que le faltan.

El sujeto, el fondo de lo real, el punto de ignición

Y bien, porque en el texto artístico se suscita esa dimensión simbólica, en él el sujeto se siente sujeto: se sabe sujeto. Hace la experiencia de su drama de sujeto.

Por cierto que eso, en *Psycho*, ustedes tuvieron ocasión de hacerlo incluso en exceso: así sufrieron, en ese ámbito, el de lo real, la caída de esa imagen principal que, durante los primeros 47 minutos había conducido y complacido su mirada.





Y, con ello, la emergencia de un fondo insoportable, el fondo mismo de lo real, una vez que el objeto de deseo que lo velaba hubo desaparecido definitivamente.

Y bien, esa presencia de lo real, en el texto artístico, cobra la forma de un punto de ignición: de una quemadura que focaliza nuestra mirada y carga de intensidad eléctrica los significantes que la rodean.

Esa quemadura es nuestra guía en el análisis –y en ello, les repito, se distingue del análisis semiótico.

Pues aunque recorreremos los signos y sus significaciones, lo que nos importará realmente será constatar como esos signos se manifiestan polarizados y, en ese mismo sentido, ciñen, acotan, rodean y localizan ese punto de ignición que da su intensidad real a nuestra experiencia del texto.

Pienso que, desde este punto de vista, las piezas de mi exposición que han tenido ocasión de contemplar –el próximo día verán el resto–, tienen la utilidad inmediata de focalizar los puntos de ignición que recorren la filmografía de esos dos cineastas.

RearWindow: la Imago Primordial

Les dije que nos ocuparíamos hoy del devenir de RearWindow, más allá de ese arranque tan intensamente volcado al ámbito de lo imaginario.

Pero para que puedan comprender lo que ahí sucede, conviene que tomen consciencia del poder extraordinario de esta imago inicial capaz de investirlo todo con su pregnante presencia.

Se dan cuenta, por cierto, de cómo la noción freudiana de investimento alcanza aquí una manifestación extraordinariamente concreta?



Y supongo se dieron cuenta también del ralenti que introduce aquí el cineasta para mejor producir el efecto de ese poder mágico que parece acompañar a la caricia de su figura.

Lisa: ¿How's your leg?
 Jeff: It hurts a little.
 Lisa: And your stomach?
 Jeff: Empty as a football.
 Lisa: And your love life?
 Jeff: Not too active.
 Lisa: Anything else bothering you?
 Jeff: Mm-hm. Who are you?

No hay duda de que ella se ocupa totalmente de él. Pero la otra cara de ese ocuparse total es la proclamación de un dominio absoluto sobre él, sobre ese ser que todavía carece de la menor autonomía motora.

Como les decía, la investidura visual se ve acompañada, tras la caricia, de las demandas reales que proceden del interior del cuerpo.

De modo que la vida amorosa lo es todo en el origen.

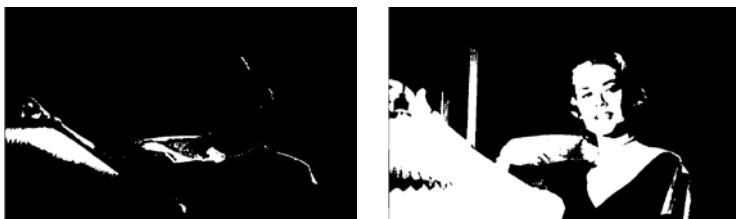
En este plano, el de la identificación primordial, no existe cuestión de identidad. El yo está, totalmente, en el otro.

RearWindow: el tejido semiótico de la realidad / lo real



Lisa: Reading from top bottom:

Y es ese otro que se halla investido por la imago primordial quien introduce al individuo en el orden semiótico, que es en primer lugar un orden discursivo –toptobottom– donde todo comienza a fijarse para la percepción en la medida en que aparecen los significantes que lo permiten.



Lisa: Lisa...

Nace así la realidad, como un universo configurado por objetos que encuentran su constancia en el hecho de que hay significantes que los fijan, y que encuentran su luz en la que la imago ha depositado sobre ellos: una realidad, en suma, de objetos parciales que retienen parte del brillo de la imago primordial.



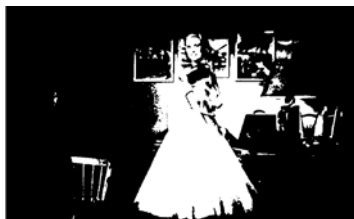
Lisa: Carol...



Lisa: Fremont.



Jeff: Is this the Lisa Fremont who never wears the same dress twice?



Lisa: Only because ut's expected for her.It's right off the Paris plane.Do you think it'll sell?

Jeff: That depends on the quote.

La escena nos devuelve con extraordinaria capacidad de síntesis ese doble aspecto de los objetos que pueblan la realidad: siendo bellos, son también significantes y su significación puede medirse con los significantes mismos del mercado –ese es el lugar del precio. Y si eso es la realidad, seguramente se preguntarán ustedes: ¿dónde está lo real? Pues miren, justo ahí detrás, no lo ven, pues el brillo de la figura lo tapa. Pero recuérdelo: estaba ahí antes. ¿No recuerdan la oscuridad que vino a desaparecer con la llegada de esa Imago Primordial?

Notas

1. El seminario completo se encuentra disponible en: www.gonzalezrequena.com

Bibliografía

- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (2000). *La interpretación de los sueños*. Edición centenario [1900-2000]. Traducción José Luis López Ballesteros y de Torres. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- González Requena, J. (2006). *Clásico, manierista, posclásico. Los modos del relato en el cine de Hollywood*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- González Requena, J. (1996). *El texto: Los tres registros y una dimensión*. En: revista Trama & Fondo, No.1. Valladolid: Asociación Trama y Fondo. Versión digital: http://dl.dropbox.com/u/60156832/numeros_revista/Trama_y_Fondo_1.pdf
- González Requena, J. (1999). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*, Madrid: Cátedra.
- González Requena, J. (Comp.). (1995). *El análisis cinematográfico* (Modelos teóricos, metodologías, ejercicios de análisis). Madrid: Universidad Complutense, editorial Complutense.
- Lacan, J. (1971). *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis* (1966), en Escritos. México: Siglo XXI.

Summary: This article is part of the first two sessions of the seminar Psychoanalysis and Textual Analysis taught at the School of Information Sciences at the Complutense University of Madrid (2011/2012). The paper analyze those films that as Rear Window (1954), Vertigo (1958) and Psycho (1960) Alfred Hitchcock mobilize the unconscious and left a deep impression on viewers; it happens, however, that memory can not access those strokes of filmic enunciation that are remembered and partially distorted because the emotional burdens have been displaced. Beyond the semiotic order and communication process that unfolds the cognitive, textual analysis realizes the meaning of the journey of the subject by the film text that is primarily an aesthetic experience of a symbolic knowledge. The scope of the subject's experience and the work of his desire to appear as a theoretical and methodological challenge to the culture of the image or links to education.

Key words: textual analysis - psychoanalysis - emotional experience - real - imaginary - symbolic.

Resumo: Este artigo é produto das duas primeiras sessões do seminário Psicanálise e Análise Textual oferecido na Faculdade de Ciências da Informação da Universidade Complutense de Madrid (2011/2012)¹. Analisa aqueles filmes que como *Janela Indiscreta* (1954), *O corpo que cai* (1958) e *Psicose* (1960) de Alfred Hilchcock mobilizam o inconsciente e deixam uma marca profunda nos espectadores. No entanto acontece que a memória não pode aceder a esses traços da enunciação cinematográfica que são recordados de modo distorcido e parcial, dado que as cargas emocionais foram deslocadas. Além da ordem semiótica e do processo de comunicação que manifesta o cognitivo, a análise textual mostra o sentido do passo do sujeito pelo texto cinematográfico que é, ante tudo, experiência estética que conforma um saber simbólico. O âmbito da experiência do sujeito e do trabalho de seu desejo, comparece como um desafio teórico e metodológico ante a cultura da imagem e suas articulações com a educação.

Palavras chave: análise textual - psicanálise - experiência emocional - o real, o imaginário e o simbólico.

Audiovisualidad y subjetividad. Del icono a la imagen fílmica

Julio César Goyes Narváez *

Resumen: Revisa la pertinencia de ciertos conceptos del discurso semiótico a la luz de algunos postulados de la teoría del análisis textual que desarrolla su principal animador Jesús González Requena. Introduce algunas categorías y procedimientos de investigación de la semiótica del cine, sacando a relucir aquellos problemas que van más allá de que éste signifique o comunique. Al esbozar una perspectiva constructiva del sujeto de la experiencia en el texto audiovisual, en particular el fílmico, como ámbito para la pedagogía y poética de la imagen, se intenta reflexionar sobre la “lingüísticidad” del film, en el entendido de que es un hecho de lenguaje que otorga significación a los textos, permitiendo expresión, sentimientos y pensamientos, como lo había sospechado Jean Mitry que advertía que aun cuando la imagen fílmica no es un signo “en sí”, ni posee equivalencia fonética como la palabra –pues la imagen muestra pero no nombra–, el cine es lenguaje fílmico distinto del verbal, convencional y abstracto.

Palabras clave: signo visual - discurso fílmico - análisis textual - punto de ignición - sujeto de la experiencia - enunciación fílmica.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 104]

(*) Docente e investigador de Estética y Teoría de la imagen y el audiovisual en el Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura –IECO– de la Universidad Nacional de Colombia.

Signo lingüístico / Signo visual

Para la semiótica todo texto se estructura con signos lingüísticos o de otro tipo. Para poder analizar los textos audiovisuales se traslada el concepto de signo, que es lingüístico, al visual, que no lo es. La imagen ha sido reducida a los dominios de la lingüística (la lengua) y de la semiótica (el signo). Se ha estudiado la imagen como signo icónico porque está en vez de la cosa, como signo indicial porque señala el referente e, incluso, como símbolo cuando transporta un sentido oculto, una ley que marca la diferencia. Tal vez parte del equivoco está en la forma como se ha estudiado la imagen.

La imagen no es signo, si acaso es prelenguaje constituyente de lo imaginario, un ámbito configurador del estadio del espejo. La imagen muestra, no nombra; dice lo que se le quiere hacer decir, por eso la codificación en el film no es posible, pues ¿cómo hacer un signo abstracto y único, de algo que remite a lo concreto de la realidad y que se mueve todo el

tiempo? Esto no quiere decir de que la imagen no sea parte del lenguaje, sino que es una parte que necesita de la mediación sónica y simbólica para ser significación y discurso, por ejemplo, filmico.

El lenguaje no únicamente es un sistema de signos (verbales, icónicos, de otro tipo) codificados y convencionales mediante el cual el ser humano se comunica, obteniendo resultados constatables y eficaces; no sólo es lengua instrumental y utilitaria del pensamiento. El lenguaje es más que lengua, más que facultad de comunicación resultado de cambios operados en las capacidades sensitivas, perceptivas y cognitivas. En su filogénesis y ontogénesis el hombre evoluciona simultáneamente con el lenguaje, éste lo define en los múltiples avatares de la existencia. Lenguaje y pensamiento se necesitan mutuamente aunque no se identifican, y es en esta diferencia que la dimensión simbólica se manifiesta como silencio o palabra sentida e indecible. El lenguaje construye un orden simbólico capaz de articular como experiencia el desgarramiento que el sujeto padece en su combate con lo real. La dimensión fundadora poético-artística del lenguaje resiste el registro meramente significativo de éste, por eso las palabras sino se vuelven a enunciar, “si no reencarnan, si no se resubjetivizan, se ahuecan, se vuelven signos tan objetivos –codificados– como vacíos” (Martín Arias, 2011, p. 20). Lenguaje y palabra, entonces, escapan al control consciente y cognitivo del analista. Esta zona de escape permite que la imagen pueda ser abordada desde el lenguaje en tanto inscribe en su orden el deseo. Como ya se dijo, en estricto sentido la imagen no es lenguaje, pues éste está estructurado y articula la experiencia, y la imagen, en cambio, está en estructuración constante.

¿Si no es lenguaje, entonces qué es la imagen? Es un constituyente del imaginario, convocadora de un referente, sensación –por demás fascinante– de que el sujeto se encuentra en contacto estrecho con el objeto; es decir, es huella de lo real. Y con esto se figuran dos operaciones matrices: por un lado, la imagen es analógica por defecto y por exceso, produce un plus ambiguo, dota al sujeto de sensaciones y emociones que en cualquiera de los extremos lo haría soñar, fantasear y hasta delirar; y por el otro, la imagen se codifica, transportando lo concreto a lo abstracto y reflexivo, predominando el significado. En el primer caso, la imagen se aproxima como huella a su modelo, pero éste de algún modo se camufla; en el segundo, al ser configurada por un encuadre, la exposición de la luz, el punto de vista, el tiempo y cualquier otro recurso fotográfico o cinematográfico, incluyendo el tiempo concreto de la toma, la imagen actúa como lenguaje, constituyendo un discurso sobre lo real cuyo estatuto de verdad dependerá del punto de vista del enunciador y del lector-espectador. Lo real, por otra parte, es interpelado por la imagen de dos maneras: o bien lo tapa como imaginario que en su despliegue espejeante disuelve el cuerpo y su materialidad en la imagen fantasmática y aséptica de un cuerpo “perfecto” (por ejemplo la publicidad) o bien lo muestra desde lo brutal y singular, desde su rastro violento donde la huella, sin palabra que la ciña, alcanza lo real del caos y la angustia.

De suerte que leer y escribir en imágenes es procesar conocimiento y emoción al interior mismo de la escala de iconicidad (oscilación entre lo concreto por semejanza y lo abstracto por convención). Sin embargo, hay algo que incomoda este acto de comprensión y lo pone en evidencia el uso de las tecnologías al acentuar el carácter indicial de la imagen, recortando la semejanza e introduciendo la huella, la conexión física con el referente. Se puede decir de otra manera: la imagen está custodiada por discursos que oscilan entre

la concepción de que ésta es una reproducción mimética de lo real –y en ese sentido espejo del mundo (semejanza)–, y la consideración de que es una operación codificada de las apariencias (convención por interpretación-transformación de la realidad, creación arbitraria, cultural, ideológica y perceptualmente codificada). El filósofo y semiótico estadounidense Charles S. Peirce, que tanta atención puso a la iconicidad y analogicidad, propuso una clasificación del signo que ayuda a comprender la manera como se produce y se recibe la imagen. En primer lugar está el icono o representación por semejanza; luego está el símbolo que relaciona al objeto con el cognoscente por medio de un interpretante o representación por convención general; finalmente propone el índice o representación por contigüidad física, relación dinámica del signo con su correlato (Marafioti, 2005, p. 88). Ahora bien, si las dos primeras tienen valor absoluto y general, ésta última está dotada de valor singular o particular, puesto que está determinada únicamente por su referente y, en esa medida, es huella de lo real, constatación de la existencia, del acto que la funda. Philippe Dubois, pensando en la fotografía y siguiendo a Peirce, sistematiza el índice y su relación con el objeto referencial al proponer un principio cuádruple: la conexión física, su singularidad, su designación y su atestiguamiento (Dubois, 1994, pp. 49-50). El obstáculo epistemológico de Peirce –que reproduce Dubois– es considerar la imagen como signo, signo indicial. Esto supone que las cosas que se ven representan otras cosas; es decir, son signos entre signos y representaciones entre representaciones, susceptibles de comunicarse con eficacia e interpretarse con dinámica y rigor lógico. Cosa que la imagen no hace, no puede hacer. Las imágenes fílmicas elaboradas por el cine vanguardista y posmoderno, por ejemplo, tan abocadas a lo real, a situarse fuera del simbolismo, son a veces cuadros, manchas, arañazos, retazos de memoria, pedazos de existencia. Éstas imágenes, por sí solas, nublan el significado, no se enlazan buscando significación. El cine posclásico, para usar la acepción de González Requena con el que se denomina al cine posmoderno, es expresión de una experiencia difícil de vivir –traumática si se quiere– y por eso mismo difícil de comunicar. Las imágenes fragmentadas, reiterativas y troceadas son recuperables en el apalabramiento simbólico de su lectura donde el sujeto-lector es movilizado y en la escritura con la cual se da sentido a ese desgarró, puesto que esa experiencia vuelve a ser vivida. Sin embargo, no hay lectura que considere con fidelidad lo que el autor ha querido decir, es imposible; el lector-espectador más allá de la conciencia que el autor creer tener para decir y mostrar, lee y mira lo que escapa a su control.

De la transferencia de signos al lenguaje audiovisual

Esta transferencia del signo lingüístico al visual acarreó varios problemas –y esto es ilustrativo del trasplante de conceptos y metodologías entre disciplinas–; entre otros, el de querer ver una gramática audiovisual o hablar de “lenguaje” audiovisual. Varios analistas hablan de la sintáctica de los planos, las secuencias, los fundidos; asemejándolos a las unidades léxicas, al vocabulario y la semántica. Palabra igual imagen; secuencia igual frase, y demás. En todo caso, los analistas del cine se refieren a éste como una forma o sistema de relaciones que la mente humana percibe entre los elementos que conforman una totalidad; en consecuencia si un elemento deja de funcionar o funciona defectuosamente

afectará a toda la estructura del sistema. De manera que entre más el espectador conozca las funciones, diferencias y variaciones, similitudes y repeticiones del sistema, mayor será el placer formal; la actividad estética siempre será cognitiva, consciente, coherente. Dicen David Bordwell y Kristin Thomson en *El arte cinematográfico*:

Todas las relaciones entre elementos de una película crean el sistema fílmico total. Incluso si un elemento parece completamente fuera de lugar en relación con el resto de la película, no podemos decir realmente que “no es parte de la película”. *A lo sumo, el elemento no relacionado es enigmático e incoherente. Puede ser un defecto en el sistema integrado de la película, pero afecta a todo el filme.*

Cuando todas las relaciones que percibimos en una película son claras y están entrelazadas de forma equitativa, decimos que esta película posee unidad. Denominamos a una película unificada homogénea porque no parece haber omisiones en las relaciones formales. Cada elemento presente tiene un grupo específico de funciones, se pueden determinar las similitudes y diferencias, la forma se desarrolla de forma lógica y no hay elementos superfluos. (Bordwell y Thomson, 1995, p. 59)

Para estos profesores e investigadores de la Universidad de Wisconsin, la unidad es a lo que tiende toda obra fílmica, pues es imposible que el ajuste y las relaciones formales sean tan precisas; por ello cualquier falla o inconsistencia en un film el neoformalismo lo tomará como un error, como una debilidad de la estética rodada-montada, como una falla de la percepción por parte del espectador. Recordemos que para esta posición que hace eco de la psicología cognitiva, la percepción está permanentemente activa, pues la mente no descansa porque constantemente está buscando orden y significación. Nada escapa y todo parece controlado en la coherencia fílmica de la mirada neoformalista. Para Bordwell y Thomson, la narración fílmica es un proceso que sugiere al espectador una serie de peripecias y pasos que éste debe completar dadas sus competencias.

El film, entonces, funciona de tres formas: 1) proporcionando unas instrucciones al interior de la trama y el estilo; es decir hay unas expectativas formales que impregnan la experiencia que el espectador tiene del arte; 2) el espectador percibe y comprende dadas las condiciones esquemáticas de interpretaciones y experiencias previas, implicando formalmente la distinción entre las emociones representadas en la obra artística y su respuesta emocional; y 3), el espectador recrea en su cabeza la historia o fábula que el film cuenta. De manera que el espectador, pieza central de este modelo cognitivista, capta las indicaciones (sombras, cortes, luces, sonidos, etc.), apoyado en informaciones, inferencias, hipótesis sobre hechos pasados o futuros, experiencias previas. En síntesis: el espectador haciendo uso de sus competencias cognitivas y perceptivas, re-construye la peripecia narrada transformando el caos en orden. Nada mal si se piensa en el papel del analista, ¿pero lo será igualmente del espectador?

¿Lengua o lenguaje?

Un libro que inaugura los estudios semióticos del cine, apartándose de lo ontológico y acogiendo lo metodológico, es *Ensayos sobre la significación en el cine* (1964-1968-1972) de Christian Metz. Para este investigador francés el “signo cinematográfico” no existe, porque hay múltiples signos que pertenecen a diferentes códigos, aunque de hecho, el signo visual sea el más importante puesto que está en la base de la imagen cinematográfica. De esto se deduce que el texto fílmico es un texto sincrético, puesto que en el concurren códigos de diversa naturaleza, tanto visuales como sonoros; a su vez, éstos actualizan otros subcódigos tan o más complejos que los primeros: comportamentales, gestuales, urbanísticos, históricos, vestuario, colores, etcétera.

Ahora bien, si la imagen cinematográfica tan compleja intenta copiar los rasgos significantes del “mundo natural”, jamás lo lograría hacer tal y como sucede con la visión normal, pues la percepción construye esa realidad a partir de una actividad integradora, conduciendo a la noción de “signo” y de función semiótica. La conclusión obvia es que nunca vemos el mundo como es, pues el sentido depende de la posición que ocupa el sujeto que percibe en el contexto desde el cual observa. Metz se pregunta por las condiciones en las cuales el cine puede ser objeto de la semiología. No son las lenguas y sus sistemas rígidos los que dirigirán los estudios sobre los aspectos lingüísticos del cine, sino el lenguaje y sus sistemas flexibles. Del “montaje soberano” y su “cine-frase” o “cine-lengua” (Eisenstein- Kulechov-Vértov) que consideraba se podía entender el film gracias a su sintaxis y su manipulación, se pasó al cine-lenguaje cuya sintaxis se puede entender una vez se haya comprendido el film (Rosellini-Antonioni-Godard-Truffaut). Los procedimientos sintácticos convencionales o demasiado elaborados producen dificultades para su comprensión, a no ser que el argumento de la película y la diégesis sean comprensibles, justamente en ausencia de tales procedimientos.

La inteligibilidad de un fundido encadenado o de una sobreimpresión nunca aclarará el argumento de un filme, si el espectador no ha visto antes otras películas en las que figurasen de modo inteligible un fundido encadenado o una sobreimpresión. Pero el dinamismo narrativo de un argumento que se entiende a la perfección, porque nos habla en imágenes del mundo y de nosotros mismos, forzosamente nos llevará a comprender el fundido encadenado o la sobreimpresión, si no en la primera película en que los veamos, como mínimo en la tercera o la cuarta. Como afirma G. Cohen-Séat, el lenguaje del filme se caracterizará siempre por estar totalmente inscrito de antemano en acciones y pasiones que nos importan. (Metz, 1964-1968, p. 67)

De suerte que el discurso fílmico es un sistema abierto, difícil de codificar como una lengua. Las imágenes fílmicas son unidades de base ostensibles y poco discretas, cuya inteligibilidad natural guarda distancia mínima entre el significante y el significado. La imagen, entonces, no es unidad de lengua, si acaso está en el orden del habla. El cine escapa a la segunda articulación y sólo de una forma metafórica se puede hablar de primera articu-

lación. La confusión de la “sintaxis del cine”, para Christian Metz, es haber establecido analogía entre imagen y palabra, secuencia y frase. El cine no es lengua porque no es un repertorio codificado de signos, figuras o fórmulas a las que hacer constante referencia, sino que es un hecho de lenguaje, en tanto es discurso espontáneo y autorregulado. Este planteamiento de Metz incurre en una contradicción: la semiótica se estructura en el sistema de la lengua y no en el ámbito del lenguaje. No obstante, Metz le apuesta a una semiótica de “los sistemas flexibles”, recuperando incluso los aspectos más sencillos del lenguaje. Más que comunicación el cine es expresión; más que significar, el cine muestra. El film, arte y lenguaje, es un sistema abierto que ofrece bloques de sentido de forma directa. Estos bloques de sentido siempre aparecen mezclados con otros sistemas distintos de significación culturales, sociales, estilísticos, perceptivos, etc.

Modalización secundaria

En paralela dirección se puede citar una vertiente que intentó modularse sobre la lengua natural; es la que viene de Jury Lotman, investigador de la escuela de Tartu en Rusia. Sus libros *Estructura del texto artístico* (1970) y *Semiótica del cine y problemas de la estética del cine* (1973), parten de la idea de que el lenguaje no sirve sólo para comunicar sino para crear modelos. De esto resulta que el arte (el cine), es un sistema de modelización secundaria creado sobre la lengua natural; de suerte que el cine (como otros sistemas de signos) actúa como superestructura de la lengua natural. La obra cinematográfica constituye un signo en el interior de otro sistema más amplio que es la cultura.

Junto al concepto de semiótica de la cultura otra noción importante es la de texto, cuyo sistema básico es la lengua natural; sin embargo, en el texto se movilizan varios componentes extra-sistémicos, tales como la ideología, las convenciones sociales e innumerables códigos culturales. Y aunque Lotman concibe el texto como entidad dinámica, muy cerca de lo que Saussure concebía como habla, no puede evitar relacionar la semiología con la comunicación y con la estructura de “un lenguaje propio”; una lengua otra que tiene un conjunto cerrado de unidades de significación y de reglas de combinación con las cuales se transmiten mensajes (Lotman, 2011, p. 32)¹. Este lenguaje del arte tiene una jerarquía compleja de lenguajes relacionados entre sí, pues está ligado a la pluralidad de posibles lecturas del texto artístico. No en vano, para Yuri Lotman el arte es quizá uno de los procedimientos más económicos y compactos de almacenamiento y transmisión de información. Por lo que no sorprende que remate diciendo que también tiene otras propiedades que llaman la atención del especialista en cibernética, y hacia el futuro la del ingeniero constructor.

Esta “semioesfera” lotmaniana es el universo simbólico (sínico) donde tiene vida una cultura y se conforma por los actos comunicativos de los individuos, por la información y la memoria; aspectos estos que vienen de la teoría de la información. Razón por la cual un texto jamás estará aislado sino siempre en contexto y en interacción con otros textos y con el medio semiótico (Lotman, 1996, p. 90). En resumen: el texto artístico es algo así como un dispositivo pensante, pues está dotado de una memoria que trabaja a partir de discursos que recupera o borra; y los sentidos que produce dependen de la variación de

los contextos culturales en los que el texto se semantiza y de las conciencias históricas con las que dialoga.

Signo visual

El Grupo μ del Centro de Estudios poéticos de la Universidad de Lieja, Bélgica, en su *Tratado del Signo Visual* (1992), intentó formalizar una semiótica de la imagen visual que cuestionará la primacía de lo lingüístico en esa transposición. Los estudios del Grupo μ encuentran una gramática de este “lenguaje” y se empeñan en dar cuenta no únicamente del signo icónico y de su significado, si no también del signo plástico, textual². Llama la atención sobre los peligros del imperialismo lingüístico y critica la posición de los análisis de la imagen que:

Pretenden reducir todo sistema de comunicación o de significación a lo que se puede decir (...) La crítica ha sido igualmente formulada por Greimas y Courtés, los cuales ligan explícitamente el imperialismo lingüístico con la noción de motivación: el ver en la semiología visual “un inmenso análisis del mundo natural” es negarla en tanto que semiología. (Groupe μ , 1993, p. 130)

Loable esfuerzo, sin duda, pero incurren en una ambigüedad: si la semiótica visual no está bajo el modelo de la lengua (signo verbal), sino del signo visual, entonces, ¿por qué se empeñan en que todo texto visual (icónico y plástico o textual) no sea otra cosa que comunicable?, ¿es posible una comunicación por fuera de la lengua? Pues este propósito lo sostiene desde la introducción al tratado: “desbrozar el terreno sobre el que se asentará una teoría de la comunicación visual” (Groupe μ , óp.cit., p. 19)³. A lo largo de sus copiosas páginas, el Grupo μ no logra evitar una conclusión obvia: todo sistema de comunicación o de significación se puede decir, verbalizar, aunque no siempre iconizar. Lo contrario, en cambio es posible: todo icono visual es verbalizable. Esto contesta por qué la semiótica ha podido atender a su discursividad, sin que se haya preguntado si con ello entra en el sentido propiamente visual que padece la experiencia del sujeto. Se puede decir de otra manera: el texto audiovisual no se reduce al sistema de comunicación o significación, analizarlo implica ir más allá de la aprehensión de pertinencias y diferencias, pues el sujeto espera que su experiencia, su goce, tenga sentido como enunciado (lo dicho) y como enunciación (lo que está diciendo), productividad de un relato simbólico que lo soporte.

Crítica a la episteme cognitivo-comunicativa

Jesús González Requena observa que los esfuerzos de la escuela greimasiana identificados como *Semiótica de las Pasiones* (1991), que se ocupan de las manifestaciones emocionales del lenguaje no logran, sin embargo, apartarse de la episteme cognitivo-comunicativa.

Cuando las categorías semánticas que nombran el deseo se articulan en el cuadrado semiótico se obtiene la red de significaciones que nombran el deseo. Nada más que eso. Pues el deseo, en cualquier caso, es otra cosa: es un vector que, por ese procedimiento, queda borrado en lo signos que lo nombran. (González Requena, 1996, pp. 3-32)

Y en otro apartado anota que en *De la Imperfección* (1987), Greimas haciendo eco de los planteamientos de Barthes, se aproxima a ese espacio de resistencia que habita en los límites de lo articulable, pero no alcanza a definirlo. No debe olvidarse, sin embargo, que todos esos procedimientos son de un gran aporte a la comprensión de cómo se estructura y cómo funciona la imagen; así, el término “lenguaje del audiovisual” quedó acuñado para designar el sistema de los medios de expresión específicos, así también “lenguaje” de la pintura, del cine, del teatro, de la arquitectura, la ciudad y demás. El problema de frontera del texto audiovisual es que no es únicamente “signo” visual, ícono, sino además imagen (y en movimiento); en su textualidad no así en su discurso escapa a la lengua y se reconcentra en la imaginación y el deseo. Cómo estudiar esto si a la semiótica no le interesa el inconsciente, lo indecible, lo que no puede explicarse más que de forma consciente y lógica, pues “de lo que no se puede hablar hay que callar”, según observó Wittgenstein, y Greimas y Courtes en su tratado de *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (1982) terminaban advirtiendo que:

El concepto del sentido es indefinible. Intuitiva o ingenuamente, son posibles dos accesos al sentido: puede ser considerado ya sea como lo que permite las operaciones de paráfrasis o de transcodificación, ya como lo fundamenta la actividad humana en cuanto intencionalidad. Antes de su manifestación, bajo la forma de significación articulada, nada podría decirse del sentido, a menos que se hicieran intervenir presupuestos metafísicos de graves consecuencias. (Citado por González Requena, 2006, p. 504)

El peligro metafísico que advierten los semiólogos apunta hacia el psicoanálisis y la hermenéutica; no obstante, el psicoanálisis había dado pistas de que el inconsciente estaba trabajando todo el tiempo en relación y tensión con los procesos de conciencia, pero la semiótica no pudo ver el relato en los entresijos de los sintagmas inferenciales, ni la dimensión simbólica en las cadenas de acciones propiamente narrativas.

La apertura del neuropsicoanálisis

Hoy las neurociencias hablan del cerebro inconsciente, del mundo interior, de la experiencia subjetiva y del futuro del neuropsicoanálisis; advierten sobre como la neuropsicología, por ejemplo, excluyó la psique. Todo ello para comprender mejor por qué pensamos así y no de otra manera, por qué vemos lo que esperamos ver, por qué nos comportamos de tal o cual modo, y nadie dice que hay peligro metafísico por pensar así. Claro que no son planteamientos que superen fácilmente las dicotomías, pues tradicionalmente los neu-

rocientíficos consideraron al psicoanálisis y las disciplinas afines como “no científicas”; después de todo, ¿cómo puede una ciencia de la subjetividad ser objetiva? Los psicoterapeutas, por su lado, también han considerado que las neurociencias son simplistas justamente porque excluyen la psique. No es gratuito que neuropsicólogos como Mark Solms y Oliver Turnbull, expresen que:

Una ciencia que busca comprender al ser humano como parte de la naturaleza que es, estaría seriamente desorientada si no tuviera en cuenta los sentimientos (y las fantasías, los recuerdos y cosas parecidas) que forman nuestra vida interior: lo que escogemos, lo que hacemos, la manera como nos comportamos, quiénes somos. El mundo interior de la experiencia subjetiva, como nosotros la experimentamos, es tan real como lo son las manzanas y las mesas. (Solms y Turnbull, 2004, p. 299)

Que podrían pensar los semiólogos con respecto a que lo inmaterial afecta lo material, y que la realidad no necesariamente es sinónimo de visibilidad. No queda otra que reconciliar disciplinas, perspectivas y metodologías en pos de una teoría que re-construya el sujeto y su subjetividad.

La percepción visual es cognitiva, nada dice del sujeto

Desde otra vertiente, un pensador como Rudolf Arnheim en su clásico libro *Pensamiento Visual* (1989), ha podido observar con detenimiento y profundidad a lo largo de su carrera docente e investigadora en la Universidad de Harvard, cómo los conceptos a los que remite la palabra son imágenes perceptivas, operaciones de pensamiento que consisten en tratar estas imágenes. Considera que la palabra no puede sola provocar la reflexión y distingue dos tipos de pensamiento perceptivo: “cognición intuitiva y cognición intelectual”. La primera se organiza en redes interactivas; en cambio la segunda, forma una cadena verbal o matemática. De esto resulta que no se puede pensar sin imágenes porque estas ya son pensamiento intuitivo, innato, gestáltico. La imagen moviliza todas las partes del cerebro, desde la más arcaica hasta la más evolucionada, lo que significa que escapa, por lo menos en parte, al lenguaje verbal. Para Arnheim “la enfermedad empobrecedora” en el hombre moderno es, justamente, la escisión entre sensación y pensamiento (Arnheim, 1998, p. 27). Y aunque incluye la actividad de los órganos de los sentidos, reubica la vista como percepción visual “cognitiva”. El sujeto no es otra cosa que percepción cognitiva: recepción, procesamiento de información, memoria, aprendizaje. Arnheim tiene el valor de proponer que lo visual es otra forma de pensamiento; no obstante abre la sospecha porque intenta racionalizar toda sensación y toda experiencia subjetiva.

El exceso de racionalismo limitó las fronteras de las disciplinas interpretativas y analíticas, y ejerció hegemonía sobre la verdad que el saber lingüístico podría proporcionar, ubicado como ha estado desde el modelo científico lógico-formal. De suerte que para la semiótica, la significación audiovisual es cognitiva, conduce al intercambio de información en tanto que transmite procesos de significación que puedan ser reconocidos y traducidos. El propio

Umberto Eco, en su tratado *El Signo* (1988), definió la semiótica como una técnica de investigación que logra describir el funcionamiento de la comunicación y de la significación. Desde luego que este metalenguaje se define más por su gestión que por su objeto, por el interés en la relación significante/significado y en el funcionamiento estructural y contextual del signo. Del lado de la imagen fija se puede citar a D. A. Dondis con su famoso tratado *La sintaxis de la imagen* (1998), donde habla del alfabeto visual y propone para la comprensión de la cultura de nuestros días el aprendizaje de una gramática de las imágenes. Desde el punto de vista de las aplicaciones de la retórica en los textos publicitarios hay numerosos estudios, sobre todo pedagógicos, en donde su éxito va unido a la teoría de la creatividad y a los mecanismos de persuasión que se describen; es el caso de Lorenzo Vilches en *La lectura de la imagen* (1984) o Joan Ferrés en *Video y Televisión* (1994). Ferrés derivará a un análisis menos racional y más emotivo e inconsciente en *Televisión subliminal* (1996).

Y del sujeto nada se dice, no se habla, pues sus huellas tan concretas como perturbadoras no son detectadas, apenas presentidas y mal señaladas en la relación Yo-Tú; pronombres abstractos que intercambian información y procesos narrativos entre dos entidades igualmente abstractas, puramente discursivas como son enunciador y enunciatario o narrador y narratario. La teoría literaria vía estructuralismo, en su pretensión científica desarrolló la narratología como compendio de estrategias semióticas de gran aplicación en el cuento y la novela, posteriormente se desplazó al teatro y alcanzó finalmente al cine (S. Shatman, G. Genette, C. Bremond, Mieke Ball, C. Bobes Naves, C. Segre; otros).

Para los semiólogos (y semióticos) el texto audiovisual no es tomado como estético e intransitivo y por consiguiente como experiencia para el sujeto; olvidan que en el texto audiovisual trabaja el deseo del sujeto. Si el discurso audiovisual es funcional por estar pragmáticamente orientado, el texto artístico en su vinculación a la dimensión estética carece de pragmática o de “estratégica”, pues suspende la situación contextual para entregarse al goce.

Del análisis y el punto de ignición

Lo que está en juego en el análisis de los textos, en nuestro caso, los filmicos, es el acceso semiótico y/o hermenéutico en la medida que ha sido definido y practicado: descomposición en niveles y unidades, clasificación y descripción de su estructura. También se conoce esta práctica de lectura como segmentación, taxonomía y combinación. Con los desafíos de la lingüística textual y del discurso, la semiótica narrativa y los estudios cinematográficos, estos planteamientos típicos del estructuralismo entraron en crisis y fueron replanteados. La idea de sistema es sustituida por la de proceso: interacción de elementos, juego entre componentes y prácticas significantes. Desde este punto de vista el análisis se plantea como *recorrido* que parte de un objeto concreto que se fragmenta y se vuelve a componer, “volviendo al objeto del principio, pero ya explícito en su configuración y su mecánica” (Casetti, y di Chio, 1998, p. 17). De hecho, en este recorrido lo que se busca es un objeto (el film) esclarecido por la inteligibilidad de la arquitectura, de la dinámica y de los movimientos. El fin es encontrar la funcionalidad del discurso que el texto comporta:

qué comunica, cómo lo hace y cuáles son sus relaciones, qué tipo de preguntas pueden formularse. Al respecto Jesús González Requena dice:

Cuando sabemos en qué consiste algo, sabemos cómo orientar su abordaje. Así, cuando de un objeto funcional se trata, sabemos que podemos examinarlo a la luz de su funcionalidad; si sabemos para qué sirve, sabemos cómo analizarlo: buscamos los mecanismos de su eficacia. (González Requena, 1995, p. 13)

En el análisis cognitivo e informativo el investigador sabe qué busca, pues la significación pertenece a su disciplina que bien puede ser sociológica, histórica, lingüística, ideológica, y demás. No obstante, ¿qué ocurre cuándo se trata de un discurso cuya interrogación es artística? Y porque es estética la experiencia que desata el texto ésta no es funcional, carece de pragmática y de relaciones de significación contextuales que expliquen los movimientos lógicos de su estructura. De tal forma el análisis textual no puede ser objetivo, sino subjetivo; mas no por ser subjetivo deja de ser riguroso y configurar una verdad simbólica fruto de la correlación entre los actos y las palabras que los nombran. Esta verdad difiere de la cognitiva donde los datos de la realidad empírica son –al menos así se piensa–, fielmente traducidos a los signos que los reemplazan e intercambian.

De calculable, la mirada cambia a emotiva, y la información se vuelve opaca o falla en la comunicación. Del experimento se pasa a la experiencia del sujeto y a la producción del deseo; de la voluntad consciente a la expresión inconsciente. En el texto artístico el lector es interpelado y convocado insistentemente porque hay algo que resiste a toda explicación consciente. Esta es la razón por la cual el analista debe desconfiar cuando cree que ha entendido de inmediato, cuando cree que las declaraciones del autor y los estudios que se han hecho sobre la obra, esclarecen su comprensión del texto artístico de manera definitiva. Sin duda, hay que tener en cuenta la información del autor como otro texto que hace parte de la lectura; pero nada más verdadero –dice González Requena– que lo que la obra misma despliega en la experiencia analítica:

(...) nada como eso se aparta tanto de la experiencia estética misma, que, si es realmente tal, nos obliga siempre a desplazarnos de los lugares comunes que amueblan nuestra seguridades cotidianas para hacernos chocar con algo que nos interesa porque nos escuece en la misma medida en que se resiste a nuestro entendimiento. No otra cosa es lo que nos hace retornar al texto artístico, en busca de esa verdad hiriente que lo habita y que por ser tal hiende las seguridades del fácil entendimiento. (Citado por Casanova Varela, 2007, p. 12)

La experiencia estética desplaza el entendimiento hacia una zona de suspenso cuyo eje es el *Punto de ignición*: aquello que no puede entenderse a simple vista, y aun cuando se sabe que está en el texto de manera reticente, no puede evitarse porque justamente en ese lugar hay goce, retorno a lo que quema (González Requena, 1995, pp.37-38)⁴. En la enunciación el sujeto deja sus huellas, pero sobre todo, en su punto de reiteración y tensión más alto.

Es aquí donde comienza la experiencia estética. Es preciso, entonces, apuntalar en el texto artístico el sentido como trayecto de la experiencia del sujeto que lee y, ese sentido, esa emoción, esa singularidad que tiene lugar allí y conmueve debe ser analizada comenzando por “*el punto de ignición*” (González Requena), “*ombligo del sueño*” (S. Freud), “*inconsciente óptico*” (W. Benjamín), “*punctum*” (R. Barthes). Es decir el lugar donde el lector es convocado, inerpelado, atraído, seducido, absorbido, una y otra vez, sin comprender cómo ni por qué, y es en esa fascinación del objeto y su deseo donde el sujeto de carne y hueso inicia la promesa de un relato.

Esta reiteración a lo que hiende y quema es la garantía más acuciante de este tipo de análisis, pues requiere como condición previa la relectura del texto y el deletreado lento del mismo, como un escáner demorado que hace aflorar las resonancias que constituyen la verdad subjetiva que carga la obra. Es una lectura irrespetuosa –diría Roland Barthes– puesto que interrumpe el texto al leer levantando la cabeza. En consecuencia, el texto filmico es más artístico que informativo; no sólo trasporta significación sino que la excede dado que la producción de su discurso audiovisual es estética y comporta múltiples relaciones del sentido. Considerar el film, por ejemplo, como una obra-frankenstein cuyas partes pueden ser analizadas en virtud de comprender únicamente cómo está hecha y cómo funciona, no tiene fortuna estética. Analizar un film desde la omnipotencia del investigador cuya lectura enciclopédica y lógica cree re-hacer el texto a su imagen, evitando que algo se le escape, seguro de dominar por completo la fabricación del mismo es olvidar que el texto-Frankenstein –simbólicamente hablando–, es un ser que como moderno Prometeo adquiere vida propia y hace saber la nueva condición humana al sujeto, la de ser fabricado por obra de la técnica y luego abandonado sin antes haber sido educado; es olvidar el poder que anima a ese texto y la monstruosidad que lo hace fascinante, por cuanto no es sólo un conjunto de órganos o un ensamblaje de sensaciones y conocimientos⁵. Sin duda es una máquina imaginaria construida como un acto de rebeldía que intenta perpetuar la fuerza humana sobre la divina, lo siniestro sobre lo bello, lo real sobre lo simbólico. La técnica que la racionalidad moderna conquistó reduciendo lo real a lo que es científicamente detectable y medible, hizo posible la quiebra del relato fundador de la civilización, poniendo en su lugar, más allá de la racionalidad misma la experiencia extrema de lo sublime que hay en el horror, no únicamente de ser abandonado por el padre, sino el horror de que éste sea asesinado por su hijo creado.

Y con el horror de crear algo para luego sucumbir en lo creado, el realismo vacío prolongó el positivismo lógico y su funcionalidad del mundo como una estructura de signos que se corresponden entre sí en el mismo sistema. Lo humano se desplazó desde el sujeto al objeto científico. La obra de arte fue descubierta una vez más, pero en esta ocasión como estructurada y consolidada al igual que una máquina. La metáfora de la máquina que re-produce la “realidad” surcó la historia contemporánea con tanta fuerza que desplazó la imaginación simbólica ocultándola como no digna de interés y, por consiguiente, especuladora y desvirtuadora de la condición humana. En pleno auge de las vanguardias, el formalista ruso Viktor Shklovski le escribió al famoso lingüista Román Jakobson en 1922: “sabemos ahora cómo está hecha la vida y también cómo están hechos Don Quijote y el automóvil” (Citado por Volek, 1992, p. 21)⁶. Para el formalismo, los textos artísticos como los técnicos resultan iguales. El texto no sería otra cosa que la exacta disposi-

ción de las partes y la suma de procedimientos estilísticos. Lo que se entendía, entonces, era que las leyes lógicas arman las formas lingüísticas, su funcionalidad, su gramática; de suerte que para el caso del film, por ejemplo: planos yuxtapuestos o colocados de forma simultánea pero continuos, producen percepciones y singificados distintos. Es de esto de lo que trata el efecto de Lev Kuleschov y su laboratorio experimental de “montaje de planos americanos” o “desglose” que, más tarde, produciría el montaje constructivo de Vsévolod Pudovkin, donde una figura retórica como la metáfora, por ejemplo, substituye un elemento significante por otro. Una fotografía inanimada, con la creatividad del montaje, logra tomar vida en una forma cinematográfica.

Texto artístico, onírico, sagrado

Ahora bien, ni todos los textos-frankensten cobran vida propia, ni todos los experimentos crean monstruos tan fascinantes. De hecho la obra artística no es una simple suma de partes, pues en ella acontece, más allá de su expresión comunicativa, la energía orgánica de algo que late como fruto de la grandeza y fatalidad humana. William Shakespeare – por boca de Próspero en la *Tempestad*– escribió que los hombres estaban “hechos de la misma materia que los sueños”; en sentido estricto, jamás sabremos de qué está hecha la imaginación y los sueños, pero la interrogación por el cómo se elaboran y por qué son tan importantes para la vida equilibrada, no ha podido ser desechada. Sigmund Freud en su visión psicoanalítica dio luz a este respecto; sugirió que el arte es una sublimación por el desvío de los impulsos sexuales y los instintos; una dolorosa transición que va del principio del placer al de la realidad. Lo que hacen los sueños cuando dormimos, lo hace el arte cuando estamos despiertos.

El artista se habría refugiado, como el neurótico, en este mundo fantástico, huyendo de la realidad poco satisfactoria, pero a diferencia del neurótico, supo hallar el camino de retorno desde dicho mundo de la fantasía hasta la realidad. (Freud, 1924, p. 363)

Más que segmentar, clasificar y combinar, práctica de desubjetivación donde el sujeto queda atrapado en las relaciones comunicativas del espectáculo del texto-Frankenstein, de su atracción/repulsión como suma monstruosa de las partes –por ejemplo fragmentos cinematográficos–, es preciso reconstruir una experiencia en el texto fílmico con la que afrontar la angustia que lo invade y la sed de eternidad que lo aniquila. Más allá de saber cómo funciona, se requiere saber para qué fue hecho, por qué se retorna tantas veces a su experiencia y cual el sentido de su conmovedora eficacia en los espectadores. ¿No es acaso esa la eficacia simbólica y condición del texto onírico, del mito, del artístico? Georges Bataille apunta a lo sagrado que estos textos contienen como otra realidad a través de la cual se vive una experiencia de transgresión bajo la prohibición, pues la transgresión no es la negación del interdicto que “siempre estará allí para ser violado”, sino que el interdicto es superado y completado. (Bataille, 1992, pp. 90-92)⁷

De suerte que el mito tiene como condición primera el que se viva “como verdadero y como perteneciente a un tiempo otro: un tiempo fundador y, en esa misma medida, sagrado” (Eliade a través de González Requena, 2002, p. 17). En su artículo *El arte y lo sagrado. El origen del aparato psíquico* (2005), González Requena sostiene que si la historia moderna del arte hace suya la época en la que lo sagrado era eficazmente representado, no existiendo todavía la noción de arte, quiere decir que éste pasó a ocupar el lugar de lo sagrado, justo en una sociedad ya de por sí desacralizada. De suerte que la crisis de lo sagrado termina promoviendo la autonomía del arte que paradójicamente lo conserva; prueba de ello es la significativa proliferación de objetos entológicos y etnográficos en los museos, las colecciones privadas de arte y la fuente de inspiración de gran parte del arte contemporáneo. De igual forma plantea que con el arte comienza la construcción topológica del aparato psíquico, en términos textuales quiere decir que el inconsciente no es algo dado sino construido como espacio interior y sagrado que contiene y modula la experiencia de lo real. (González Requena, 2005, pp. 65-86)

Es por esto que en el análisis textual (del film, por ejemplo), el analista (lector/espectador) se ve confrontado y removido por la extrañeza, lo poético y el misterio que de ese texto emana. La lectura deviene escritura, apalabramiento en el interior del sujeto que interroga los avatares del deseo; esta experiencia confronta las costuras que unen las partes del organismo (cuerpo-Frankenstein) y que son sentidas y narradas como huellas del interdicto transgredido, surcos de lo real que dan sentido a la pasión que inunda al sujeto desde su mismo origen.

Teoría del texto: de la deconstrucción a la reconstrucción.

La Teoría General del Texto se puede formular, en primer estancia, como un lugar desde donde se puede dar cuenta de la experiencia humana del lenguaje, de la función simbólica de la palabra. Con el intercambio simbólico que se materializa en la enunciación se inscribe el sujeto, pero no el nombrado en el enunciado, ni tampoco el empírico que toma la palabra, sino el sujeto aquel que toma posición de la lengua y se la apropia, como observa Emile Benveniste; un sujeto, por otra parte, que padece la enunciación en tanto escritura.

Sabemos, por otra parte, que entre el sujeto y la ley se extiende, incluyendo ambos elementos, el universo del lenguaje: No hay ley sin lenguaje que la enuncie (que enuncie, a la vez, lo permitido y lo prohibido); por otra parte, no hay identidad posible del sujeto al margen del lenguaje, pues sólo en el lenguaje ésta puede producirse a partir de la afirmación del individuo como sujeto de la enunciación. (González Requena, 1999, p. 20)

De manera que la Teoría General del Texto sabe de la interlocución y de lo que en ese acto de habla se conforma: el sujeto y la subjetividad. El problema del sujeto es someterse al orden del lenguaje y de la ley, escribir vinculando simbólicamente ese cronotopo llamado deseo. La teoría del deseo que la semiótica solapó es ahora parte de la teoría textual junto al sujeto. Es verdad que autores como Greimas y Barthes, una vez revisaron sus discursos,

formularon el uno desde las pasiones y el otro desde el deseo avances significativos al respecto. Sin embargo, para el primero, el sujeto no es sino “un operador del discernimiento”, no otra cosa que “un conjunto de relaciones en el seno de una categoría –el cuadrado semiótico como objeto cognoscitivo formal” (Greimas, 2002, p. 41). Por su parte, Barthes identificado el sujeto, la enunciación y el deseo, observa que el lector tiene una relación fetichista con el texto, que entra en el orden del suspenso estableciendo una “relación con el acto de escuchar la escena originaria” (Barthes, 2009, p. 54). El lector, entonces, se sorprende y desfallece en la imagen del puro goce. Pero Barthes no puede desprenderse de la polisemia del sentido, fragmentando el sujeto, de-construyendo más que re-construyendo el texto. No obstante, nadie como él para liberar la lectura al tiempo que la escritura en una sociedad del consumo y no de la producción; una sociedad donde se oye, lee y se ve, pero no donde se escribe, se mira y escucha. El análisis textual que aquí se defiende no busca la pluralidad de los sentidos, ni su juego y combinatoria, sino su centramiento, su reconstrucción enunciativa que le da sentido con la palabra a lo indecible. Si bien la pulsión que es tensión liberada no logra articularse al texto; el deseo, en cambio, lo hace bajo la tensión de lo interminable, no para nunca. Se trata, entonces, de articular la experiencia del sujeto en la enunciación o escritura-lectura audiovisual; es decir, en el ámbito material donde se conforma.

Leer es escribir, no comunicar

Es comprensible que la semiótica haya dado muestras de querer formularse como Teoría General de Lenguaje, y que a partir de ahí intente conformar semióticas especializadas, como la semiótica del audiovisual. A cualquier ciencia, que se precie de serlo, le está permitido tener pretensiones de universalidad y ofrecer sus teorías y metodologías a cualquier campo de estudio. Otra cosa es su validación. Lo que se pretende aquí es deslindar confusiones que limitan los campos del análisis del Texto Audiovisual propiamente artístico o, de aquel que pareciendo serlo, no es otra cosa que funcional e informativo.

Así por ejemplo, en “*Cómo analizar un film*” (1991), Francesco Casetti y Federico de Chio no pueden comprender el análisis del texto fílmico lejos del objeto y terreno de la comunicación. Poner en común, intercambiar información, transferir e interactuar, son los verbos que dirigen su análisis. Su aporte está –según lo manifiestan– en que van más allá de los roles, la modalidad y la actitud de los que forman parte. Abogan por la amplitud que “está dada por la finalidad práctica” y por los modos que pueden convertir la comunicación en un intercambio; es decir, que el objeto fílmico no sólo comunica, sino que es el terreno dónde esa comunicación tiene lugar. De esta manera el texto fílmico no hace sino simular, cuando no inscribir y prescribir el universo comunicativo en el cual se encuentra encerrado, revelando según estos analistas, el lugar de dónde viene y el lugar dónde quiere ir. Fuera de esta situación comunicativa donde ésta es “objeto” y “terreno” al tiempo, la estética fílmica no encontrará ningún otro terreno por donde cruzar.

La comunicación tiene que ser entendida como un campo importante pero restringido, pues no cubre toda la significación que circula en el texto; ese sobrante, por así decirlo, Barthes le denomina “significancia” (Barthes, 1996, p. 145). Así la significación es toda

relación enunciada por alguien que se dirige a otro alguien, como ocurre con la función fática que acentúa la relación entre el narrador y el lector. Intercambio y comunicación, por tanto, deben entenderse en un sentido económico como circulación de mercancías. Para Barthes la “significancia”, distinta de la significación, es el campo simbólico; toma la palabra símbolo en sentido general, próximo al del psicoanálisis: “ese rasgo de lenguaje que desplaza el cuerpo y deja “entrever” otra escena distinta de la enunciación, tal como creemos leerla”. (Barthes, *Ibid*, p. 146)

Esta confusión entre significación y “significancia”, entre significado y sentido, implicó la reducción que se hace del texto al discurso. Pues si el discurso es el resultado de la producción de significación al transitar información, al comunicar algo a alguien, el texto es ese espacio de experiencia del lenguaje donde el sujeto se escribe y, porque es experiencia no puede articularse como significación, no puede entenderse lógicamente, no puede repetirse; sin embargo es objeto de emoción y sentimiento, y espacio de un saber otro. De suerte que el texto, más allá de configurarse como discurso, que es una de sus dimensiones, es ese espacio donde las imágenes y su silencio se manifiestan confrontando nuestro deseo y resistiéndose a la significación discursiva.

Se sabe que la infancia y el lenguaje coexisten en devenir, y si el sujeto iluminado por el pensamiento lógico-conceptual adopta el discurso por ser comunicativo, funcional y racional, el artista (el cineasta) acoge el texto porque en él habita la imaginación y se impone la experiencia. Es preciso insistir en que este sujeto es, ante todo, la figura de la creación discontinua. No se niega la importancia de la construcción cognoscitiva del sujeto, pero no es el único jardín que se cultiva o debería cultivar. Hay que atender la alerta cultural en el sentido de que la lectura y la escritura son mucho más que didáctica y redacción, comunicación y mensaje. El sujeto también es afecto, cuerpo, dimensión visceral, mundo imaginario, visión simbólica. Bien lo escribe Jorge Larrosa:

Lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos. Si no es así no hay lectura. Si lo importante fuera lo que nosotros pensamos del texto, habría erudición, filología, historicismo. Tendríamos, al final, un texto esclarecido. Pero a nosotros no nos habría pasado nada. Y de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo. (Larrosa, 1998, p. 63)

Pues si el discurso es el resultado de la producción de significación al transitar información, al comunicar algo a alguien, el texto como experiencia del lenguaje es trabajo: lectura que se consume y escritura que se produce. El sujeto, entonces, entra en los avatares del deseo configurándose y desatándose hasta que ancla en el sentido. Roland Barthes, con otros matices, reafirma este aspecto que pone en problemas clasificatorios al Texto porque lo pone frente a la lógica de la no comprensión, al descentramiento, al juego infinito de la repetición, de la experiencia del límite de las reglas de enunciación: racionalidad, legibilidad, etc. De suerte que el texto es energía no de reproducción, sino de productividad en “cuyo seno el sujeto de desplaza y se deshace, como una araña que se disolvería ella misma en su tela” (Citado por Vidarte, 2006, 158)⁸. Este último Barthes (*S/Z*, 1970, *El placer*

del texto, 1972, Roland Barthes por Roland Barthes, 1975 y “*El susurro de la lengua*”, 1984) decididamente iba dinamitando el estructuralismo y la semiótica –enfoques que había liderado con entusiasmo–, y abrazaba, cada vez más, una teoría del Texto y con ello de la Lectura y la Escritura; pues no hay goce de escribir sin goce de leer.

Resumiendo: si la estructura se transforma no es posible pensar el texto sino como movimiento, no como enunciado que cristaliza en signos (lo que dice), sino en tanto escritura (lo que está diciendo), ese esfuerzo por apalabrar lo indecible (el espacio sagrado del texto artístico), esa búsqueda simbolizada que construye el sujeto para dar testimonio del desmantelamiento espiritual o desastre totalitario, enfrentando como poderoso chivo expiatorio la presencia de lo real.

Notas

1. Para el ruso el texto está constituido por definiciones tales como: Expresión, dado que se halla fijado en uno signos determinados, oponiéndose a las estructuras extratextuales; Delimitación, puesto que se opone, en primer lugar, a los signos que no entran en su constitución según el principio de inclusión –no inclusión; y, en segundo lugar, a la estructura de las lenguas naturales y al carácter abierto e infinito de sus textos verbales. Y, finalmente, el texto posee un carácter Estructural, pues posee una organización interna (Lotman, óp. cit., pp. 70-73).

2. En el signo visual se puede distinguir dos planos: el signo icónico y el signo plástico, con sus respectivos significantes y significados. El signo icónico no es una copia del mundo natural sino una reconstrucción, de allí que sea el producto de una triple relación entre tres elementos: El significante icónico, el tipo y el referente del “mundo natural” que se debe entender como otro signo. Por su parte el signo plástico es analizado desde el punto de vista de los sintagmas de formas (Gestalt), sintagmas de los colores y sintagmas de texturas, y los significados reposan en sus relaciones. El significado plástico es relacional y topológico y sus unidades son estructuradas por el sistema textual más que por el código. Cualquier análisis plástico esta bajo el dominio de las oposiciones estructurales ya establecidas por A.J. Greimas en su texto fundador *Semiótica Figurativa y Semiótica Plástica* (1984): Alto/bajo, abierto/cerrado, simple/compuesto, claro/oscuro, liso/rugoso, etc. (Cf. Blanco, Desiderio, *Semiótica del texto fílmico*, Universidad de Lima, Fondo de Desarrollo Editorial, 2003, pp. 27-36).

3. Roland Barthes invirtiendo la formulación de Saussure, afirmó que la lingüística no es una parte, aunque sea privilegiada de la ciencia general de los signos, no sólo es el patrón general de toda semiología –como quizá previó Saussure–, sino que la lengua como metalenguaje era el modelo para los otros sistemas de signos. Obviamente que aclaró que ese lenguaje no es el que manejan los lingüistas, de allí que la semiología está “destinada a ser absorbida por una translingüística. Cuya materia consistirá a veces en el mito, en el cuento o en el artículo periodístico, y otros objetos de nuestra civilización, en la medida en que éstos sean hablados (a través de la prensa, los carteles, las entrevistas, la conversación y quizá también el lenguaje interior, de orden fantasmático)” (Barthes, 1971, p. 14 y ss.).

4. El *Punto de Ignición* es una noción propuesta por Jesús González Requena para afrontar la lectura del texto en general y el filmico en particular como “saber de procedimiento” y no como “mera garantía de objetividad”. Cf. Gonzalez Requena, Jesús, *Frente al texto filmico: el análisis, la lectura a propósito de El manantial de King Vidor*, óp. cit., pp. 37-38.

5. La referencia es a Mary Shelley y su *Frankenstein o el moderno Prometeo*, novela gótica publicada en 1818, en el contexto romántico de fantasmas y terror. El doctor Frankenstein, haciendo uso de su saber científico y de la más elevada tecnología crea con restos de cuerpos humanos, una criatura que no podría llamarse de otra manera que Frankenstein, pues ha sido fabricado a imagen y semejanza y, por consiguiente, es su hijo. Sin embargo, el monstruo termina abandonado a su suerte. “Quien no haya oído la llamada irresistible de la ciencia, no puede hacerse idea de su tiranía” (Cf. Shelley, Mary, *Frankenstein*, Laertes, Barcelona, 1994, p. 6). El cine ha hecho buen uso de esta historia desde sus mismos inicios cinematográficos. Desde la película de J. Searle Dawley en 1910, hasta los más recientes directores como Brian O’har en 1999, se han rodado más de 103 versiones, casi una por año. Se pueden citar a directores como: Jame Whale (1931, 1935), Terence Fischer (1957, 1967, 1969, 1974), Mel Brooks (1975), Tim Burton (1985), Kenneth Brannagh (1994), quizá una de las más fieles al relato de Mary Shelley, y un sin número de intertextos filmicos. Una cita inolvidable al film de Whale está en el *Espíritu de la Colmena* (1973) de Víctor Erice. Sin contar, desde luego, las infinitas versiones que se han realizado para la televisión en todo el mundo.

6. Victor Shklovski hizo parte de la *Opoiaz* (Sociedad para los estudios de la lengua poética), que junto a Borís Tomashevski, Wladimir Propp, Luri Tiniánov, Borís Eichenbaum, Román Jacobson, entre otros, comenzaron a publicar sus trabajos a partir de 1916. La *Opoiaz*, orientada por la lingüística y la lectura de la obra de arte que busca lo específico artístico o la “artisticidad” (“literariedad”), propuso términos operativos como “literariedad”, “extrañamiento”, “desautomatización”, encaminados a comprender los fenómeno del arte (la literatura) como homogéneos, en tanto producen iguales resultados: ruptura e innovación. El formalismo intentó ser una teoría autónoma y concreta que diera cuenta de los textos artísticos no en su particularidad, sino como propiedad esencial para toda obra de arte: lo específico de la literatura, del cine, de la plástica, etc. La diferencia específica del arte, sin embargo, no se expresa en los elementos que lo constituyen, sino en la utilización particular que se hace de ellos. Qué cerca está ya el estructuralismo, pues la intercomunicación de esas partes y esos niveles de la obra y, de ésta, con el exterior, pronto se denominó significación. (Cf. Tynianov, Eikhenbaum, Shklovski, *Formalismo y vanguardia*, Vol. 1, Comunicación, serie B, Madrid. 1973).

7. El mundo profano, el tiempo del trabajo y lo cotidiano (el de los interdictos) y el mundo sagrado (el de las transgresiones: la fiesta, el dispendio, los ritos, los mitos, el arte) son formas complementarias (óp. cit., p. 95).

8. “El amante de neologismo podría definir –escribe Barthes– la teoría del texto como una “hifología” (hifos, es tejido, el velo y la tela de la araña) (óp. cit., p. 158). No obstante, precisa el Barthes, la teoría actual del texto se desvia del texto-velo, texto-finito, trás del cual se pensaba estaba oculta la verdad y el mensaje real. La teoría textual “busca percibir el tejido en su textura, en el entrelazamiento de los códigos, de las fórmulas, de los significantes” (óp. cit., p. 158).

Bibliografía

- Arheim, R. (1998). *Pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Arias Martín, L. (2011). *Lenguaje y Conocimiento*, en Trama & Fondo, No. 31, segundo semestre.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología* (traducción de Alberto Méndez). Madrid: Alberto Corazón Editor.
- Barthes, R. (1996). *Del análisis estructural al análisis textual*, en Sulla, Enric (Ed.), *Teoría de la novela* (antología de textos del siglo XX). Barcelona: Crítica-Grijalbo-Mondadori.
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bataille, G. (1992). *El erotismo* (6a ed). Barcelona: Tusquets.
- Bordwell, D. y Thompson, K. (1995). *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós. 1995 (El subrayado es nuestro).
- Casanova Varela, B. (2007). *Leyendo a Hitchcock, análisis textual de North by Northwest*. Valladolid: Castilla Ediciones
- Casetti, F. y di Chio F. (1998). *Cómo analizar un film*. (3ª reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1924). “Apéndice”, en *Psicología de masas y análisis del Yo*, en Obras completas. Madrid: Biblioteca nueva.
- González Requena, J. (2006). *Clásico, manierista, posclásico. Los modos del relato en el cine de Hollywood*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- González Requena, J. (1996). El texto: *Los tres registros y una dimensión*, en revista Trama & Fondo No.1. Versión digital: http://dl.dropbox.com/u/60156832/numeros_revista/Trama_y_Fondo_1.pdf
- González Requena, J. (1999). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- González Requena, J. (2005). *El arte y lo sagrado. El origen del aparato psíquico*, en Trama y Fondo No.18, Madrid.
- González Requena, J. (Comp.) (1995). *El análisis cinematográfico* (Modelos teóricos, metodologías, ejercicios de análisis). Madrid: Universidad Complutense, editorial Complutense.
- Groupe μ (1993). *Tratado del signo visual*. Madrid: Cátedra.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, primera reimpresión.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera I*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, Y. (2011). *Estructura del texto artístico* (1970). Trad. Victoriano Imbert. Madrid: Akal.
- Marafioti, R. (2005). *Charles S. Pierce: el éxtasis de lo signos*. Buenos Aires: Editorial Biblios.
- Metz, C. (1964-1968). *Ensayos sobre la significación en el cine* (1964-1968), V. 1.. Barcelona: Paidós.
- Philippe, D. (1994). *El acto fotográfico*. Barcelona: Paidós.
- Solms, M. y Turnbull, O. (2004). *El cerebro y el mundo interior*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vidarte, P. (2006). *¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía*. Valencia: Tirant Blanch.
- Volek, E. (Ed.). (1992). *Antología del formalismo ruso y el Grupo de Bajtín*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Summary: The article reviews the relevance of certain concepts of semiotic discourse in the light of some assumptions of the theory of textual analysis developed by Jesús González Requena. He introduces some categories and procedures for the investigation of cinema's semiotics, bringing up problems that go beyond meaning and communication. In outlining a constructive outlook of the subject of experience in the audiovisual text, particularly the film as an area for pedagogy and poetic image, it tries to reflect on the "linguistic character" of the film, with the understanding that it is a fact language that gives meaning to the texts, allowing expression, feelings and thoughts, as Jean Mitry had suspected when he warned that even if the film image is not a sign "itself" and has no phonetic equivalent as word image neither –for image shows but not appoints– cinema film language is different from verbal, conventional and abstract language.

Key words: visual sign filmic discourse - textual analysis - flash point - the subject of experience - filmic enunciation.

Resumo: O escrito revisa a pertinência de alguns conceitos do discurso semiótico à luz de alguns postulados da teoria da análise textual que desenvolve seu principal animador Jesús González Requena. Introduce também algumas categorias e procedimentos de pesquisa da semiótica no cinema, mostrando os problemas que vão mais lá do que signifique ou comunique. Ao mostrar uma perspectiva construtiva do sujeito da experiência no texto audiovisual, em particular o cinematográfico, como âmbito para a pedagogia e poética da imagem, se intenta refletir sobre a "lingüística" do filme, entendendo que é um fato de linguagem que dá significação aos textos, permitindo expressão, sentimentos e pensamentos, como o havia suspeitado Jean Mitry, que advertia que ainda a imagem fílmica não é um signo em se mesmo, nem possui equivalência fonética como a palavra –devido a que a imagem mostra mas não nomeia–, o cinema é linguagem cinematográfico diferente do verbal, convencional e abstrato.

Palavras chave: signo visual - discurso cinematográfico - análise textual - ponto de ignição - sujeito da experiência - enunciação fílmica.

Resumen: El artículo relata y reflexiona la experiencia de trabajo en un curso de maestría sobre los Usos sociales y políticos de la imagen en el año 2012. El trabajo con el grupo de estudiantes, formados en diferentes disciplinas, partió de identificar en la propia historia personal, las huellas o hitos que las imágenes han dejado y que se mantienen como parte importante en el desarrollo personal.

Desde ese marco, se amplió el panorama hacia la indagación por el lugar que las imágenes tienen en otros círculos o ámbitos de la vida como el relacional cercano y el social. Como resultado, cada participante elaboró un montaje de imágenes que se constituye en una nueva huella y da cuenta de la realidad transformada por la autoobservación y la reflexión compartidas.

Palabras clave: curso de maestría - disciplinas - reflexión.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 121]

(*) Artista escénico, docente Universidad Nacional de Colombia: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura. Mg. Interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas. Candidato a Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Introducción

El curso Usos sociales y políticos de la imagen, realizado en junio de 2012 en la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito dentro del programa de Maestría en Estudios de la Cultura, estuvo guiado por una propuesta participativa de construcción colectiva alrededor de la presencia de imágenes en las historias de vida y memorias personales de las personas participantes.

Se pretende con este curso partir de la experiencia del grupo para generar una experiencia significativa, una aproximación sensible al mundo de las imágenes y sus implicaciones sociales y políticas.

El propósito de este abordaje es el desarrollo de una integración metodológica entre la investigación participativa, como eje de procesos grupales de investigación-creación y el análisis histórico de la presencia de la imagen mediática.

Se parte de un recorrido que devela los significados que los medios y las imágenes tienen en la historia personal de cada participante; de esta manera se configura un mapa colectivo que da cuenta de la historia desde un punto de vista biográfico y que se plasma en nuevas imágenes y piezas estéticas y mediáticas que dialogan desde lo privado y lo local con las imágenes dominantes del espectro cultural y simbólico.

Lenguajes plásticos

La imagen ha logrado captar gran atención en el mundo contemporáneo y desde los saberes académicos existen múltiples abordajes que pretenden hacer una captura del mundo icónico o crear puntos de enlace y diálogo entre la interpretación *logocéntrica* del mundo y la multiplicidad de imágenes que habitan nuestro entorno.

En el siglo XX el concepto de artes plásticas se amplía hacia las artes visuales, debido a la inclusión de tecnologías audiovisuales, del cuerpo y del tiempo. Es así como dentro de las manifestaciones artísticas se empieza a considerar también el vídeo, el *happening* y el *performance*. Esta ampliación del marco de las manifestaciones plásticas y visuales, hace que el lenguaje que les es propio se emparente con el lenguaje audiovisual, el propio del cine. En la actualidad es muy difícil pensarlos por separado. Al lado de los elementos formales, ya mencionados, los cuales venían de la tradición clásica del arte, es necesario considerar el cuerpo, el tiempo y al público como parte del lenguaje que construye las obras de arte contemporáneo.

No siempre el arte y el lenguaje plástico han tenido este marco amplio; pero siempre la expresión del arte ha estado ligada al contexto en el cual se produce y, por ende, a los desarrollos en el campo científico; la concepción de mundo, guiada por el razonamiento y los métodos científicos, afecta la concepción de arte y la función que se le asigna o reconoce en cada época.

El arte no es un hecho aislado; es producto de una serie de factores socio-culturales, económicos, políticos y religiosos; en cada época se utilizan signos iconográficos diferentes que dan lugar a la historia de los estilos artísticos y a la evolución de las mentalidades. La historia del arte va ligada a la historia de las mentalidades; por eso para poder comprender una obra de arte hay que conocer el contexto histórico-social en el que se gesta la creación artística y así poder valorarla desde nuestra propia época, desde nuestra propia mentalidad contemporánea. (Cruz, 2001)

El lenguaje plástico es una forma de expresión que le da al ser humano la capacidad de comprender, leer, comunicar el arte. Como lenguaje, tiene unas reglas de construcción particulares y complementarias a las de otros ámbitos de la comunicación humana. Para Walter Benjamin, la comprensión del arte y su función tiene que pasar por su asimilación al universo de lo lingüístico.

Para conocer las formas artísticas hay que intentar entenderlas en tanto que lenguajes, para así buscar la conexión que tienen con las lenguas naturales. Un ejemplo en el que es fácil pensar, porque pertenece a la esfera acústica, es el parentesco del canto con el lenguaje de los pájaros. Por otra parte el lenguaje del arte solamente se puede comprender dentro de la más honda relación con la ciencia propia de los signos. Sin ésta, la filosofía del lenguaje se queda meramente fragmentaria, porque la relación entre el lenguaje y el signo (de la cual además la relación entre lenguaje humano y escritura sólo es un ejemplo, aunque muy especial) es fundamental y originaria". (Benjamin, 1971)

La cuestión de la relación del arte con la sociedad y con la técnica es crucial; el tema ya había sido tratado por la filosofía, en la teoría estética; por ejemplo en Hegel y Heidegger: para el primero la belleza es un continuo de la forma en la naturaleza; para el segundo, el arte responde a leyes lógicas y la estética a leyes naturales. En todo el desarrollo de la teoría estética es fundamental tener en cuenta que se habla de la materialidad de las obras de arte, y de cómo la materia y la forma de los objetos producen impresiones y entran en el registro de lo artístico. Este aspecto es una clave importante para desentrañar la complejidad de las relaciones entre arte, ciencia y cultura.

Lenguaje objetivo-racional

En la tradición más convencional de la Modernidad, el lenguaje por medio del cual se comunica lo científico es racional, instrumental y objetivo; a primera vista, riñe con el lenguaje creativo, emocional y complejo propio de los procesos de creación artística, poética y audiovisual.

Esta concepción parte de una perspectiva de conocimiento que concibe al ser humano desde el dualismo: mente / cuerpo; razón / emoción. El ámbito científico, para ser válido y objetivo debe centrarse en lo comprobable y razonable y alejarse del mundo emocional. Los seres humanos tendrían dos cerebros: uno más orientado a la razón y el pensamiento lógico-matemático y otro, más a la emoción y el pensamiento creativo. De esta manera la estética y el intelecto estarían separados. La estética se basa en la forma, en la relación y percepción que los seres humanos tienen de ésta; por lo tanto radica en la apreciación sobre los objetos en general y en la del arte en particular.

Tanto en la ciencia como en el arte de la actualidad, estas fronteras se presentan cada vez más difusas y lo humano escapa de la definición dualista. De la misma manera, la realidad escapa de la pretensión de objetividad y se muestra con mayor vehemencia la necesidad de construir el conocimiento en la complejidad, en la frontera entre lo emocional y lo racional. Pero desde el ámbito científico más convencional y positivista esta frontera se considera una barrera infranqueable y cualquier asomo del mundo de los sentidos subjetivos, de la individualidad o de la imaginación le resta objetividad a la mirada que pretende comprender el mundo de los humanos como si los humanos no viviésemos en él; es decir mirarlo desde *fuera*. Así mismo, la escisión entre lo sensible y lo espiritual tiene otra raíz en la tra-

dición judeo-cristiana, que considera al universo de lo corporal una fuente de tentaciones pecaminosas y sobrevalora lo espiritual.

Es frecuente que sea desde el ámbito de las prácticas educativas de donde nace una perspectiva integradora que considera las dimensiones del ser humano de una manera completa. Para autores como John Dewey, lo racional y lo estético son los extremos de un continuo que compone la experiencia humana:

La diferencia entre lo estético y lo intelectual radica, pues, en los distintos puntos que se elige enfatizar o en el constante ritmo que marca la interacción de la criatura viviente con su entorno. La materia última de ambos énfasis en la experiencia es la misma, como lo es también su forma general. (Dewey, 2008)

El reconocimiento de esta continuidad puede ser visto como un retorno a la visión del Renacimiento.

Arte, ciencia y tecnología

La relación de las ciencias y las tecnologías con el campo artístico no está exenta de conflictos. No puede ser entendida de manera simple y ha ido cambiando de acuerdo con los desarrollos de cada campo y la apropiación mutua de los diferentes componentes por parte del uno o del otro.

En el mundo Antiguo, la ciencia y el arte estuvieron unidos y el Renacimiento, retoma esta unión con su centro en el humanismo al promover la formación artística para los científicos y la científica para los artistas. Es así como personalidades como Leonardo Da Vinci o Galileo Galilei construyen sus sistemas de pensamiento y creación al beber de ambas fuentes.

Una de las formas privilegiadas de expresión de la individualidad durante el Renacimiento es el arte. El individuo, poniendo en juego los recursos de su imaginación y de su voluntad, puede además moldear, como lo sugiere Pico, su propia vida como si fuera una obra de arte. Podría decirse que el arte acompaña a la cultura italiana del Renacimiento en todas sus manifestaciones. En la pintura y en la arquitectura, se da un retorno a los ideales estéticos del clasicismo antiguo: armonía, equilibrio, coherencia en el diseño y en la composición de la obra de arte. Pero se produce también un enriquecimiento conceptual y técnico del clasicismo. El espacio del cuadro se matematiza, se introduce la medida y se geometriza el espacio; se inventa la perspectiva como técnica geométrica para crear la ilusión de profundidad. El arte y la ciencia se acercan y se apoyan mutuamente. El clasicismo se enriquece y se reinterpreta. (Granés, 2005)

La modernidad se funda sobre el paradigma de dominio de la naturaleza y por lo tanto de la superioridad humana. Se privilegia la razón y el ideal de ser humano es el “docto”.

Se vuelve a separar el pensamiento de lo emocional-sensible y se considera que el conocimiento del mundo sólo es posible por medio de la razón instrumental.

Este conocimiento lógico-científico no considera válida la experiencia subjetiva e individual sino la objetiva, la que ve al mundo como objeto o sistema de objetos que se pueden clasificar y archivar; de esta manera se pretende descubrir leyes universales que validan el conocimiento y lo independizan de los contextos en los cuales se produce. Se eliminan las diferencias y se tiende a homogenizar a todos los seres y sus entornos vitales. Tal forma de conocimiento deja por fuera las otras aproximaciones humanas al entendimiento del mundo; aquellas que reivindican las experiencias vitales en las narraciones y en las maneras de interactuar con los objetos y seres del entorno. La lógica racional huye de la incertidumbre y el pensamiento estético sólo existe en la complejidad de los terrenos inseguros. Desde la teoría crítica, Adorno y Horkheimer también analizan esta separación tajante con la cual el pensamiento científico encontró una manera de institucionalizarse; para ellos, la *Ilustración* que produce la razón de la modernidad se alejó de los objetos y los instrumentalizó. Esta cosificación de la realidad ocurre a la par con el surgimiento de la industria cultural, la cual tendría consecuencias desafortunadas para el arte al producir una masificación de los procesos y productos creativos. “En su itinerario hacia la nueva ciencia, los hombres renuncian al significado. Sustituyen el concepto por la fórmula, la causa por la regla y la probabilidad”. (Adorno y Horkheimer, 1987)

El lenguaje en las manifestaciones artísticas

Así como la ciencia transforma la realidad a través de la tecnología, el arte tiene su manera de intervenirla. En la época actual el papel, la función y la visibilidad del arte y de los artistas se han ido ampliando y desplazando cada vez más hacia otros espacios. Las manifestaciones artísticas ya no están circunscritas a la contemplación en el museo o la galería como espacios de culto, sino que se mezclan e interactúan con espacios del acontecer social y de las prácticas culturales en general; buscan la creación y recreación de *experiencias*. Ha habido un desplazamiento de los espacios de representación; este factor ha vuelto más compleja la definición del lenguaje plástico, entre otras cosas porque las producciones artísticas toman elementos de diferentes campos, como el de las artes escénicas.

Las obras de arte se politizan en el sentido de que comienzan a habitar el espacio de maneras diversas y a interpelar la realidad social con sus formas y lenguajes. Esto no implica que se cambien los lenguajes del arte o que desaparezcan los códigos y técnicas tradicionales y clásicas; simplemente se da lugar a la aparición de nuevas manifestaciones que dialogan, interpelan e interpretan de manera particular los cambios sociales y tecnológicos.

En cada disciplina artística se mantiene lo clásico pero existe la innovación; es así como en la plástica emergen el vídeo, la videoescultura y el arte de acción o *performance*; en la música, lo electroacústico y electrónico; en la literatura, las narrativas digitales y en las artes escénicas se dan interacciones e hibridaciones de todas las anteriores.

En esencia el lenguaje básico de las distintas manifestaciones sigue siendo el mismo; se agregan unas nuevas formas de transmisión que se sirven de los desarrollos tecnológicos. Es decir, las artes plásticas siguen trabajando con las formas; la música, con el sonido; la

literatura con la palabra y las artes escénicas con el cuerpo y el espacio; pero con nuevos elementos como la digitalización, la transmisión en línea y el uso de soportes digitales.

Como consecuencia de ese uso integrador, los nuevos soportes posibilitan interacciones diversas; como la construcción de esculturas sonoras o de obras plásticas donde el cuerpo digitalizado es la materia esencial. Un efecto de las tecnologías es el emborronamiento de las fronteras entre las disciplinas. Podemos hablar entonces de paisajes acústicos, narraciones visuales, escenas virtuales y de todo tipo de interacciones entre las diferentes materialidades de las artes.

Otro aspecto de la mayor relevancia es el cambio de postura del arte; el arte clásico estaba pensado para durar y ser conservado como objeto de culto. En la era de la información, se inaugura el arte efímero, la inmediatez, las obras hechas para sitios y momentos específicos. Se pone en cuestión también, la idea de original y copia. Las obras realizadas en soportes digitales no tienen un original físico tan claro como un cuadro pintado en el Barroco. Es decir que la imagen de autoría también se transforma. Esta transformación comenzó con la era industrial y con las posibilidades de reproducción técnica y aún en nuestra época se mantiene la discusión sobre este tópico. También se reaviva la discusión sobre la semejanza o realismo de las obras, sobre todo en los lenguajes plásticos, en donde las representaciones abstractas o la inclusión de presentaciones¹ también han creado conflicto en el mundo de arte.

Todas estas transformaciones implican actitudes de la sociedad hacia las obras de arte y estas actitudes se dan en diferentes niveles de clase que se diferencian por su capital cultural y simbólico.

El conservadurismo estético que lleva a las fracciones de la clase dominante más alejadas del polo artístico a rechazar todas las formas de arte liberadas de los cánones estéticos del pasado se basa por lo tanto, como el gusto de las clases populares por el 'realismo', en el rechazo (o en la imposibilidad) de romper con los códigos sentidos, ya sean artísticos o no, para abandonarse a las exigencias internas de la obra. El gusto 'académico' por representaciones conocidas y reconocidas coincide con el gusto 'popular' por exigir una representación acorde con los cánones de un estilo ya dominado, y por rechazar el arte moderno que, al afirmar sin concesiones la autonomía absoluta del modo de *representación* (es decir del estilo), tiende a vedar la interpretación asimiladora que autorizaba la multifuncionalidad de la pintura tradicional y exigir ser contemplado únicamente en sus propiedades formales. (Bourdieu, 2000)

La relación entre arte, ciencia y tecnología alimenta en el mundo contemporáneo las discusiones y clasificaciones sobre lo que es arte o no, sobre el papel del arte en la sociedad y sobre su función en la construcción del conocimiento. Bourdieu muestra que existe una tendencia, tanto en los espectadores académicos como en los no doctos, a apearse a las formas más dominantes y levantar fronteras que otorgan códigos diferentes de valor a diversas manifestaciones artísticas. Mientras tanto los puentes entre arte, tecnología y sociedad siguen haciendo presión con producciones que procuran la ampliación de los

marcos de la representación y reconfiguran día a día los lenguajes plásticos, al realizar hibridaciones con todas las disciplinas del saber².

Todas las manifestaciones del arte, interpelan los cánones establecidos. Esto se hace cada vez más patente en la interacción entre lenguaje estético y ámbito científico. Al referirse al arte experimental, Gombrich afirma: “El secreto del artista es que realice su obra tan superlativamente bien que todos olvidemos preguntar qué significa, para admirar tan sólo su modo de realizarla”. (Gombrich, 1992)

Mi punto de partida

Desde mi experiencia en la academia, la producción de medios y el teatro, me ha llamado la atención la manera como las representaciones dominantes sobre la sociedad parecen dejar poco lugar a la crítica y a la presentación de los pensamientos y emociones de cada persona. En la producción de medios audiovisuales y en el estudio de su papel como reproductores de estas dinámicas de ocultamiento, esta inquietud ha ido configurando una necesidad de construir espacios de comunicación para hacer evidentes posturas e interpretaciones diversas del contexto en el que convivimos con la imagen.

Para empezar a transitar hacia dicha construcción, se propone un recorrido que parte desde el modelo de la *mediación*, entendida como tensión permanente que ayuda a la comprensión de la dinámica de cambio-transformación de toda práctica social. Existen varias tensiones entre el acontecer social y su representación en los relatos e imágenes que circulan a través de los medios y formas de comunicación.

Para Serrano (1997) estas tensiones se evidencian en dos dimensiones principales: la primera es la presión que ejerce el flujo de relatos de los medios sobre la imagen que las personas crean de la realidad; esta se llama la mediación cognitiva. La segunda se refiere al énfasis que el medio imprime a los contenidos de la información y la manera como esos contenidos se ajustan a los soportes comunicativos; esta es la mediación estructural. La dimensión cognitiva cumple una función mítica; es decir, construye realidades, y la estructural cumple una función ritual: regulariza las prácticas referidas a esas realidades. Es posible acercarse a una explicación de la relación entre la representación y la puesta en escena y producir nuevos relatos dentro de una poética del sujeto social cotidiano, como protagonista de la historia no-oficial. Se toma como referente la Investigación Acción Participativa (IAP) como una estrategia de reivindicación de la propia historia y las propias necesidades de los actores sociales, quienes deben decidir sobre las acciones colectivas y sobre el futuro de sus comunidades.

Fals-Borda (2003) propone estrategias de creación de sentido que dibujan salidas del imaginario del subdesarrollo:

Allí en el terreno, en nuestros maravillosos trópicos y subtrópicos inéditos, en la universidad del contexto local en nuestro propio mundo, podrá estar la síntesis creadora de nuestras disciplinas, inspiradas en que crezca con toda su plenitud y sin glifosatos ni venenos, la flor de la vida.

Como derivación de lo anterior, Marco Raúl Mejía ha trabajado la metodología de *deconstrucción*, la cual se basa en el desentrañamiento de las raíces de la relación de los sujetos con los diferentes fenómenos sociales.

Según Mejía (1997):

(...) es necesario iniciar un análisis que permita descubrir el conjunto de factores que establecen la nueva dinámica del poder dominante en la época, y que cada vez más depende de numerosas combinaciones que se dan en lo social. Por ello, no nos equivocamos al afirmar que emerge una nueva forma social del control, y que surge una red de dominio con otra lógica que ha sido posibilitada por los cambios de final de siglo, estableciendo su dominio e imponiendo otra racionalidad aún no develada ni controlada.

La metodología para crear nuevas imágenes que generen procesos de cambio centrados en la historia de los sujetos, parte de dos pasos esenciales: deconstruir la verdad y cuestionar las certezas; construir un mundo a la medida de nuestras aspiraciones. Por esto, se parte de ubicar la realidad de los sujetos (actores); detectar sus necesidades e intereses, y construir la *huella personal* que determinado fenómeno, práctica o acción ha dejado en la historia de cada quien. Con este elemento de rememoración biográfica, se propone dibujar un mapa colectivo de relaciones entre entorno y sujetos.

Este recorrido tiene como meta descentrar la producción cultural de los referentes hegemónicos tradicionales y ubicar puntos de enunciación distintos, que no olviden el lugar de origen. Glissant propone pensar la práctica cultural y la acción social desde la *criollización*, entendida como la recomposición de la identidad que altera la forma hegemónica de entender el mundo y crea una nueva cultura basada en identidades que no son exclusivas ni excluyentes.

Afirma Glissant (2002):

Los fenómenos de criollización son fenómenos de enorme importancia porque permiten hacer efectivo un nuevo enfoque de la dimensión espiritual de la humanidad en su diversidad. Un enfoque que consiste en una reconstrucción del paisaje mental de estas humanidades actuales. Y esto porque la criollización comporta que los elementos culturales que concurren deben obligatoriamente ser <<equivalentes en valor>>, a fin de que esta criollización se efectúe realmente.

De este concepto de criollización se desprende la noción central de *poética de la relación*, la cual consiste en considerar el ser como fruto de una red de relaciones espaciales e históricas que contradicen la noción de identidad de raíz única, para pasar a una identidad en contacto con muchas raíces.

Es, entonces, en la relación donde se ubica el horizonte de búsqueda de las dimensiones sociales y políticas de la imagen, posible aporte a la reconfiguración de un campo de estudios que indaga sobre las prácticas culturales en una perspectiva de desentrañamiento de las raíces sobre las que se han construido identidades, subjetividades y relaciones con el

entorno en las cuales las imágenes, los medios y la representación juegan un papel constructivo crucial.

El abordaje relacional lleva a construir caminos que muestran, en este micro sistema que es el grupo, el paso de los lazos afectivos por la imagen. La imagen como testigo de lo que nos une, nos relaciona o nos distancia.

Información y espectáculo

La sobrevaloración de la información en la actualidad es el resultado de una época en la que se le ha dado mayor importancia al flujo e intercambio de mensajes y contenidos que al análisis de sus significaciones.

Desde finales del siglo XX comenzó a darse una utilización de las tecnologías para relacionar la información con la acumulación e intercambio económico. Los grandes negocios mundiales que se han creado desde esta época son justo los que desarrollan productos y herramientas tecnológicas para este fin.

El audiovisual forma parte de esta lógica de mercado y el éxito de sus producciones se mide por los índices de audiencia. El éxito de muchos los programas de televisión, por ejemplo, depende de la cantidad de personas que los ven y también de los montos de inversión de capital en publicidad.

Por esto, aparte de la información, la televisión es movida por el negocio del espectáculo. Este factor, también hace que, en apariencia, las lógicas de la escuela y de la televisión entren en contradicción.

La sociedad del espectáculo se basa fundamentalmente en la vía emotiva, mientras que la escuela prepara a los alumnos en la vía racional. La televisión basa su fuerza en la capacidad de seducir, mientras la escuela prepara sobre todo a sus alumnos para la capacidad de argumentar. Pero esta primacía de lo espectacular en la sociedad lleva a la educación a la doble responsabilidad de educar para el espectáculo, es decir, conciliar la formación racional y argumentativa con el privilegio de lo concreto y sensible propio de los medios audiovisuales, y educar desde el espectáculo: “partir de lo sensitivo para llegar la racionalidad”. (Ferres, 1995)

Si el terreno de lo audiovisual es lo sensitivo, estamos ante un medio que se aproxima de manera diferente al mismo objeto de estudio de la estética. Un aspecto de la mayor relevancia en este campo es el análisis de las estrategias de mercado que convierten a las producciones artísticas en objetos de culto y en mercancías. Así, el mundo estético adquiere una representación de algo lejano a las personas.

De la información a la comunicación

Gran parte de la huella de la imagen en las historias de vida proviene de la televisión. La información transmitida por el medio televisivo llega al ámbito privado donde se mueven las personas. Los medios masivos son una mediación entre el acontecer social público y los hogares, que es donde primordialmente se reciben.

Sin embargo, el hecho de que medios como la televisión privilegian el flujo de información los aleja de la posibilidad de enriquecer la experiencia de los sujetos y de la construcción de sentidos.

La información tiene interés tan sólo en el breve instante en el que es nueva. Sólo está viva durante ese instante, y a él se entrega por completo sin tener ningún tiempo que perder. Pero la narración jamás se entrega, sino que, al contrario, concentra sus fuerzas, y, aún mucho después, sigue siendo capaz de desplegarse. (Benjamin, 2007)

Para Benjamin, la información nos aleja de lo que tiene real valor en la comunicación: el intercambio de experiencias. En la medida en que los relatos de la televisión sean más generales y concretos, se alejarán de esa posibilidad de narrar y se quedarán en el ámbito superficial de la información. Es posible que la mayoría de los contactos entre sujetos sociales y televisión sean una experiencia del vacío, por la tendencia a la homogenización del gusto y la construcción de estereotipos.

Toda vez que los medios se limitan a repetir y reproducir productos estereotipados (en ficción, en las imágenes de la cobertura periodística), y rechaza los productos culturales que trazan visiones y lenguajes diferentes, está forzando actitudes y comportamientos prejuiciosos futuros, principalmente cuando son dirigidos a niños y adolescentes. En términos de la teoría de la comunicación, podríamos decir que, entre más redundante el mensaje, (más estereotipado, por lo tanto), más prejuiciado será, más cargado ideológicamente en el mantenimiento de clichés. Y viceversa, cuanto mayor sea la carga de información, más nueva, más inesperada menos conformista será, menos prejuiciosa. Una vez más, vale recordar algo que estoy diciendo con otras palabras: los medios buscan la homogeneidad y tienden a la hegemonía y al monopolio. Es natural, y propio de su carácter, pues buscan una distribución y un consumo masivo, grandes números, gusto medio, consumo uniformizado que permita economía de gran escala y abaratamiento de costos. (Machado, 2004)

En oposición, la creación artística privilegia la individualidad y las diferencias; por lo tanto una manera de aprovechar la presencia de la imagen audiovisual en la vida educativa puede ser poner en diálogo estas dos lógicas con el fin de seleccionar los aspectos de ambas visiones que permitan aportar a una formación integral. La televisión se puede llenar de experiencia si el hecho educativo pone el énfasis no en el medio y sus características sino

en la calidad de las relaciones entre medio y audiencias y la posibilidad de construcción de vínculos de comunicación entre las personas a partir de esa interacción.

De la comunicación a la experiencia

Las características del lenguaje televisivo plantean una paradoja: por una parte, es un lenguaje que se dirige a lo sensible y no racional; por otra, su tendencia es concreta y estereotipada. Además, la televisión forma parte de la experiencia de los niños y jóvenes y por lo tanto debe ser abordada en la educación estética; pues ha tenido una influencia en sus preferencias y gustos, y en la forma como se aproximan al mundo.

El reto para la educación actual es generar mecanismos que permitan descubrir la experiencia que está oculta en la mediación televisiva y audiovisual. Es decir, abordar los lenguajes masivos en las prácticas educativas para poder extraer de ellos una nueva vivencia y utilizarlos para construir una situación novedosa enriquecida.

La unión de lo nuevo y lo viejo no es una simple composición de fuerzas, sino una recreación en la que la impulsión presente toma forma y solidez; mientras que lo viejo, lo «almacenado» es literalmente revivido, se le da nueva vida y alma al encontrarse con una nueva situación. (Dewey, 2008)

La coexistencia actual de múltiples pantallas y el acceso cada vez más generalizado a dispositivos de grabación y edición hace posible que se produzcan contenidos propios y se incida en la conformación del universo audiovisual.

De esta manera, se fomenta el desarrollo de competencias comunicativas que permitan a los estudiantes usar los recursos del lenguaje audiovisual y televisivo para el desarrollo de sus propios procesos creativos y crear relaciones entre comunicación, estética y las diferentes áreas del saber.

Ahora tenemos que practicar la multiplicidad de pantallas. Y comenzar a buscar cómo es que narra cada pantalla, cuáles son los criterios de temporalidad, imagen, sonido, ritmo, duración, género y formato. Se debe buscar las especificidades narrativas de cada dispositivo audiovisual y de cada contador. Debemos comenzar a pensar en cada pantalla y cómo cada una trae consigo una narrativa y un discurso. (Rincón, 2011)

De la experiencia a la mediación

La mediación, se entiende como la tensión permanente que ayuda a la comprensión de la dinámica de cambio-transformación de toda práctica social. Según este enfoque, existen varias tensiones entre el acontecer social y su representación en los relatos que circulan a través de los medios y formas de comunicación. Existen unos efectos de los medios sobre los sujetos pero también una influencia de los sujetos y del acontecer social sobre la es-

estructura de los medios. Es en esta función estructural en donde se da la posibilidad de una mirada crítica y transformadora encaminada a producir relatos que involucren la diversidad y las diferencias dentro de una poética del sujeto social cotidiano, como protagonista de la historia no-oficial.

Mientras el cine catalizaba la “experiencia de la multitud” en la calle, pues era en multitud que los ciudadanos ejercían su derecho a la ciudad, lo que ahora cataliza la televisión es por el contrario la “experiencia doméstica” y domesticada: es *desde la casa* que la gente ejerce ahora cotidianamente su conexión con la ciudad. Mientras del *pueblo* que se tomaba la calle al *público* que iba al cine la transición era transitiva, y conservaba el carácter colectivo de la experiencia, de los públicos de cine a las *audiencias* de televisión el desplazamiento señala una profunda transformación: la pluralidad social sometida a la lógica de la desagregación hace de la diferencia una mera estrategia del rating: es de ese cambio que la televisión es la principal mediación. (Martin-Barbero, 2002)

Es cierto que la televisión y las tecnologías de la información nos alejan de la experiencia colectiva y producen cada vez más interacciones en solitario con los medios audiovisuales. Lo que se impone para la educación en general es enriquecer en el contacto personal dentro del ecosistema comunicativo escolar la posibilidad de la construcción colectiva. En cuanto a la educación estética en particular, se deben buscar las posibilidades de reflexión y construcción sobre la sensibilidad en este ámbito.

Posibilidades

Las imágenes, vistas desde el punto de vista de la televisión siempre ha estado presente en la formación de nuestra sociedad. Es habitual para la mayoría de las personas ver televisión, pero no es tan habitual ver a la televisión, mirarla de una manera crítica y tratar de descubrir la manera como ella ha influido en la formación de nuestro campo vital. Este sentido de ver, implica tanto la mirada global sobre la presencia del medio en la esfera de lo íntimo y lo cotidiano como el seguimiento de las tramas que se configuran en el proceso de emisión, difusión y asimilación de sus contenidos y mensajes por parte de las audiencias.

Es tener la visión panorámica como si hubiéramos subido a un alto cerro para ver las vías por las que transitan los significados, y al tiempo pudiésemos recorrerlas a pie o en automóvil para tener conciencia de los altibajos, accidentes y características del paisaje.

Conocimiento y estética

El aula de la clase puede ser el espacio comunicativo en donde se fomente un punto de vista objetivo sobre las estéticas de los medios masivos y la imagen audiovisual en sentido

amplio. Si bien, en la cultura occidental se ha dado primacía a lo visual y auditivo, este estudio de lo sensible puede extenderse también a los otros sentidos.

El conocimiento de lo estético entonces no se limita a las manifestaciones de lo sensible, o sea las creaciones artísticas, sino al origen del sentimiento puro, según la propuesta de Kant en la *Crítica del juicio*.

Según una visión convencional, podría haber oposición entre imagen de los medios masivos y estética. Pero si nos atenemos a una visión amplia de la estética, como la que aquí se propone, la experiencia sensible del mundo no puede apartarse de los medios y tecnologías de información y comunicación. La percepción y sensibilidad de los niños y jóvenes actuales está permeada por las múltiples pantallas. En muchas ocasiones esa visión estará llena de estereotipos, pero sobre ellos se puede construir la visión alternativa.

La diferencia entre lo artificial, lo artificioso y lo artístico está en la superficie. En lo primero hay una brecha entre lo abiertamente hecho y la intención. La apariencia es de cordialidad, la intención es la de obtener favor. Donde quiera que exista esta distancia entre lo que se hace y su propósito no hay sinceridad, sino ardid, simulación de un acto que intrínsecamente tiene otro efecto. Cuando lo natural y lo cultivado se funden, los actos de trato social son obras de arte. (Dewey, 2008)

En la propuesta de John Dewey, la impulsión es el impulso guiado por la voluntad, el cual se construye desde la experiencia compartida. En lugar de ignorar la experiencia estética que los estudiantes tienen en su contacto con las imágenes masivas, se puede mirar este mundo para la construcción de una mirada crítica que sospeche de las representaciones transmitidas de forma espectacular y de las propuestas rígidas y unívocas de modos de ser en esta sociedad.

En otra dirección, dado que el lenguaje audiovisual se dirige a lo emocional y sensible, es posible complementar estos análisis con la formación en procesos de creación en los que se evidencie la riqueza del mundo interior de las personas y su capacidad para conectarse con la experiencia sensible y dotarla de significación.

Los medios audiovisuales son condensadores de experiencias y el papel de la educación no se puede limitar a utilizar el universo audiovisual como una mera herramienta sino a desentrañar el valor del contacto comunicativo que se da en la mediación, en la relación entre las personas y los medios, porque es allí en donde la pobreza de experiencia del medio se enriquece.

El diálogo de este mundo de sensaciones con los procesos de investigación y creación estética seguramente redundará en un entorno educativo mucho más acorde con el mundo y las formas que los estudiantes perciben en su entorno.

Esto implica una posición abierta al diálogo entre lo global y lo local y receptiva ante formas de pensamiento y lenguaje que se basan en lógicas distintas a la racionalidad, el discurso y la argumentación.

El lenguaje audiovisual y la creación

A simple vista puede parecer que el camino de la creación artística va en contravía con las tendencias marcadas por las imágenes transmitidas a través de medios masivos como la televisión o internet.

Los medios tienden a una homogenización creciente y reductora, mientras el camino del arte valoriza lo original, lo diferente, lo heterogéneo, lo otro. Uno busca fortalecer lo que muchos podemos tener en común. Otro procura preservar lo que cada cual tiene de único y diferente. (Machado, 2004)

Sin embargo, con la intención de diálogo propuesta más arriba, es posible realizar un recorrido desde las percepciones, gustos e intereses de los estudiantes sobre los medios hasta la propuesta conjunta de algunos usos creativos y alternativos de los mismos. En esta propuesta creativa, prima el reconocimiento de los factores de mantenimiento y homogenización de los medios de comunicación de masas y el establecimiento de actividades y prácticas que resaltan lo original y permiten la expresión y creación de nuevas formas expresivas. El desarrollo de esta mirada sensitiva hacia el mundo es una de las metas educativas que se pueden lograr al considerar la educación estética y a la comunicación como parte fundamental de la formación en el mundo contemporáneo.

Historias e inquietudes

Los participantes en el curso de 2012 son personas con intereses en el campo de la comunicación y de las artes visuales. En cuanto a la reconstrucción histórica de la relación con la imagen como factor en la configuración de lo que cada persona es en la actualidad, las respuestas y reflexiones se dirigen a dimensiones específicas.

El proceso comienza con la exposición de objetos que cada persona selecciona en su espacio privado y trae a la mesa para compartirlo. Se comparte una historia asociada al objeto que es un relato emanado de una imagen.

Siguiendo la propuesta de deconstrucción de Mejía, (1997) el proceso parte de huellas individuales y se construyen mapas colectivos:

Pasos para un ejercicio de De-construcción

1. Ubicación de la realidad de los actores que participan de la actividad.
2. Detección de las necesidades/intereses por los actores para seleccionar el aspecto que va a ser deconstruido. Deconstruir no es incorporar una nueva teoría y manejarla, sino tomar la propia acción y establecer la relación reflexiva permanente con ella.
3. Construcción de la huella personal. El/la protagonista de la acción es quien hace la opción ética de cambiar o no. Es una actividad individual. Por ello, debe reconocer en su historia la manera como el aspecto o elemento deconstruido se ha conformado en su historia personal.
4. Construcción del mapa colectivo, el de las relaciones. Implica que se construye el mundo en las relaciones con el otro, la otra, en relación con el conocimiento, con los/las otras

protagonistas con quienes comparto la práctica. Es hacer el mapa de cómo es el ser social en las relaciones que se construyen (individuación), haciendo que el aspecto particular tenga una unidad de concepción y de sentido por los diferentes actores que comparten el ejercicio desde la acción.

5. Contexto histórico del aspecto trabajado. El momento del encuentro entre lo local y lo universal. El/la protagonista debe buscar su manera unir lo local y lo universal de su práctica. Allí se entrega, mediante reflexión o lecturas, los elementos históricos y actuales de constitución del aspecto que es deconstruido en sus diferentes concepciones. Cada actor del proceso de deconstrucción reflexiona acerca de su práctica, de su ser, de su institución, contrastadas con la conformación histórica de la práctica analizada, de las implicaciones que trae el cambio, y le aporta elementos para ir tomando decisiones.

6. El desmontaje/desaprendizaje. Las necesidades/intereses individuales, el mapa personal y el contexto deben ser analizados a la luz de los nuevos escenarios locales y globales, implicando las opciones que realiza quien desarrolla la práctica de deconstrucción señalada, qué aspectos no sirven para la reconstrucción que se debe realizar, cuáles sí, cuáles sí pero reconstruidos, y qué elementos nuevos se debe incluir.

7. Reconstrucción. Momento en el cual se retoma lo desmontado, el horizonte de desaprendizajes hecho por cada quien, y se coloca en un sentido práxico: “¿cuáles son esas acciones mediante las cuales encuentro sentido para reorganizar mi práctica, tomando en mis propias manos el sentido de la acción?” produciendo un control práxico capaz de enunciar esa unidad contradictoria de acción específica sobre el nicho seleccionado.

8. Planeación de la praxis transformada. Busca hacer real el desaprendizaje en la práctica, construyendo la posibilidad de salir con una agenda de corto, mediano y largo plazo, donde cada persona identifica las acciones transformadoras necesarias para hacer efectivo el desaprendizaje. Es la posibilidad de ir concretando en la vida cotidiana de los/las actores un proceso iniciado, en el cual se movieron muchas fibras individuales, grupales, institucionales que van a ser colocados en un lugar específico: la práctica.

9. Elaboración de Proyectos específicos y posibles de realizar con las acciones señaladas como de corto plazo. Allí es muy importante hacer visible la práctica que se busca transformar, los elementos nuevos que se introducen para renovarlos, y la manera como los diferentes actores se implican en su transformación.

10. Organización de los Proyectos y las acciones. Se pregunta por el qué, el cómo, quiénes van a hacer posible esa modificación de la realidad, generando procesos de continuidad y en ocasiones construyendo las estructuras organizativas que hagan posible que los cambios se efectúen.

11. Seguimiento: las fuerzas institucionales vinculadas al proceso calendarizan la manera cómo van a garantizar la organización de los proyectos, las acciones, las tareas, los momentos de avance, de evaluación, de planeación, que garanticen la deconstrucción como una estrategia permanente.

12. Realidad 2. En cuanto no se vuelve a la misma que se partió, sino a otra, que fruto del proceso generado por la deconstrucción tiene claramente fijados unos derroteros para su acción, por la praxis de los actores que están implicados en ella, y que, al iniciar su práctica, es ya diferente.

13. Selección de un nuevo aspecto a ser deconstruido, que muestra y abre el camino a que la deconstrucción sea una estrategia permanente. Esto significa ir siempre hacia adelante, buscando construir procesos, entidades, individualidades, institucionalidades transformadas para esta época. Allí se inicia un nuevo proceso que llegará nuevamente a la Realidad 3, que volverá a repotenciar el proceso de deconstrucción.

Trato de ser consecuente con la propuesta de generar experiencias y no cedo a la tentación de interpretar de manera racional la imagen producida desde el mapa colectivo que se creó, invito entonces a quienes hayan seguido este texto a visitar una muestra de algunos de los resultados de la experiencia en <http://uspiuab.blogspot.com>.

Notas

1. O segmentos de lo real investidos del carácter de objetos artísticos como los objetos encontrados o ya listos. Véase el ejemplo la fuente (orinal) de Marcel Duchamp en esta reseña del diario ABC: http://www.abc.es/hemeroteca/historico-02-12-2004/abc/Cultura/el-orinal-de-marcel-duchamp-la-obra-de-arte-mas-influyente-del-siglo-xx_963750809674.html

2. Para un ejemplo actual, véase la obra de Ryojilkeda http://www.divulgacion.unal.edu.co/museo_de_arte/2011/ryoji_ikeda.html

Referencias

- Adorno, T, y Horkheimer, M. (1987). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Bourdieu, P. (2000). Disposición estética y competencia artística. En: Revista Lapiz Año XIX, N° 166.
- Benjamin, W. (2007). “El narrador”. En: *Obras completas*. Libro II, Vol. 2. Madrid: Abada.
- Benjamin, W. (1971). “Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres”. En: *AngelusNovus*. Barcelona. Sur.
- Cruz, R. (2001). “Cómo enseñar arte a través de los medios”. En: *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*. Vol. IX, No. 17. Huelva. Grupo Comunicar.
- Dewey, J. (2008). “El arte como experiencia”. Barcelona. Paidós.
- Fals Borda, O. (2003). “Ciencias sociales y comunicación”. Conferencia de Orlando en le IV Congreso Internacional de Comunicación Social. Universidad del Norte. Barranquilla.
- Ferres, J. (1995). “Televisión, espectáculo y educación”. En: *Comunicar*: Vol. II, nº 4, 1º semestre, marzo. Huelva: Grupo Comunicar.
- Glissant, E. (2002). *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona: Planeta.
- Gombrich, E. (1992). *Historia del arte*. Barcelona. Garriga. España.
- Granés, J. (2005). *Isaac Newton: Obra y contexto. Una introducción*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Machado, A. (2004). “Muchas voces y todos los ecos en el jardín –identidad y multiculturalismo”, Conferencia en 4ª Cumbre Mundial de Medios para la Infancia y la Adolescencia

- cia. Río de Janeiro, en La iniciativa de Comunicación. [citado 2013-05-19] (<http://www.comminit.com/la/node/150514>)
- Martín-Barbero, J. (2002): “Jóvenes: comunicación e identidad”, en: *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*. OEI [citado 2013-05-19] (<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>)
- Mejía, M. (1997) “La deconstrucción: una herramienta formativa”. Ponencia presentada al VIII Congreso Mundial de Investigación-Acción Participante, en su mesa de IV Congreso Mundial de Aprendizaje-Acción. Cartagena de Indias, 1 al 5 de junio de 1997.
- Rincón, O. (2011) “Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar”. En: *Revista Comunicar*. Vol. XVIII, nº 36, 1º semestre, marzo. Huelva: Grupo Comunicar.
- Serrano, M. (1997). “La mediación de los medios”. En: *Proyectar la comunicación*. Bogotá: Tercer Mundo.
-

Summary: The article exposes and reflects about the experience in a master’s course on social and political uses of the image in 2012. The work with a group of students, trained in different disciplines, started with the identification on the personal history of those fingerprints or milestones that have been left by images that remain as an important part in personal development.

From this framework, the picture was extended to the inquiry about the place that images have in other circles or spheres of life as the close relational and social ones. As a result, each participant created a montage of images that constitutes a new track and realize the reality transformed by self-observation and shared reflection.

Key words: master course - disciplines - reflection.

Resumo: O artigo relata e reflete a experiência de trabalho num curso de mestría sobre os usos sociais e políticos da imagem no ano 2012. O trabalho com o grupo de estudantes, formados em diferentes disciplinas, partiu da identificação, na própria história pessoal, os rastros ou marcos que as imagens deixaram e que se mantém como parte importante no desenvolvimento pessoal. Desde este quadro, foi ampliado o panorama até a indagação pelo lugar que as imagens têm em outros âmbitos da vida como o relacional perto e o social. Como resultado, cada participante fez uma montagem de imagens que se constitui um novo rastro e da conta da realidade transformada pela auto-observação e a reflexão compartilhadas.

Palavras chave: curso de mestría - disciplinas - reflexão.

Imagen, memoria y Nación. La historia del Perú en sus imágenes primigenias

Leopoldo Lituma Agüero *

Resumen: Luego de la Independencia, la construcción iconográfica devino en indispensable por la necesidad de educar en la Historia patria desde un punto de vista vernáculo. Sin embargo fueron extranjeros los primeros que se abocaron a la investigación y compendio de la historia patria desde sus orígenes. Aquellos textos, sin imágenes aún, se utilizaron en la incipiente educación peruana del siglo XIX.

A principios del siglo XX aparecieron los primeros textos escolares ilustrados, los cuales incorporaron imágenes tomadas de publicaciones foráneas, algunas de ellas con una visión europeizante. Otras publicaciones menos idealizadas ayudaron con sus dibujos y grabados a la historia visual del país, y cuando fueron incorporados a los libros para educación básica, ayudaron a crear un imaginario colectivo.

El presente artículo muestra algunas de las principales fuentes iconográficas que sirvieron para instruir a la población escolar de principios del siglo XX. Asimismo la investigación muestra cómo estas imágenes primigenias se tomaron como referente cierto en diversas situaciones de la historia del Perú y cómo éstas han influido en la (in) conciencia nacional; hechos corroborados por otras investigaciones sociológicas.

Palabras claves: iconografía - imaginario - historia - educación básica - Perú.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 135]

(*) Magister en Arte Peruano y Latinoamericano.

Introducción

El arte contribuye con sus representaciones a la conciencia histórica y a la idea de nación de un país. Aunque la búsqueda de la identidad nacional es un proceso de largo trayecto en el cual historiadores, intelectuales, arquitectos y diversos artífices culturales, van acrecentando el imaginario durante sucesivas generaciones; es cuando un país recién se gesta que la participación e influencia de los artistas es más resaltante dada la necesidad de producción de nueva iconografía que recuerde y perennice los hitos trascendentes en la construcción de la nueva nación.

Los tiempos posteriores a nuestra independencia son un claro ejemplo de ello; a pocos años de la emancipación, el pintor mulato José Gil de Castro pintó los célebres retratos de

Simón Bolívar¹, y más tarde hizo lo propio con el primer héroe nacional de aquella gesta libertaria: José Olaya. Ambas imágenes perduran hasta hoy volviéndose íconos y válidos referentes históricos de ambos personajes.

En los siguientes años nuevas pinturas fueron incrementando el arte peruano y, cuando las posibilidades técnicas lo permitieron, dichas imágenes se reprodujeron en los incipientes textos escolares a principios del siglo XX. Al hacerse masivas se incorporaron entonces en la memoria colectiva del peruano.

La iconografía plasmada en los libros fue captada, asimilada e ideologizada por miles de estudiantes. Aquellas imágenes perduraron por generaciones de escolares quienes experimentaron con ellas sentimientos no siempre coadyuvantes a la integración nacional, como veremos más adelante.

Imagen y memoria

Un siglo después de los postulados de Pestalozzi, quien había afirmado que no se debería enseñar nada que no se pueda ver, éstos se materializaron en la educación nacional con la publicación del libro *Resumen de la Historia del Perú* de Carlos Wiesse a principios del siglo XX que incorpora por primera vez muchos grabados, dibujos y fotos acompañando y reforzando los textos.

Desde su inicio, las imágenes en la educación escolar han debido tener primordial importancia en la transmisión de ideología; y las primeras debieron incorporarse en el inconsciente colectivo con el paso de los años.

Un claro ejemplo de esta influencia se evidenció en 1969 cuando el artista Jesús Ruiz Durand creó, “basado en sus recuerdos infantiles”, la imagen esquemática de Túpac Amaru que sería utilizada en el gobierno de Velasco Alvarado. Efectivamente, ante las continuas críticas a esta imagen, y al ser inquirido por su fuente, el artista confesó que no había consultado ninguna, pero que recordaba la clásica imagen del cacique cuzqueño que había visto en los textos escolares, *al igual que todos los peruanos de aquél entonces*².

Fuentes iconográficas para una historia visual del Perú

La primera publicación que trata sistemáticamente la Historia del Perú aparece en 1860 gracias a la loable iniciativa personal de maestro español Sebastián Lorente quien en ese año publicó *Historia Antigua del Perú*. El texto, de casi 350 páginas, no contenía ningún dibujo o gráfico, sin embargo su importancia radica en ser el primero en su género y en haber mostrado metodológicamente nuestra historia, previa a la llegada de los españoles. Lo mismo sucedió con su segundo texto publicado en 1861 *Historia de la Conquista del Perú* de aproximadamente 500 páginas, el cual estaba dividido en diez libros que narraban desde el *Descubrimiento del Perú* hasta la *Consumación de la Conquista*.

Dado que estos dos libros no fueron escritos precisamente para un público escolar, Lorente escribiría otro en 1866, titulado *Historia del Perú para uso de los colegios y las personas ilustradas*, el cual compendia de una manera más didáctica la Historia del Perú. Años

después haría lo propio con sus *Primeras lecciones de Historia del Perú*, publicado en 1872, aunque éste tampoco incluía lámina alguna.

En su *Historia Antigua del Perú*, Lorente se lamenta de no haber podido encontrar escritos anteriores que narraran verídicamente la historia de nuestro país encontrándose todo en una nebulosa que combinaba la historia con la fábula. En el prólogo Lorente se refiere varias veces a la gratuita fantasía que inundaba los pocos escritos sobre la historia antigua del Perú, aunque a decir verdad, sus textos, aunque menos sueltos a la imaginación, tampoco escapan a esta calificación.

A estos mitos probablemente contribuyeron las imágenes de dos libros fundamentales en la descripción de los hechos del nuevo mundo a propósito de su conquista: uno de ellos es la novela épica y moral de Marmontel *Los Incas o la destrucción del Imperio del Perú*, y el otro la *Historia de la Conquista del Perú* de William Prescott.

Los Incas o la destrucción del Imperio del Perú

El libro de Jean Francois Marmontel, publicado en París en 1777, tuvo sucesivas ediciones tanto en inglés como en castellano demostrando la gran acogida y difusión que tuvo. La primera en idioma español se editó en 1822. Esta obra fue “una especie de novela poética cuyo fundamento es la historia y la moral su fin”, según Jean Francoise de La Harpe, dramaturgo y crítico francés del siglo XVIII.

Los Incas incorporan doce imágenes, todas ellas escenas románticas que evocan el valor y la nobleza en la representación de nuestros antepasados. Éstas reflejan, de un lado, la visión de Francia del siglo XVIII acerca del Perú antiguo, y además el poco conocimiento de nuestra cultura en la confluencia con la de los españoles, mostrando a nuestros antepasados incas en una extraña mezcla de indígena plumífero, con arcos y flechas, mobiliario y utensilios europeos, dentro de escenarios.

Los personajes son de tez blanca, proporciones clásicas, semidesnudos y ataviados con plumas cual indígenas de la América del norte, seguramente más cercanos al historiador francés. En todas las escenas los supuestos incas aparecen con un semblante digno denotando en ocasiones una postura ejemplificadora y en otras la desazón por las atrocidades cometidas por sus sojuzgadores españoles. Marmontel en su texto los hace poseedores de la verdad, la moral, el arrojo y la lucha por el amor ante las dificultades y acciones de los conquistadores españoles.

Historia de la Conquista del Perú

Otro texto fundacional es el de William Prescott, *Historia de la Conquista del Perú* de 1847 cuya primera edición castellana tenía tan solo una única ilustración en la que se representa a Francisco Pizarro con armadura en su cuerpo y un morrión con plumas en la cabeza. Seis años después, en la tercera edición de 1853 publicada en Madrid, incorporaron 30 grabados que muestran una civilización diferente a la occidental pero con importantes realizaciones culturales.

Las imágenes del libro de Prescott perduraron por décadas y fueron tomadas como históricamente válidas e Incluso las podemos encontrar en el capítulo correspondiente a la síntesis histórica, preparada por Horacio Urteaga; libro conmemorativo *El Perú en el primer centenario de su Independencia* de 1922.



Figura 1. Mítica imagen de Cahuipe defendiendo la fortaleza de Sacsayhuamán. El texto original menciona: “Heroica defensa del Inca”. Esta imagen sería incluida en numerosas publicaciones escolares escritas por diversos historiadores peruanos.

Aunque menos idealizadas pero con no pocos yerros históricos, las imágenes de este libro representan también un pasado imaginado en la mente de los ilustradores, todos ellos consagrados grabadores que laboraban en España por esos años y que colaboraban también con las revistas *La Ilustración Española y Americana*, y *La Ilustración de Madrid*. Sin embargo, como bien señala Alicia Mayer docente de la Universidad Nacional Autónoma de México, refiriéndose al libro *Historia de la Conquista de México*, del mismo autor y predecesor por cuatro años del texto referido a la conquista del Perú:

Este libro, como toda obra histórica, refleja juicios personales que son producto de una particular visión del mundo que, a su vez, se origina en una época determinada, y que ahora pueden resultarnos anacrónicos o falsos. Asimismo observamos una incapacidad de su parte para valorar el mundo indígena a la par del europeo. Por momentos parece difícil distinguir las fronteras entre la historia y la novela. (Mayer 2001, 449)

América, historia de su descubrimiento desde los tiempos primitivos hasta los más modernos

Menos fantástica, correctamente ilustrada, e incluso, históricamente pertinente, fue una publicación de conmemoración de amplia difusión en América Latina y España publicada en Barcelona en 1892, a propósito del IV centenario del descubrimiento de América.

Para esa ocasión, el historiador y dibujante alemán Rodolfo Cronau, dirigió la importante colección que narra la historia de los pueblos primitivos (de norte, centro y sur de América). Cronau fue un gran investigador y eximio dibujante y su producción fue muy difundida en Latinoamérica; aún hoy es relativamente sencillo conseguir ejemplares en buen estado gracias a la calidad de la impresión. Los tomos están profusamente ilustrados y muchos de los dibujos son de la propia autoría de Cronau, quien copió de los objetos existentes en el Museo Etnográfico y de Instrucción Pública de Berlín, el Museo de Instrucción Pública de Leipzig y el Museo Etnográfico de Estocolmo; así como de fotografías y grabados de variada procedencia y de distinta época.

Todos las imágenes incorporadas por Cronau acompañan unos textos que narran respetuosamente los hechos y las realizaciones de las primeras culturas de América; muestran objetivamente sus herramientas, objetos y construcciones arquitectónicas, incluida la vestimenta y fisonomía de los nativos; sus referencias y fuentes son auténticas. No hay en sus palabras ni en sus retratos algo denigrante contra el indígena americano, y existe en general una valoración positiva de nuestro pasado prehispánico.



Figura 2. Cronau también se preocuparía en mostrar los diversos tipos de nativos de América con su respectiva vestimenta. En este caso el de “una india del Perú”.

De nuestra cultura inca se expresa de la siguiente manera:

Todos trabajaban para el bien general; estaba severamente prohibida la holganza y no había pobres ni pordioseros, pues la comunidad tenía que

atender a todos los ancianos o imposibilitados para el trabajo. Cada cual daba y recibía. Era, como dice muy acertadamente Ratzel, un estado socialista en el que muchísimas ocasiones tenía realización práctica cuanto han imaginado en Europa los más soñados utopistas respecto de la vida en familia de todo un pueblo. (Cronau, 1892, tomo II, 297, 298)

Los textos escolares que se publicarían años después en el Perú incorporaron varias imágenes de los libros de Prescott y Cronau, y alguna otra de Marmontel.

Estos tres libros fundacionales en la producción iconográfica del Perú Antiguo muestran finalmente, una visión idílica de nuestro pasado prehispánico que enaltece antes que disminuye a nuestros antepasados; en ellos se los considera seres humanos, aunque con una cultura diferente y curiosa para el europeo, pero no por ello plenos de realizaciones y aportes; lamentablemente estos valores no serían rescatados en nuestra propia producción historiográfica e ideológica, como sucedió en los textos escolares peruanos de comienzos del siglo XX.

Sus dibujos, grabados y pinturas fueron el inicio de la construcción de un imaginario iconográfico histórico e idílico que fuera complementado también por los artistas e intelectuales de la llamada “generación romántica peruana”.

Los primeros textos de *Historia del Perú*, apoyados en imágenes

El libro fundacional que combinaba lo textual con lo visual con fines de enseñanza primaria, se editó en 1899 cuando Carlos Wiese Portocarrero³ publicó su *Resumen de la Historia del Perú* dirigido a la instrucción en colegios, siendo uno de los primeros elaborado por un peruano⁴.

En este texto de pequeño formato (17 x 11 cm.) y 306 páginas se incorporan grabados, dibujos y hasta fotograbados; novísima técnica gráfica que en el Perú tuvo sus inicios en 1898 con la incorporación de la foto del Sr. Luis Carranza en el diario *El Comercio*, del cual era su director en esos años. Esta publicación tuvo innumerables reediciones; no es exagerado decir que toda la juventud peruana instruida en las tres primeras décadas del siglo XX conoció la *Historia del Perú* a través de los textos de Carlos Wiese, y que las imágenes de sus libros pasaron a formar parte de la memoria historiográfica del país.

Por primera vez se difundieron en un texto escolar las realizaciones arquitectónicas de nuestros antepasados tal cual se encontraban en esos años, es decir sin ningún trabajo de restauración; así también se mostraron algunos pocos ejemplos de nuestra cerámica prehispánica tomados del libro de Cronau, aunque sin mencionar la fuente.

Sin embargo, en este *Resumen* la gran mayoría de las imágenes y textos correspondían al Virreynato y la República. El llamado Perú Antiguo y la historia del Imperio de los Incas, es decir casi cinco mil años de historia, quedaban reducidas a tan solo seis páginas de las más de trescientas que tiene el texto.

Las láminas del texto de Carlos Wiese también mostraban la segregación del indígena y de las otras razas no blancas en nuestro territorio, reducidos todos a una suerte de curiosidad, pero nunca considerados como parte integrante de la nación peruana.

En la primera de estas láminas indígenas “posan” descalzos para el retrato del dibujante quien plasma una escena que los muestra en andrajos, revelando su miseria. Tres de los miembros de esta familia cargan tinajas que parecen revelar una tarea de aguador. Ninguno sonríe, más bien parecieran estar a la espera de alguna dádiva. El rostro de la mujer es el más expresivo y lastimero.



Figura 3. Una típica familia de “indios cuzqueños” incluida en el libro de Wiese.

La siguiente lámina muestra a cuatro “Indios salvajes” de Tarma con sus utensilios de caza. Su vestimenta es típica de la selva y los collares de dos de ellos están hechos con colmillos de alguna fiera del lugar. Para Wiese corresponden a un tipo de “indio no domado” del cual aún habían muchos en América y que “se conservaron y se conservan incólumes de todo contacto con las nuevas razas”. (Wiese, 1906, p. 138)



Figura 4. Otra de las pocas imágenes que muestran a nuestras etnias, consignada en los textos escolares de Carlos Wiese.

En otra página vemos el retrato de un joven indigente con “tipo de zambo” y expresión infantil, esta se incluye en el capítulo XXIX llamado *El Perú Colonial*. En el mismo capítulo se dice de esta raza que:

Es resistente cual ningún otro ser humano para el sol y los calores, las fiebres, los mosquitos y todas las plagas e incomodidades que matan al blanco y al indio en las hoyas de los grandes ríos sudamericanos, bravías y montañas, que los debilitan en los vales de la costa peruana, en las otras costas ardientes del continente y en toda labor enervante y agotadora. (Wiese, 1906, pp. 138 y 139)

Todas estas escenas están pensadas para retratar a nuestros indígenas y minorías étnicas (que en realidad son la mayoría) de un modo testimonial, pero menoscabados; antes que dignos como en las imágenes de Marmontel, Prescott o Cronau, lo que se muestra aquí es una desvalorización de lo indígena; y su condición de atraso y miseria (y de las razones de ello) no era siquiera comentada en los textos, más si mostrada en las imágenes.

Seguido de estos retratos de nuestras nacionalidades étnicas, se mostraban también a nuestros próceres, mandatarios y militares criollos siempre impecablemente uniformados, exhibiendo sus condecoraciones, y posando orgullosos para el fotógrafo o el pincel del artista.

De las 98 ilustraciones que tiene el libro *Resumen de Historia del Perú* de Carlos Wiese, tan sólo 16 corresponde a nuestro pasado prehispánico, las restantes 82 muestran a españoles, criollos o hechos de la república hasta esos años.

Cabe aquí una reflexión: ¿qué pensamientos fluirían en los niños peruanos ante imágenes tan dispares en un mismo documento? Retratos que, por un lado, mostraban a nuestras razas autóctonas en un estado de casi indigencia, sin referencia ni mención en la vida ciudadana y, por el otro, la meticulosidad, el detalle y la cuidadosa postura fotográfica de los caudillos y dirigentes criollos del siglo XIX, así como de sus hechos y obras realizadas. Si, como hemos visto, ya existían y se utilizaban imágenes con una mejor disposición hacia el indígena ¿por qué no se las utilizó?

La respuesta a esta pregunta, que finalmente se refiere a la ideología de Wiese, la encontramos en su mismo texto. Efectivamente en las primeras páginas de su libro *Resumen de Historia del Perú*, habla de nuestra raza nativa serrana indicando:

El carácter de los aborígenes quichuas-aimaraes, así como el de todos los americanos, se distingue por la lentitud de su excitabilidad y el poder de resistencia pasiva, unidos a un exterior tranquilo, una fuerza de sufrimiento y una prudencia general en los actos de la vida, llevados a su más alto grado. Esta pintura se completa observando el aire de tristeza reflexiva de su fisonomía, y aún la gran reserva y astuta desconfianza que gastan en su trato con los blancos. (Wiese, 1906, p. 4)

Sufrimiento, tristeza, reserva y astuta desconfianza, es lo que justamente transparentan los personajes de las láminas que incorporó, por lo que se deduce que Wiese necesitaba

imágenes que sustentaran lo que escribía. Del mismo modo, cuando se refiere a Manco Cápac primero cita a Garcilaso de la Vega, quien pone en duda la leyenda acerca del origen divino luego escribe:

Otros escritores españoles refieren diversas leyendas, que no suministran datos para afirmarse la existencia real de Manco Cápac. En todo caso, si este personaje existió, fue un reyzeulo jefe de bandas invasoras, que vivió en constantes reencuentros y combates por la posesión de los territorios de Pacaritambo y el Cuzco. (Id, p. 19)

Esta despectiva descripción de Manco Cápac aún continuará citándola hasta 1935, como se puede corroborar en la séptima edición del texto *Historia del Perú Prehispánico* de aquel año, dedicado exclusivamente a esta etapa inicial de nuestra historia.

Y acerca de las costumbres domésticas de nuestros antepasados dice:

Higiene.- Los indios, como hasta ahora, carecían de toda idea de higiene. Los Incas tenían baños, pero el común de los habitantes ni siquiera se lavaba. Las pestes encontraban por eso terreno preparado para sus estragos. (Id, p. 19)

Aquí citamos a Portocarrero y Oliart⁵ quienes desde su óptica sociológica coinciden con nuestras deducciones que parten de la iconografía:

Es como si Wiesse se sintiera aliviado de encontrar diferencias sociales y satisfecho de expresarlas, en tanto ello permitía considerar normal la situación del Perú en el momento en que él escribe, situación marcada por la desigualdad y la existencia de un abismo cultural entre grupos sociales. (Portocarrero y Oliar, 1989, p. 52)

María Rosay, una historia olvidada

Es recién en la segunda década del siglo XX que una educadora francesa llamada María Rosay⁶ brindó una perspectiva más justa de nuestra historia en sus textos escolares. De formación educadora, con estos volúmenes ella deseaba corresponder de algún modo al país que la había acogido.

Su libro *Mi Primera Historia del Perú*, cuya primera edición debe haber ocurrido hacia 1920, incorpora desde su carátula y contra carátula, elementos traídos de la iconografía del Perú Antiguo creando una ornamental y atractiva portada. El texto estaba profusamente ilustrado y sus imágenes buscaban mostrar un pasado preincaico e incaico pleno de magníficas realizaciones y avances en las técnicas de producción agrícola, textilera, geografía y orfebrería.

Es sintomático que Rosay no utilizara el término “indígena” en su libro, sino el de “primitivos pobladores” al referirse a la época preincaica, y “antiguos peruanos” a los que corresponden a la época incaica.

Conclusiones

La producción de imágenes de la historia antigua del Perú surge en el siglo XVIII idealizada por escritores ajenos y lejanos a nuestras verdaderas circunstancias.

Las primeras fuentes iconográficas correspondientes al Perú fueron de producción foránea; sin embargo trataron benevolentemente a nuestros antepasados prehispánicos trasladando en sus imágenes virtudes tales como laboriosidad, dignidad, valentía, heroísmo; mientras que otras mostraban nuestros notables conocimientos en arquitectura, metalurgia, hidráulica, cerámica y textilera. Esto se constata principalmente en los libros de Willams Prescott (1847) y el compendio de Rodolfo Cronau (1892), y sus láminas deben reconocerse como parte integrante de la memoria visual del Perú.

El desconocimiento de nuestra realidad profunda a fines del siglo XIX y principios del XX no solo es atribuible a los estudiosos extranjeros, sino también a los intelectuales peruanos quienes continuaron sin entender y valorar a sus culturas ancestrales pre-suponiendo que los indígenas eran seres disminuidos y para los cuales no había que tenerles mayor interés ni cuidado.

Como bien lo había indicado el viajero norteamericano George Squier en su paso por el Perú entre los años 1863 y 1865: “En Lima son menos los que conocen Cuzco que Berlín, por cada capitalino que ha visitado Cuzco, cien han visitado Paris”. (Squier, 1877, p. 455) Es recién a principios del siglo XX que las imágenes de nuestra historia comienzan a ser construidas y difundidas. Sin embargo los primeros textos escolares siguieron adoleciendo de una visión europeizante del mundo y no reconocieron ni valoraron a quienes eran la mayoría de habitantes de su país ni a los importantes logros que habían obtenido en diferentes campos de la cultura.

El *Resumen de Historia del Perú* de Carlos Wiese desde su primera edición y las sucesivas, en esencia es un Resumen de la Historia del Español en nuestras tierras y de los criollos que, luego de la Independencia, se sucedieron en el poder de un gobierno para el cual los indígenas no tenían ninguna participación. Lo mismo ocurrió con otros textos de este autor, por lo menos hasta 1937, repitiéndose el mismo esquema segregacionista y excluyente. Aunque debemos reconocer a Wiese como un ser de su tiempo, y por lo tanto producto de la ideología imperante, no es menos cierto que sus primeros textos escolares realizados en el Perú de fines del siglo XIX y principios del XX, no tuvieron un fin integrador, por el contrario se desvalorizó al peruano de ascendencia indígena tildándolo de conformista, apático y falto de higiene, y atribuyendo a una condición biológica su aparente pasividad. Las imágenes incorporadas que definitivamente llamaban la atención a primera vista, y que de seguro fueron más rápidamente asimilables que los textos, correspondieron a la visión sectaria y excluyente del propio autor; en ese sentido dichas láminas no fueron ingenuamente escogidas. Existiendo imágenes que mostraban una visión favorable a este

sector mayoritario de la población, Wiesse prefirió obviarlas al parecer por el peligro de acercarlos a su propio concepto de civilización.

Las láminas seleccionadas llevaban y transmitían una carga ideológica dirigida a exaltar al criollo y a menospreciar al indígena. Sólo hubo identificación por algunos logros de nuestros antepasados prehispánicos pero con reservas; se prefirió mostrar los hechos pero no a quienes lo concretaron.

De este modo, la visión del niño instruido durante más de tres décadas se formó con un concepto negativo respecto a sus connacionales. Aprendió a reconocer y valorar al Perú antiguo, pero no podía comprender que los descendientes de aquellos primitivos peruanos fueran sus pares.

Dentro de este esquema desvalorativo y sistemáticamente aprendido y repetido durante años, era fácil prever que una gran parte de nuestra población no tuviera ninguna participación en la organización del estado, y que viera a éste con razonable desconfianza.

Ante su entorno social, Wiesse legitimó la desigualdad y la sustentó con falsas y maniqueas afirmaciones acerca de la condición sub desarrollada, *per se*, de las mayorías indígenas.

Es entendible entonces que la situación de analfabetismo, atraso y miseria, perdurara con muy pocos avances durante décadas; los gobernantes instruidos desde su niñez con estas imágenes y textos primigenios fueron (de) formados conscientemente.

Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliar desde el análisis de los textos escolares, y a pesar de no analizar ninguna de las láminas consignados en los libros escolares, ni reconocer su primera y fundamental impresión en la mente infantil, llegan a las mismas conclusiones a las que hemos arribado; así se puede corroborar en su texto *El Perú desde la Escuela*. Sobre este punto, concluyen:

Quizás el hecho decisivo sea que Wiesse escribe, como se ha visto, en una época en que la extensión de la escuela hacia el indígena comenzaba a ser una realidad y no una simple intención, como lo fuera antes. Al ampliarse la cobertura educativa y llegar ésta al indio era conveniente para los grupos dominantes subrayar la importancia de las jerarquías sociales, tanto para legitimar su situación ante sus propios ojos, como también para evitar una visión igualitaria del Imperio que podría suscitar comparaciones desfavorables para la situación del Perú contemporáneo. (Portocarrero y Oliar, 1989, pp. 51 y 52)

Está claro que varias generaciones de peruanos de inicios del siglo XX recibieron una visión deformada de la realidad nacional, y que las imágenes que vieron en sus textos escolares calaron en su mente creándoles una (in) conciencia nacional.

Diferente fue el caso de María Rosay, hasta hoy un personaje desconocido en la historia de la educación peruana y que nuestra investigación pretende rescatar. Su influencia es de seguro enorme y valiosa a pesar que nadie aún lo ha reconocido. Sus imágenes y sus escritos reflejan el aprecio que tuvo por el Perú, y de seguro ella colaboró positivamente en la creación de una conciencia nacional que partía de reconocer y de mirar con aprecio nuestro pasado milenario.

Notas

1. Gil de Castro realizó tres retratos : dos de ellos se encuentran en Perú y el tercero en Venezuela.
2. “El sombrero de Túpac Amaru”, En: *Túpac Amaru* # 3, órgano de la Dirección de Promoción y Difusión de la Reforma Agraria, agosto-setiembre de 1970, p. 8. Para mayor referencia consúltese el libro *El verdadero rostro de Túpac Amaru* de Leopoldo Lituma Agüero, Lima 2011
3. Carlos Wiese Portacarrero nació en Tacna en 1859 y murió en Lima en 1945.
4. En 1868 Mariano Felipe Paz Soldán había publicado el primer tomo de su *Historia del Perú Independiente*, pero éste sólo trataba la historia patria desde la emancipación, es decir se narraban tan solo cinco décadas, y no contenían ningún dibujo o grabado. Sin ilustraciones también fue el caso de las *Lecciones de Historia del Perú*, que Elvira García y García publicó en 1894. También tenemos conocimiento de un texto para escolares de Enrique Benites, *Curso de Historia del Perú*, de 1873, sin embargo no se ha podido ubicar ningún ejemplar en las bibliotecas Nacional, de la UNMSM, ni de la PUCP.
5. El trabajo sociológico de ambos investigadores incluyó: la revisión de textos de Historia, la visita a 59 colegios, entrevistas a 68 profesores y encuestas a 1690 estudiantes.
6. María Rosay pertenecía a la familia dueña de la célebre *Librería Francesa y Casa Editora E. Rosay*, la cual publicó muchos textos desde fines del siglo XIX, entre ellos los libros de Carlos Wiese.

Bibliografía

- Cronau, R. (1892). *América, Historia de su descubrimiento desde los tiempos primitivos hasta los más modernos*. Barcelona: Montaner y Simón Editores.
- Lituma, L. (2011). *El verdadero rostro de Túpac Amaru, Perú 1969-1975*. Lima: Editorial Pakarina.
- Lorente, S. (1860). *Historia Antigua del Perú*. París: Imprenta Arbieu.
- Lorente, S. (1861). *Historia de la Conquista del Perú*. París: Imprenta Arbieu.
- Marmontel, J. F. (1777). *Los Incas o la destrucción del Imperio del Perú*. París.
- Mayer, A. (2001). *William H. Prescott*, en *El surgimiento de la historiografía nacional*, vol III, Univ. Autónoma de México, pág. 449.
- Portocarrero, G. y Oliart, P. (1989). *El Perú desde la Escuela*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Prescott, G. (1853). *Historia de la Conquista del Perú*. Madrid: Imprenta y Librería de Gaspar y Roig Editores.
- Rosay, M. (1924). *Mi primera Historia del Perú*. Lima: Librería e Imprenta E. Rosay.
- Squier, G. (1877). *Peru: Incidents of travel and exploration in the land of the Incas*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Wiese, C. (1899). *Resumen de la Historia del Perú*. Lima: Librería e Imprenta E. Rosay.
- El sombrero de Túpac Amaru*, en TUPAC AMARU # 3, Revista de la Dirección de Promoción y Difusión de la Reforma Agraria, agosto-setiembre de 1970.

Summary: After Independence, the building became iconographic indispensable due to the need for education in the country's history from a vernacular perspective. But foreigners were the first to set about the research and compilation of national history from its origins. Those texts, no pictures yet, were used in the emerging nineteenth century Peruvian education.

In the early twentieth century came the first illustrated textbooks, which incorporated images taken from foreign publications, some with a view of what happened European vision in these lands. Other publications less idealized helped with his drawings and print to the visual history of the country, and when they were incorporated into the books for basic education, helped create a collective imagination.

This paper shows the main sources of iconography that served to educate the school population of the early twentieth century. Research also shows how these primordial images were taken as true in different situations concerning the history of Peru and how these have influenced in the national (un) consciousness; facts corroborated by other sociological research.

Keywords: iconography - imagination - history - basic education - Peru.

Resumo: Depois da Independência, a construção iconográfica se tornou indispensável pela necessidade de educar na história pátria desde um ponto de vista vernáculo. Entretanto, foram estrangeiros os primeiros que se abocaram à pesquisa e compêndio da história pátria desde suas origens. Aqueles textos, sem imagens ainda, se utilizaram na incipiente educação peruana do século XIX.

No começo do século XX apareceram os primeiros textos escolares ilustrados, que incorporaram imagens tomadas de publicações estrangeiras, algumas delas como uma visão européia. Outras publicações menos idealizadas contribuíram com seus desenhos e gravados à história visual do país, e quando foram incorporados aos livros para educação básica, ajudaram a criar um imaginário coletivo.

Este artigo mostra algumas das principais fontes iconográficas que serviram para instruir à população escolar de princípios do século XX. Do mesmo modo a pesquisa mostra como estas imagens primitivas se tomaram como referentes verdadeiras em diversas situações da história de Peru e como estas influíram na (in) consciência nacional; feitos corroborados por outras pesquisas sociológicas.

Palavras chave: iconografia - imaginário - história - educação básica - Peru.

¿Qué queremos decir cuando decimos “imagen”? Una aproximación desde la teoría de las funciones del lenguaje

Luis Martín Arias *

Resumen: Revisando la contraposición entre los conceptos de “giro lingüístico” (R. Rorty) y “giro icónico” (G. Boehm y W. Mitchell) se propone situar la reflexión sobre la “imagen” dentro de una consideración amplia del lenguaje, entendiéndolo como una estructura general o sistema que engloba a toda la actividad cultural humana, en el mismo sentido, aunque siempre interpretado con un espíritu crítico, de los ya clásicos postulados de Lévi-Strauss y Barthes y teniendo finalmente en cuenta que más allá del lenguaje, pero en relación dialéctica con él, se encuentra precisamente lo real (Lacan); concepto este que es a su vez revisado desde las propuestas de J. G. Requena, sobre todo mediante el desarrollo de su concepción de la imagen fotográfica como “huella de lo real”. A partir de estos presupuestos teóricos proponemos una nueva teoría que aúne el análisis textual o teoría del texto con la gnoseología o filosofía del conocimiento, para tener así en cuenta las tres funciones que desarrolla en el campo epistemológico y gnoseológico el lenguaje, en general y, profundizando un poco más en los objetivos de este trabajo, en relación con eso que llamamos “imagen”. Estas tres funciones del lenguaje son la científica (conocimiento objetivo), la poética (conocimiento subjetivo) y, sobre todo, la función ideológica (que nos aboca al no saber o desconocimiento del mundo), que es la más pregnante y también la peor teorizada hasta ahora, pero que tiene una gran importancia en el ámbito de lo que llamamos educación o pedagogía.

Palabras clave: lenguaje - poética - pedagogía.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 155]

(*) Doctor y Profesor Titular de la Universidad de Valladolid. Doctorado en Comunicación Audiovisual Universidad Complutense de Madrid. Es Vicepresidente de la Asociación Cultural Trama y Fondo.

Presencia y representación: lo real no es la realidad

¿Qué es la “imagen”, qué queremos decir con esta palabra, en el contexto de un tipo de estudio como el que aquí pretendemos iniciar? Interpretando a nuestro modo lo que apunta la enciclopedia filosófica “Symploké” (Anónimo, 2013), la “imagen” es un objeto del mundo perceptivo y sensible que posee la peculiaridad de ser parecido a otro objeto,

siendo este segundo objeto considerado como “original”, es decir referencial respecto al objeto-imagen.

Por tanto, se trata de poner en juego dos objetos que son, ambos, perceptivos: objeto-imagen y objeto-original; de tal modo que si el objeto original es una presencia (un fenómeno o, pensado desde el punto de vista kantiano, una “cosa para mí”), no lo sería menos la imagen, pues esta es a su vez también un objeto y una presencia; ahora bien una presencia que sin embargo denota su carácter de representación; es decir se trata de una “presencia” que es simultáneamente una “representación”, eso sí una representación explícitamente evocada, evidenciada como tal precisamente por el parecido del objeto imagen con el otro objeto, el original. Del mismo modo que consideramos, a la vez, conjuntamente, al objeto-imagen como representación (en tanto que imagen propiamente dicha) y como presencia (en tanto que objeto o fenómeno), en contrapartida concebimos al objeto-original asimismo como una representación aunque, si se quiere, en este caso, “implícita”.

Y es que la representación constituye, nada más y nada menos que el ámbito de la realidad, entendida como efecto o constructo producido y/o inducido por y en el sujeto, al unísono, por la percepción y toma de conciencia subjetiva que en él se desencadena, tanto a partir del objeto-original como del objeto-imagen. Como señaló Schopenhauer, el mundo que nos circunda, formado por todos los objetos perceptivos, por todos los seres en su conjunto –“todo lo que existe para el conocimiento”, en suma– “sólo existe como representación (*Vorstellung*)” (Schopenhauer, 2003), que es donde se sitúa “la cosa para mí” kantiana; por eso podemos equiparar al objeto-original con el objeto-imagen, dado que ambos pertenecen al campo de la representación. Pero, una vez formalizado este concepto de la realidad como representación, tenemos que recordar cómo Kant propone asimismo la existencia de otra dimensión de la cosa, la de “la cosa en sí”; de este modo el concepto de “*das Ding*” (la cosa) en Kant no evoca sólo el ámbito, manejable y cognoscible de “la cosa para mí” sino que se proyecta más allá del mundo de los fenómenos; un más allá donde se encontrarían los “noumenos”, es decir “la cosa en sí”. Por eso, también para Schopenhauer más allá de la representación se situaría otro mundo; una fuerza o esencia última de las cosas, que denomina con el confuso término de “voluntad”.

Tras Kant, “*das Ding*” será de igual modo un concepto desarrollado por Heidegger y reinterpretado por Lacan; reelaboración que, igualmente, permite pensar ese otro registro diferente al de la realidad perceptiva, al de la representación; otro registro que es el de lo real: de este modo, frente al conjunto o totalidad perceptiva conformada por esos dos tipos de fenómenos que venimos comentando (el objeto-original y el objeto-imagen) estaría “lo cósmico de la cosa” (Heidegger) o lo real propiamente dicho (Lacan). En resumen, debido a la existencia del lenguaje que, como estructura, configura ante, para y dentro de nosotros todo aquello que es capaz de captar el sistema percepción-conciencia; en el ser humano, en el animal que habla, se pone de inmediato en juego un mundo, el de la realidad en tanto que representación, pero al mismo tiempo se establece, de manera si se quiere inconsciente, una dialéctica ineludible con otro mundo, separado, disjunto, pero por ello mismo puesto también en juego: el de lo real (González Requena, 1998).

Pues bien, al estar fuera precisamente de lo real, por la acción del lenguaje, la realidad se configura como representación, ya que la representación es la realidad misma del ser sumergido en el lenguaje. Al ser lo mismo, ambas, realidad y representación, construyen

el ámbito de los fenómenos y de los hechos, un mundo poblado por objetos originales y por objetos imágenes, es decir por conceptos que se constituyen, de entrada, en tanto que figuras o representaciones figurativas; que pueden ser a su vez representaciones explícitas (imágenes) o implícitas (objetos originales).

Por tanto eso que llamamos presencia, en relación con el objeto-original, no es sino, en el campo gnoseológico, en el ámbito del conocimiento o reconocimiento del mundo como realidad sensible, una representación de otra cosa, de la auténtica cosa, es decir de “la cosa en sí”; siendo esta “cosa en sí” una verdadera esencia ontológica, que pertenece a lo real y de la que sólo sabemos, indirectamente, pues llega a nosotros únicamente –y sólo en el mejor de los casos, de forma productiva, tras un esfuerzo gnoseológico considerable– como pequeña muestra, sombra o huella de lo real, quedando en su mayor parte tapada dicha cosa-en-sí por la representación que la solapa; una representación que supone ser, en definitiva también ese objeto-original en relación con lo real de la cosa. Por el contrario, y en esto se diferencian ambos tipos de objetos perceptivos que estamos considerando, la imagen se explicita a la vez que se manifiesta como representación, ocultando –ese es su juego– que es representación, a su vez, de otra representación. Ambos objetos (original e imagen) son tipos de representación categorial (representación propiamente dicha o implícita, en un caso, y representación de una representación o explícita, en el otro) y configuran, finalmente, la realidad.

En definitiva, si la realidad se establece mediante la percepción de lo cotidiano, tal y como la conciencia lo elabora, en tanto que ámbito de la representación objetual y de la representación representada; lo real es, por contraposición, aquello que se nos escapa, la esencia que queda más allá de nuestras representaciones, en tanto que estas no son otra cosa que juegos de lenguaje, como diría Wittgenstein.

El giro lingüístico y la dimensión fundadora del Lenguaje

Lenguaje. De eso se trata, pues a estas alturas, tras el “giro lingüístico” que, según Richard Rorty, ha debido dar el pensamiento universal, no podemos reflexionar ya filosóficamente al margen del estudio y análisis del lenguaje. Y en ese sentido tenemos que señalar cómo la relación que venimos sugiriendo entre objeto-imagen y objeto-original evoca poderosamente la que se establece en lingüística entre significante (representación representada o explícita) y significado (representación implícita y objetual), ya que como venimos afirmando el objeto, incluso en su materialidad objetiva, no es la esencia ni la cosa en sí, sino una apariencia o representación de la misma, pues no hay referente material que pueda separarse, en modo alguno, de su significado, ya que, para el animal que habla, el lenguaje recubre y configura de inmediato y de manera irreductible a todas las cosas (que por eso pasan a ser cosas para mí), a todos los objetos materiales –e inmateriales– del mundo perceptible y cognoscible. De este modo, si el significado es una representación, lo es tanto en el caso de que el significante con el que se correlaciona se refiera a un objeto material con forma o figura, por ejemplo [piedra], como cuando se refiera a un concepto inmaterial o abstracto, como puede ser [libertad], evitando así lo que Wittgenstein criticaba como una “concepción agustiniana” del lenguaje (es decir, la de postular que toda palabra designa

siempre a un objeto concreto, sin tener en cuenta otros juegos entre palabras, juegos que el lenguaje, en sí mismo, propicia). Y es que, finalmente, en la concepción de la realidad como representación construida por el lenguaje que aquí proponemos, lo que cuenta es esa “preeminencia del significante sobre el significado” que propuso Lacan.

Sin embargo, para poder establecer esta equivalencia entre objeto-original y significado, por un lado, y objeto-imagen y significante, por otro, debemos obviar, aunque sólo sea por un momento, el enojoso asunto del “parecido” entre ambos (significante y significado), pues no todos los significantes son imágenes que guardan relación de parentesco o similitud con el objeto significado, problema que ya interesó tanto a Platón como Aristóteles, propiciando el llamado debate sobre el convencionalismo.

Platón hace sostener a los diversos personajes del “Crátilo” los dos puntos de vistas, el del naturalismo presocrático según el cual para que un nombre (significante) sea auténtico debe relacionarse no con la apariencia de lo que nombra (es decir el objeto-original en tanto que representación o cosa para mí) sino con la esencia pura e inmutable de la cosa nombrada, que sería la cosa en sí, lo real de la cosa. Según esta teoría naturalista, por la que parecen también inclinarse en cierto modo Sócrates y Platón, el nombre está motivado por la naturaleza misma, por la esencia, de las cosas, de tal modo que la palabra mantiene una relación estrecha con la naturaleza de la cosa nombrada. El otro punto de vista, sostenido asimismo en el “Crátilo”, es el que apoyará ya claramente Aristóteles, el de la convencionalidad del lenguaje, de tal modo que la relación entre una cosa (referente) y su forma de denominarla (significante) es totalmente arbitraria, pues los “símbolos” (las palabras) mantienen una relación convencional con los “contenidos mentales” (que forman parte de lo universal y objetivo, junto al otro vértice del triángulo, formado por los referentes, por las cosas de la realidad. En definitiva, entre los “símbolos”, por un lado, y el conjunto “experiencias mentales y cosas de la realidad”, por otro, no hay mimesis o similitud.

Los postulados de Aristóteles se verifican explícitamente en las lenguas naturales, pues la diferencia y arbitrariedad entre los significantes de cada lengua es obvia, y tampoco guarda ningún parecido cada significante con el referente. Sin embargo, en el caso de la imagen o –como dice la semiótica– del signo icónico, el punto de vista de Platón podría ser en cierta forma reivindicado: la imagen nos devuelve algo del objeto, su “forma”, nos repone a la cosa ahí delante, allí donde el signo convencional parecía alejarse de ella. Como es sabido, para Aristóteles, y según su teoría del “hilemorfismo”, la realidad está constituida por dos principios esenciales, “forma” y “materia”, de tal manera que en este ámbito de lo perceptible la materia no puede darse sin forma y la forma no puede darse sin materia: pues bien el objeto - original (o significado) y el objeto - imagen (o significante icónico) compartirían una misma forma pero sustentada en materias diferentes (en el caso de la imagen el pergamino, el papel del dibujo, el lienzo de un cuadro o la piedra de la pintura rupestre), mientras que el objeto - original (significado) y el significante convencional (palabra) tendrían tanto formas como materias diferentes (en el segundo caso la materia es o bien fónica o bien, mediante la escritura, de expresión visual), de tal modo que entre el significante no figurativo y el significado, al no coincidir ni la forma ni la materia de la expresión, la relación es arbitraria, abstracta y convencional. Finalmente convendría señalar que además de esta realidad perceptiva, en la que no pueden separarse forma y materia, estaría el universo de la “materia prima” (un concepto que será importante en la filosofía

escolástica), es decir el formado, más allá de la realidad perceptible, por la materia indeterminada, la materia sin ninguna forma; un registro que podemos extrapolar o equiparar a nuestro concepto de lo real. Quedaría por discutir si existen las formas puras, sin materia, las “ideas”, como sostenía Platón, distanciándose en esto de Aristóteles, pero aunque no podemos detenernos ahora en este asunto, digamos que desde nuestro punto de vista materialista se podría reelaborar la propuesta platónica bajo el concepto de “autonomía de la forma” expresada en la ya mencionada “preeminencia del significante”, en tanto que este es convencional y arbitrario respecto a las cosas, a los objetos y a los conceptos que nombra. De todos modos, el objeto - original y la imagen comparten una misma forma, y esto nos remite de nuevo al problema del parecido. Ya hemos señalado que ese parecido se refiere al ámbito de la representación, pues la materia prima, la esencia de la cosa, “la cosa en sí” (que está o es en lo real) se sitúa siempre fuera del lenguaje, lejos de la forma, es decir fuera tanto del ámbito de los signos convencionales como de los icónicos. La esencia pura e inmutable de la cosa nombrada está más allá del mundo de los objetos y los conceptos, de la realidad en suma (de “la cosa para mí”); por lo tanto la imagen, el signo icónico es también o mejor dicho es precisamente una apariencia, una representación tan conceptual y convenida en el fondo como pueda serlo el significante convencional de las lenguas naturales. Todo significante es una “imagen” del objeto - original (significado), aunque esta imagen o representación puede ser a su vez abstracta (convencional) o figurativa (parecida al objeto); siendo esta dialéctica –abstracción vs. convencionalidad– un juego constante en el lenguaje: no hay lenguaje completamente abstracto, sin presencia de imágenes y figuras; incluso las matemáticas necesitan de la geometría y de las imágenes diagramáticas, por no hablar de las imágenes mentales que deben constituirse para pensar sus conceptos. Veámoslo: si ponemos entre corchetes y escritas en español las menciones a los objetos materiales en tanto que referentes o significados (objetos originales) y entre comillas sus representaciones lingüísticas (significantes), escritas en español cuando se trate de un “significante icónico” y en inglés cuando se refiera a un “significante convencional” (para reflejar mejor así su arbitrariedad), tenemos, a modo de ejemplo: [piedra] ® objeto material que se abstrae en “stone”, pero si hacemos un [dibujo de la piedra] en un papel, obtenemos un objeto-imagen no menos material, de tal modo que este objeto pasa a ser (imaginémoslo) el significante figurativo o icónico “piedra”, pero cuando lo hablamos o escribimos, aparece, a su vez, bajo la forma de significante abstracto, “drawing stone”, respecto al objeto material [dibujo de la piedra], es decir pasa a ser de nuevo un significante convencional. El incesante juego entre representaciones o apariencias abstractas (significantes convencionales) y figurativas (referentes o significados y significantes icónicos) configura el universo del lenguaje, que es en contrapartida el que configura a su vez, precisamente, el universo humano, nuestra sociedad; es decir, la realidad que nos rodea, hecha por tanto de imágenes y palabras.

Estamos dentro de un universo configurado por el lenguaje, pero un lenguaje entendido en el sentido en el que lo planteó Roland Barthes, invirtiendo los términos de la propuesta de Saussure. En efecto, tras su estudio de lo que llamó el Sistema de la Moda, es decir “el análisis estructural del vestido femenino tal y como lo describen en la actualidad (años 60) las revista de Moda”, Barthes le da la vuelta a la relación entre la lingüística, por un lado, y la semiología o semiótica, por otro. Para dicho estudio Barthes partió al principio,

según confesión propia, del método inspirado “en la ciencia general de los signos que Saussure postuló con el nombre de semiología” y “del postulado saussuriano según el cual lo semiológico «desborda» lo lingüístico”, pero inmediatamente después, tras considerar “a la lingüística ciencia de los signos verbales” y “a la semiología ciencia de los signos objetuales”, se preguntaba: “¿Existe un solo sistema de objetos mínimamente amplio, que pueda prescindir del lenguaje articulado? ¿No es la palabra la mediación fatal de cualquier orden significante?” para concluir que “el hombre está condenado al lenguaje articulado y ninguna empresa semiológica puede ignorarlo. De modo que quizás hay que invertir la formulación de Saussure y afirmar que es la semiología la que constituye una parte de la lingüística”, de tal modo que el lenguaje humano es el “fundamento” de nuestra sociedad y no “sólo el modelo de sentido” (Barthes, 1978).

La conclusión que cabe extraer de lo propuesto por Barthes es que no existe una semiótica o semiología general que comprenda en su interior a la lingüística, la semiótica de la moda o la semiótica de la imagen, sino que es la lingüística la ciencia general que comprende a todas las demás posibles semiologías, a todos los demás “lenguajes”. En este sentido, y como es sabido, durante mucho tiempo se planteó la posible existencia de un “lenguaje” específicamente propio de la imagen, del audiovisual o, más en concreto del cine, diferente por tanto del lenguaje verbal, de las lenguas naturales y en el que precisamente la “imagen” jugaría un papel esencial. Pero dado que un lenguaje comprende tanto al sistema de códigos (lengua) como a los hechos de lenguaje (habla), esta hipótesis chocó con la inexistencia de reglas sintácticas y códigos específicos, así como con la ausencia de unidades mínimas; pero sobre todo se las tuvo que ver con la imposible identificación de una “doble articulación” (morfema / fonema), que es la característica esencial que diferencia al lenguaje humano de cualquier tipo de sistema de señales utilizado por los otros animales. La manera de evitar ese callejón teórico sin salida, siguiendo la propuesta de Barthes, y yendo desde la semiótica de primera generación, centrada en la lengua, a la de segunda generación, centrada en el habla, fue postular que las películas o los productos audiovisuales en general son “hablas”, en relación con un sistema general (el Lenguaje, escrito con mayúscula) que tiene como modelo de referencia, eso sí, a las lenguas naturales.

A partir de aquí el principal problema teórico es caracterizar a dicho Lenguaje, que podríamos definir como el “conjunto universal” de todos los objetos perceptivos y sensibles considerados como signos (convencionales, icónicos o imágenes y referentes u objetos originales –la cosa para mí–) o bien considerados, en su conjunto, como representaciones. Lenguaje como estructura semiótica y conjunto universal, del que forman parte los discursos y los textos audiovisuales en tanto que pueden ser considerados como hechos de lenguaje semióticamente heterogéneos, ya que su materia de la expresión comprende tanto a la banda sonido (con tres materiales expresivos: ruidos, música y diálogos, estos últimos considerados como lenguaje fónico o verbal de una lengua natural) y la banda imagen (con otras dos materias: imagen fundamentalmente fotográfica y textos escritos, por ejemplo en los intertítulos o los subtítulos o, simplemente, cualquier frase o palabra que aparezca fotografiada en la pantalla, como escritura asimismo de una lengua natural). Al analizar estos componentes aparece, en primer lugar, el problema de la música como lenguaje, ya que su característica principal es que casi siempre carece de significado, por lo cual la música resulta ser un subconjunto de significantes sin referentes explícitos. Es decir

se trata, curiosamente, del problema opuesto al que plantea la imagen y su parecido con el objeto original: en la música no hay objeto original; como diría Wittgenstein es un “juego de lenguaje” completamente ajeno a esa concepción agustiniana del lenguaje. Es este un tema que resulta apasionante pero en el cual no nos podemos ahora detener, aunque en un trabajo anterior (Martín Arias, 2011) y siguiendo las propuestas del filósofo Eugenio Trías hemos considerado a la música como gnosis sensorial y hecho prelingüístico, estructurado merced a la adquisición intrauterina y prenatal del sentido del ritmo, la melodía y la armonía, directamente relacionado todo ello, en términos sensoriales y afectivos, con la voz materna filtrada a través del líquido amniótico (Trías, 2007). Pensar esta etapa previa, prenatal, de relación del ser humano con el Lenguaje permite también valorar el sentimiento de caos total, de angustia existencial que percibe el neonato, en el momento del nacimiento, al separarse del cuerpo de la madre.

El origen del Lenguaje puede plantearse en dos ejes. Uno es el eje, digamos “sincrónico”, en el que estamos ahora, el de la construcción de la subjetividad a través de ese proceso que denominamos “dimensión fundadora del lenguaje” y que se describe, tras el parto, a partir del que podemos denominar “Esquema de Requena” tal y como ha sido explicado e incluso dibujado por este autor (González Requena, 2010), reinterpretando muy certeramente tanto los conceptos de “complejo de Edipo” en Freud y Lacan, como el de “escena primordial o primaria” (asimismo de Freud) para finalmente articularlos con su concepto de “relato”, construido a partir del análisis del cuento maravilloso de Propp (González Requena, 2006); aunque en nuestra opinión, tal y como ya hemos sugerido, hay que añadir a este esquema, justo antes del comienzo, la etapa prenatal e intrauterina de contacto con el Lenguaje.

Ahora bien, hay otro posible eje, en este caso “diacrónico”, en el que puede y debe plantearse el problema del origen del lenguaje: eje histórico, o prehistórico, que tiene que ver con la aparición de las especies de homínidos que han poseído lenguaje, hasta llegar a la nuestra, la del *Homo Sapiens*. Actualmente existe un cierto consenso científico a la hora de considerar al Hombre de Neandertal como una especie de homínido que ya poseía lenguaje, por la reconstrucción del aparato fonador que ha podido realizarse a partir de los restos fósiles, demostrándose que en los neandertales su estructura ya implica una determinada situación del cuello y disposición de la laringe; pero sobre todo se ha podido establecer a partir del estudio del hueso hioides, que tiene una posición y desarrollo en el Neandertal que lo hace ser muy similar al nuestro y que no existe, como tal, en otras especies de homínidos ni en los monos actuales. Esta hipótesis pareció confirmarse tras la reciente identificación en restos neandertales procedentes de *El Sidrón (España)*, yacimiento de 43.000 años de antigüedad, del gen FoxP2, muy relacionado en humanos con la posibilidad del habla.

Al tiempo, estos mismos estudios de restos fósiles coinciden en señalar que en los Neandertales se daba una emisión de fonemas discretos y que por tanto tenían un lenguaje mucho más tosco que el del *Homo Sapiens*, lo cual se ha relacionado también con la carencia, en estos homínidos, de arte rupestre, pese a que convivieron con nosotros en Europa hasta hace tan solo entre 40.000 y 28.000 años. Los neandertales por tanto no creaban imágenes simbólicas, como las que, por ejemplo, encontramos en las cuevas de Altamira, un hecho muy interesante en relación con el problema de la imagen que aquí estamos tratando. Sin

embargo, sí conocían la música, ya que se han encontrado flautas fabricadas por ellos con huesos de animales, lo cual ha llevado a algunos investigadores, como por ejemplo el catedrático de arqueología de la Universidad de Reading, Steven Mithen, a postular que «Los *neandertales* usaban una forma de comunicación prelingüística, basada en las variaciones del tono, el ritmo y el timbre de sus voces, un lenguaje musical que acompañaban con gestos y con el que expresaban emociones y fomentaban el sentimiento de grupo» (Mithen, 2007); es decir que el lenguaje tosco y prematuro de los Neandertales era musical, lo cual confirmaría esa posición previa, prelingüística, en la que hemos situado a la música también en el eje del origen “sincrónico”.

Lo visual, lo escópico, lo imaginario

Dejando ahora de lado el, sin embargo apasionante, problema de la música, nos queda por resolver, de algún modo, el de la imagen y su parecido con el objeto. Desde el punto de vista de la semiótica el problema se solventa, en cierto modo, diciendo que existen dos tipos de signos: los convencionales y los icónicos, y que estos últimos se diferencian de los primeros por ser figurativos y analógicos. Pero, podemos preguntarnos, ¿es ciertamente lo mismo –un signo– la palabra, abstracta, universal, [casa] que la [imagen fotográfica de una casa], concreta y llena de detalles?

Lo primero que conviene recordar, a la hora de plantear esta dicotomía “palabra / imagen”, es que el lenguaje verbal, las lenguas naturales, formadas en principio, en el eje originario “diacrónico”, por sonidos, adquirieron con el tiempo, y más allá del lenguaje gestual que sin duda siempre ha acompañado al lenguaje verbal, un componente visual, la escritura, que sin embargo el Homo Sapiens tardó miles de años en desarrollar y que no apareció hasta mucho después de la explosión, entre el final del paleolítico y el comienzo del neolítico, del arte figurativo rupestre, hecho de imágenes simbólicas. Como es lógico suponer, la escritura se configuró en sus inicios a partir de imágenes más o menos figurativas (escritura jeroglífica), imágenes que luego fueron evolucionando hacia caracteres que se irían separando paulatinamente de su relación con la figuración, aunque sin perderla del todo, desde los pictogramas a los ideogramas y otros caracteres, como podemos observar aún en la escritura china.

Pero curiosamente, el desarrollo de este componente visual del lenguaje, fruto de la convergencia explícita entre la imagen figurativa (y simbólica) y el lenguaje verbal –en tanto que formado también por imágenes mentales–, fue visto de manera crítica, como algo negativo, en la filosofía socrática-platónica, tal y como refleja el diálogo “Fedro”: “Ella (la escritura) no producirá sino el olvido en las almas de los que la conocen, haciéndoles despreciar la memoria; fiados en este auxilio extraño abandonarán a caracteres materiales el cuidado de conservar los recuerdos, cuyo rastro habrá perdido su espíritu. Tú no has encontrado un medio de cultivar la memoria, sino de despertar reminiscencias; y das a tus discípulos la sombra de la ciencia y no la ciencia misma. Porque, cuando vean que pueden aprender muchas cosas sin maestros, se tendrán ya por sabios, y no serán más que ignorantes, en su mayor parte, y falsos sabios insoportables en el comercio de la vida”. Este diálogo se refiere además a la educación, de tal modo que Platón señala al componente

visual del lenguaje como enemigo de dos elementos esenciales en la transmisión de conocimiento: el maestro y la memoria (dos conceptos, por cierto, rechazados por la moderna pedagogía).

En general, lo visual ha sido concebido en nuestra cultura, de tradición judeocristiana y grecolatina como algo pernicioso, de tal modo que la sabiduría suprema ha estado relacionada incluso con la ceguera, como demuestra la presencia del profeta ciego Tiresias, como emblema del saber, en tantas obras clásicas griegas, o el hecho de que Edipo se arranque los ojos cuando accede al estatus de conocer, por fin, toda la verdad sobre sí mismo, cumpliendo el mandamiento socrático. Y es que los ojos son las ventanas por las que entra el pecado, como nos recuerda Quevedo en “Gracias y desgracias del ojo del culo”: “Sábase que ha habido muchos filósofos y anacoretas que, para vivir en castidad, se sacaban los ojos de la cara, porque comúnmente ellos y los buenos cristianos los llamaban ventanas del alma, por donde ella bebe el veneno de los vicios. Por ellos hay enamorados, incestos, estupro, muertes, adulterios, iras y robos”.

Freud dará una explicación teórica a ese peligro que encierra lo visual, al señalar que el ojo puede considerarse como una “zona fuertemente erógena”, en la que se fija con gran facilidad la libido, como uno de sus “destinos preferentes” (Freud, 1981); por lo cual podemos pensar al ojo como una vía muy propicia para que emerja el morbo visual y la perversión (el voyeurismo) y, más allá, para que lo haga lo real que nos habita (a nosotros también, pues el lenguaje se encarna en un cuerpo material, biológico); siendo eso real interior la pulsión (*Trieb*) que puede ser considerada, cuando adopta este destino, como pulsión escópica.

Este componente, digamos perverso, que encierra lo visual, permitiría explicar, tal y como ya hemos propuesto en un trabajo anterior (Martín Arias, 2009), una de las mayores paradojas de la historia del audiovisual contemporáneo: la que plantea el desarrollo del cinematógrafo Lumière. Como es bien sabido, tanto los hermanos Louis y Auguste Lumière como su propio padre, Antoine, encargado inicialmente de explotar el invento en París, postularon que, más allá de unas primeras proyecciones en las que se exhibía como curiosidad o novedad científica, su invento, concebido para la investigación y la educación, tendría finalmente estas utilidades prácticas. Nos encontramos aquí con esa idea, que luego habrá de ser recurrente en nuestra contemporaneidad, de que una tecnología basada en lo visual supla la presencia del maestro, completando así ese proceso que, según Platón, comenzó a manifestarse ya con la invención de la escritura.

Esta idea fracasó, pese a los numerosos intentos para llevarla a cabo, desde la producción de cine educativo o pedagógico hasta, poco después, los ensayos con la televisión. En España, durante el gobierno de Franco, se implantó a principio de los años 60 del pasado siglo en 12.000 escuelas de enseñanza primaria la llamada “Televisión Escolar”, de tal modo que los niños recibían, en una televisión situada en el aula, todas las mañanas durante dos horas, programas educativos (García Jiménez, 2003). Fracasada esta idea también con la televisión (¿quién piensa en ella actualmente como un instrumento educativo?), se vuelve a plantear lo mismo, una vez más, sin tener memoria de los anteriores intentos fallidos, con internet, el e-learning, el multimedia y otras supuestas tecnologías para la educación y el conocimiento desde la virtualidad y la distancia, olvidando siempre la advertencia platónica del peligro que conlleva la pretensión de que cualquier componente visual (finalmente escópico) sustituya a la memoria y al maestro: la presencia de la imagen en el

multimedia es de entrada un problema, porque no sólo no favorece sino que entorpece precisamente la transmisión del conocimiento.

Pero volviendo a los inicios del cinematógrafo, lo que ocurrió es que, según los Lumière muy pronto se prostituyó (literalmente) su invento, y este pasó a ser no un instrumento para avanzar en el conocimiento científico sino un espectáculo degradante, de baja estofa, propio de locales de mala reputación. Veamos como describe el escritor Máximo Gorki, que trabajaba entonces como periodista, la llegada a Rusia del cine, tan sólo unos meses después del estreno en París, en su crónica “El reino de las sombras”. En efecto, en 1986 el cinematógrafo Lumière se exhibía en un café que era también un prostíbulo regentado por un tal Aumont en San Petersburgo: “¿Por qué entre todos los locales este notable invento de Lumière había de abrirse camino y ser exhibido aquí, este invento que afirma una vez más la energía y la curiosidad de la mente humana, desentrañándola y atrapándola, y que...en su intento de ahondar en el misterio de la vida ayuda de paso a construir la fortuna de Aumont? No percibo aún la importancia científica del invento de Lumière pero no hay duda de que la tiene y probablemente será útil a los fines generales de la ciencia, es decir mejorar la vida del hombre y desarrollar su pensamiento. No es esto lo que encontramos en el Aumont, donde no se fomenta ni se da a conocer sino el vicio. ¿Por qué pues en el Aumont, entre las «víctimas de las necesidades sociales» y entre los holgazanes que compran aquí su amor? ¿Por qué entre todos los locales han escogido éste para la exhibición de la última conquista científica? Es probable que el descubrimiento de Lumière se perfeccione rápidamente, pero lo hará en el espíritu de la Aumont-Toulon and Company”. Acierta Gorki, porque el cine no será nunca un instrumento científico (como lo había sido el telescopio o el microscopio, por citar otros aparatos similares producidos por el desarrollo de la óptica) sino un espectáculo de barracón de feria, volcado al voyeurismo y a la explotación comercial de la pulsión escópica que, eso sí, al cabo de los años, y con un giro otra vez sorprendente, daría lugar a un arte nuevo, a unas imágenes no ya sólo espectaculares, sino también simbólicas y por tanto valiosas en un plano estético; mientras que el lado canalla de la imagen, su explotación escópica, pasaría poco a poco a ser la tendencia dominante en esa tecnología derivada que es la televisión, ya convertida en “telebasura” (Gustavo Bueno, 2002). En resumen, la historia del cine y de la televisión nos hacen percibir lo que podríamos llamar el “doble estatuto de la imagen”: si bien por un lado estos hechos históricos confirman aquello que lo visual tiene de peligroso y degradante (lo escópico) por otro lado nos habla de su capacidad simbólica y estética, que asemeja al séptimo arte con la pintura del renacimiento o con el arte rupestre neolítico; confirmando y justificando ese vaivén, esa eterna oscilación que se ha dado en la historia de la humanidad entre, por un lado, la iconoclasia, el rechazo absoluto de la imagen, y por otro la utilización sagrada de las imágenes (por ejemplo en el arte barroco católico).

La imagen es un problema, debido a su componente escópico, es decir pulsional. Pese a ello, nos relacionamos con el mundo, conocemos y construimos gran parte de la realidad a través de la mirada, siendo los estímulos visuales un elemento importante del sistema percepción-conciencia, y por tanto lo visual forma parte de esa estructura a la vez fundante y limitante para el ser humano que es el Lenguaje, como conjunto universal que comprende, también, a las imágenes visuales (y mentales). Pero al mismo tiempo este componente visual posee algo que queda fuera de lo propiamente semiótico y que, retomando de algún

modo el término propuesto por Lacan, vamos a denominar “lo imaginario”, teniendo en cuenta que dicho autor lo sitúa en el llamado “estadio del espejo”, es decir en el origen mismo de la adquisición de la lengua materna (“la lengua”, diría después Lacan, usando uno de sus habituales neologismos; una lengua primordial y particular, sustrato del lenguaje) y al mismo tiempo en el origen de la construcción del “yo”, de ese constituyente narcisista (ego) que más adelante nos permitirá decir que existimos en tanto que pensamos, una vez inmersos por completo en la estructura. Porque pensamos, siempre, a través del lenguaje: evidentemente no hay otro modo de pensar. No conviene olvidar que para Lacan ese eje imaginario que se constituye en el estadio del espejo y a partir del cual se construye el yo narcisista, es también el eje del odio más primordial y feroz, lo cual permite explicar la agresividad pulsional como algo esencial (pero nunca instintivo) para el animal que habla y que por eso, porque habla, nace alienado en la imago primordial del otro materno.

En resumen, encontramos que la imagen no sólo no es algo ajeno al Lenguaje sino que precisamente resulta ser un componente esencial y constitutivo del mismo, de tal manera que ese conjunto universal o estructura general que determina lo social constaría de dos registros: el de lo imaginario, que además es el primero que se adquiere, a través del estadio del espejo, y el de lo semiótico; ambos en contraposición dialéctica a lo real como conjunto lleno de materia pero vacío de signos e imágenes. Por otro lado, la hipótesis que proponemos es que, precisamente por formar parte del Lenguaje, la imagen posee ese “doble estatuto”: es pernicioso y negativa, por un lado (cuando predomina el componente imaginario, que es un débil velo, manifiestamente frágil y quebradizo frente a la continua presión que ejerce sobre el ego la pulsión escópica); mientras que la imagen también puede ser positiva, en tanto que propiciatoria de lo poético, cuando predomina lo simbólico como dimensión capaz de ofrecer un goce estético.

Estas hipótesis las podemos confirmar de algún modo revisando la manera en la que Wittgenstein se enfrentó, desde su concepción del lenguaje, al problema de la imagen. Efectivamente hay también en Wittgenstein una dualidad, una doble aptitud frente al problema de la imagen; y no nos referimos a la ya clásica división entre un primer Wittgenstein, el de “Tractatus lógico filosófico” y un segundo, muy diferente e incluso discrepante con el anterior, el de las “Investigaciones filosóficas”. No es así por la sencilla razón de que su dualidad frente a la imagen aparece precisamente en esta segunda obra, y se manifiesta a través de dos famosas frases, la de la entrada 115, “«*Ein Bild hielt uns gefangen*» – “Una imagen nos tuvo (o nos mantiene) cautivos”– y la de la entrada 66: «¡No pienses, sino mira!» (Wittgenstein, 1988).

La primera frase ha sido interpretada, creo que correctamente, como un rechazo por parte de Wittgenstein a la imagen como algo que, precisamente porque inevitablemente forma parte del lenguaje, entorpece nuestro entendimiento. La entrada 115 completa dice así: “Una imagen (*Bild*) nos tuvo cautivos. Y no podíamos salir, pues reside en nuestro lenguaje y éste parece repetírnosla inexorablemente”. De este modo, según Wittgenstein estamos condenados a confundir esas imágenes, que nuestro lenguaje nos repite incesantemente, con la verdadera realidad. Resumiendo, podemos decir que para el Wittgenstein de las “Investigaciones filosóficas” la realidad está configurada como juegos de lenguaje, en los que las imágenes parecen ser un estorbo, un impedimento. Dichas imágenes que asimilaríamos de manera pasiva como parte inseparable y constitutiva del lenguaje (lo

cual recuerda poderosamente al concepto de lo imaginario que estamos manejando) y de las que no podemos escapar, se utilizan por parte del sujeto, sin darse cuenta, como si fueran la realidad misma, aunque sin serlo, por eso, tal y como señala en la entrada 301: «Las imágenes no nos suministran información correcta ni incorrecta acerca del mundo», no sirven en definitiva para la adquisición de conocimiento.

Sin embargo, frente a esta concepción negativa de la imagen, Wittgenstein contrapone al mismo tiempo otra muy positiva, tan positiva que da al régimen visual del mirar primacía sobre el del pensamiento, con su asombroso mandato “¡No pienses, sino mira!”. En todo caso, tanto en las traducciones al inglés como al español hay un cierto lío en torno a palabras como imagen o figura (*picture*), por eso se ha propuesto, y estamos totalmente de acuerdo, traducir la expresión «Bild» como «imagen», y el vocablo «Vorstellung», precisamente el mismo que utilizó Schopenhauer, como «representación», por lo cual es posible “corregir la traducción de la entrada 301 de las *Investigaciones filosóficas*: (...) García Suárez y Moulines tradujeron «Eine Vorstellung ist kein Bild, aber ein Bild kann ihr entsprechen como «Una imagen no es una figura, pero puede corresponderle una figura», cuando en mi opinión hubiera sido preferible verter el fragmento citado como «Una representación no es una imagen, pero puede corresponderle una imagen» (Ariso, 2008).

Ya hemos explicado antes qué entendemos por representación, concepto que para nosotros es capaz de abarcar a la vez tanto al objeto-original como al objeto-imagen y, de este modo, al Lenguaje en su conjunto, concebido como representación y realidad al unísono; por eso concordamos con lo dicho por Wittgenstein: sólo a las representaciones que se escoran hacia lo imaginario les corresponde una imagen, en el sentido negativo, peligroso o dañino que da, a veces Wittgenstein a este concepto, porque también hay para él –y de ahí se desprende ese doble estatuto de la imagen– ejemplos de «buena imagen» (*gutes Bild*), aunque por desgracia Wittgenstein cometer el error, a nuestro entender, de colocar esas buenas imágenes del lado de un realismo científico y positivista, con el ejemplo de “la imagen de la Tierra como esfera”; alejándolas por tanto del ámbito que más nos interesa, el de la praxis poética.

El giro icónico: ¿una imagen vale más que mil palabras?

En función de todo lo planteado hasta aquí se entenderá que para nosotros no tiene sentido la contraposición entre el ya comentado “giro lingüístico”, propuesto por Rorty, y lo que a partir de 1994 ha sido llamado el “giro icónico” en Alemania (Geofried Boehm) o “giro de la imagen” en los EEUU (W. Mitchell), de tal modo que dicho “giro icónico” ha sido planteado como otra forma de abordar el estudio de la llamada “cultura visual”: “Aburridos del «giro lingüístico» y la idea de que la experiencia está filtrada por medio del lenguaje, muchos estudiosos están ahora convencidos de que en ocasiones pueden tener acceso inmediato al mundo que nos rodea” (Moxey, 2009).

Para nosotros, de entrada, no existe esa dualidad irresoluble entre la imagen y la palabra, porque, como hemos señalado, el objeto-imagen es un significante o, mejor dicho, el origen de todo significante, y por tanto está plenamente integrado en la estructura semiótica del Lenguaje, mientras que por añadidura lo imaginario es un registro que atañe a todos

los significantes, de tal modo que lo más imaginario que hay es precisa y paradójicamente la palabra “yo”, que no puede pensarse al margen de lo visual y, más en concreto, del estadio del espejo. Por eso podemos asumir que, como dice James Elkins, citado de nuevo por K. Moxey, “las imágenes no son menos certeras epistemológicamente que las palabras o viceversa, las palabras son tan engañosas como las imágenes”; porque en efecto las palabras tienen siempre un componente imaginario que las hace engañosas, mientras que las imágenes son asimismo, al menos en parte, significantes semióticos que pueden cumplir, bajo determinadas condiciones, su papel referencial y de producción de significancia.

Por eso no es difícil integrar en nuestra propuesta las hipótesis, todas ellas comentadas por Keith Moxey en su obra ya citada, tanto de Boehm, de que “las imágenes son parte integrante de todas las operaciones lingüísticas” y que “en lugar de entregar la información en una secuencia lineal ordenada y sobre la base de principios lógicos, el lenguaje depende de metáforas visuales para pasar el significado de un registro a otro”; como las hipótesis de Mitchell, cuando afirma que “para bien o para mal, los seres humanos establecen su identidad colectiva creando a su alrededor una segunda naturaleza compuesta de imágenes”; ya que eso y no otra cosa es el Lenguaje, en tanto en cuanto hemos ya propuesto la estrecha relación que el significante mantiene con el objeto-imagen.

Pero lo que no podemos admitir es esa otra pretensión de Mitchell de que lo que él llama “los artefactos visuales” tengan una “vida propia” y por tanto son “seres dotados de agencia”, de una “vida de segunda mano” que “les permite proliferar y reproducirse a sí mismos”. Y es que, según Mitchell, puesto que “las imágenes deben ser consideradas con independencia de la lengua”, tienen por ello “una presencia que escapa a nuestra competencia lingüística para describir o interpretar”. Las imágenes serían, como han dicho otros partidarios del “giro icónico”, “formas de pensamiento independientes del lenguaje”, afirmación bastante inconsistente pues no entendemos cómo puede haber pensamiento al margen del lenguaje.

El equívoco es mayor si tenemos en cuenta que estas hipótesis se utilizan para tomar una (saludable) distancia con los hasta ahora dominantes “estudios culturales” de tipo relativista - constructivista, los cuales, según Belting, otro partidario del giro icónico de nuevo citado por Moxey, están “aferrados a una noción de representación en vez de presentación”; representación entendida, en efecto, como mera expresión de fuerzas sociales responsables de “programas ideológicos”; mientras que, por el contrario, para Belting o Mitchell las imágenes tienen “vidas” que “están solo parcialmente controladas por quienes las hicieron nacer”, es decir que escapan a las intenciones ideológicas de sus autores; aunque aquí faltaría precisar que sólo tienen esa capacidad las imágenes estéticas o artísticas. Pero, muy al contrario, antes de dejar clara esta precisión, desde el “giro icónico” se atribuye también dicha característica de “independencia” a las imágenes científicas o informativas y, en general, de una forma un tanto confusa, a todas las imágenes, por contraposición de nuevo al lenguaje. Sin embargo, y pese a nuestra crítica a estos planteamientos, entendemos que es muy interesante la diferencia que finalmente establece Mitchell, para tomar distancia de los estudios culturales, entre las “funciones ontológicas” de las imágenes (insistimos, siempre que las circunscribamos a las imágenes estéticas) y sus “funciones políticas”.

En resumen, que del llamado “giro icónico” aceptamos esa reivindicación de la imagen, en contra del persistente olvido que de ella ha hecho la semiótica tradicional; así como

la reivindicación de su papel en la configuración de esa “segunda naturaleza” o mundo perceptivo que nos rodea, siempre y cuando consideremos que esa realidad construida es, precisamente, el Lenguaje (en el que confluyen dos registros, el de lo semiótico y el de lo imaginario); del mismo modo que nos parece bien esa toma de distancia frente a los “estudios culturales” que sólo perciben en las prácticas culturales ideología y artificios o constructos alejados por completo de lo real; pero precisando que la reivindicada capacidad de “reflejar” lo real no estaría sólo del lado de las imágenes sino también de las palabras poéticas y científicas. En definitiva que esa capacidad de acoger de manera productiva una sombra, una huella o un reflejo de lo real está de nuevo en el Lenguaje, tanto en la imagen como en la palabra, cuando ambas establecen una verdad (objetiva o subjetiva). Por el contrario, del “giro icónico” rechazamos su ingenua pretensión, prearistotélica incluso, de confundir forma y materia, de ver en la imagen, basándose en sus mismas condiciones formales o “físicas” (es decir en su fenomenología de objeto-imagen) un carácter “presentativo” de la materia, de la cosa en sí, que haría a la imagen diferente y superior a la palabra. Al pretender que las imágenes son mejores que las palabras propiamente dichas, por su carácter de “presencias”, para “captar la atención” y provocar ciertas “reacciones”, el “giro icónico” en realidad es una nueva versión del tópico de que “una imagen vale más que mil palabras”, cuyo origen no está claro, aunque se ha propuesto que vendría de una mala interpretación de un proverbio chino que en realidad dice que “el significado de una imagen puede expresar diez mil palabras”. Por tanto, dicho proverbio no se refiere a la imagen en sí, sino a la interpretación mediante el lenguaje de su significado que, por ambiguo y contaminado de excesivos detalles, exigiría miles de palabras para ser precisado. Pero el tópico, invertido, se instauró en Occidente al parecer cuando un publicista estadounidense lo utilizó en un anuncio de levadura Royal, en el que aparecía un dibujo de un “sabio chino” que sentenciaba, por una supuesta mala traducción del antiguo proverbio, que una imagen vale más que mil palabras y exhibía con orgullo un hermoso bizcocho. Según otras fuentes el origen es literario y debe fecharse en 1862, en el siguiente diálogo (Turgueniev, 2006):

Bazárov: (...) Estaba mirando las tarjetas de la Suiza alemana en su álbum, y usted me hace la observación de que eso no puede interesarme. Lo ha dicho usted porque no concibe en mí un sentido artístico, y efectivamente no lo tengo; pero esas tarjetas podían interesarme desde el punto de vista geológico, desde el punto de vista de la formación de las montañas, por ejemplo.

Anna: Perdone, como geólogo, consultaría usted antes un libro especializado que un dibujo.

Bazárov: El dibujo me ofrece en una imagen lo que en un libro se desarrolla en diez páginas completas.

Anna guardó silencio.

Al hacer callar a Anna, el enunciador textual toma partido, inaugurando así una nueva época en la que, en efecto, se ha convertido en un lugar común que una imagen puede “ofrecer” más que un libro. Pero, sea cual sea el origen, lo interesante es que se trata de un tópico moderno, contemporáneo, nacido como algo aparentemente explícito y de sentido común, admitido por las masas, hace poco más de un siglo, estando este ideograma muy

relacionado con el uso de imágenes pragmáticamente eficaces, por ejemplo en la naciente publicidad o en el desarrollo de la moderna pedagogía. En efecto, subyace aquí una pretensión ideológica que tiene que ver con conceptos como rapidez y eficacia pragmática

Imagen y conocimiento

Dejando de momento aparcado el problema de las prácticas artísticas, podemos explorar las propuestas del “giro icónico” en relación con la adquisición y transmisión de conocimiento. En un reciente trabajo, su autora sugiere la hipótesis de que “el giro icónico alberga una desvalorización de los modos de conocer. Lejos de plantearse como espacio que viene a completar una carencia o a combatir un sustancialismo lingüístico, se plantea como vía regia hacia un modo de conocer en el que se privilegian la eficiencia y la rapidez” al reivindicar la “claridad de la organización visual de la información”. (Ledesma, 2013)

Se centra M. Ledesma en problemas relacionados con el desarrollo de la ciencia y su divulgación y más en concreto en el llamado “infodesign” como técnica de visualización de la información con la que se trataría de transmitir conocimiento de un modo más “claro” y “eficiente”, presentando la información “de manera accesible a través de recursos visuales”, dado que la información se organizaría de manera diferente a la “linealidad del lenguaje verbal o la sucesión numérica”. De entrada, M. Ledesma realiza una revisión histórica de los orígenes de este tópico contemporáneo, que acabamos de comentar, según el cual la imagen es superior a la palabra. Dicho origen estaría en la Ilustración y más en concreto en el empeño por lograr una “lengua gráfica universal” hecha de “símbolos” imaginada por Condorcet, que podría llevar al conocimiento humano a una perfección y certeza semejantes a las que ofrecen las matemáticas, de tal modo que, entre 1786 y 1801, William Playfair haría supuestamente realidad este sueño con sus gráficas estadísticas (diagramas de barra, diagramas de sectores e histogramas); pero cómo señala la autora, esta “materia lingüística icónico diagramática” se inscribía en un proceso científico-objetivista en el que se buscaba la reducción de la ambigüedad, mientras que el actual infodesign añade a esta tendencia, además, una “descomplejización” del conocimiento, al utilizar estos recursos para todo y como maniobra retórica, tal y como puede observarse en las infografías periodísticas con las que se busca “la comprensión rápida pero también superficial de los hechos y procesos”, siendo predominantes en ellas las “exigencias de atracción visual o de efectos persuasivos” para “un receptor ávido de informaciones ‘útiles’, conseguidas ‘rápidamente’”. En cierta forma estamos de nuevo ante el problema que planteaban Sócrates y Platón en el “Fedro”, por eso resulta curioso leer lo que dice actualmente, por ejemplo, la psicóloga Tania Lombrozo, profesora de la Universidad de California: “Mi ortografía ha empeorado desde que ha mejorado la corrección ortográfica automática. Con un smartphone al alcance de mi mano, ¿para qué molestarme en hacer de cabeza multiplicaciones de varios dígitos? Y no puedo decir si el GPS y el software de navegación han hecho más precisos o menos mis mapas mentales (...) Consideremos otro ejemplo: la psicóloga educativa Marcia Linn y sus colaboradores han estudiado la “claridad engañosa” que puede resultar de las complejas visualizaciones científicas del tipo que la tecnología en las aulas y la educación online están haciendo más disponibles e inmediatas que nunca. Dicha claridad puede ser

engañoso porque la transparencia y la recordabilidad de la visualización se confunden con el verdadero aprendizaje. No solo es que cuando desaparece la visualización se va la comprensión con ella, sino que la verdadera comprensión nunca se alcanza en primera instancia (...). Tenemos que desechar la idea de que el acceso rápido y fácil a la información es siempre el mejor acceso a la información” (Lombrozo, 2013).

En resumen, que las imágenes utilizadas con fines científicos no son útiles en el campo estético (por su limitación de la ambigüedad) y, además, cuando se amplía más allá de su estricto ámbito estadístico su utilización retórica, tienden a producir efectos ideológicos que conducen a una defectuosa transmisión del conocimiento, algo que nos debe hacer pensar en la inconveniencia de su uso en educación. En definitiva, hay que separar claramente unos usos y otros de las imágenes y de las palabras, es decir del Lenguaje, pues no es lo misma su utilización en la ciencia, el arte o la ideología.

La teoría de las tres funciones gnoseológicas del lenguaje

Según esta teoría existen tres funciones del lenguaje en relación con la adquisición de conocimiento. Estas funciones gnoseológicas serían las siguientes, señalando entre paréntesis su correspondencia con las clásicas funciones del lenguaje, tradicionalmente circunscritas al plano comunicativo: función “objetiva, epistemológica o científica” (representativa y referencial –Karl Bühler– más la metalingüística –Roman Jakobson–); “subjetiva, poética o estética” (expresiva o emotiva –K. Bühler– más la poética –R. Jakobson) e “ideológica” (conativa o apelativa –K. Bühler– más la fáctica o de contacto –R. Jakobson–).

Aunque las hayamos puesto en relación con esas funciones semiológicas tradicionales, estas funciones gnoseológicas, que proponemos aquí por primera vez como tales, conformando una teoría, van más allá de los procesos comunicativos y tienen su antecedente filosófico en Aristóteles, cuando en su Libro V de Metafísica dice que hay tres usos del lenguaje: práctico (relacionado con la actividad política y moral), técnico (artístico o retórico) y teórico (filosófico y científico). En resumen las tres funciones del lenguaje que proponemos son gnoseológicas (tienen que ver con los procesos de adquisición o de no adquisición de conocimiento) pero también ontológicas. La principal de estas funciones, por su uso cuantitativo, sería la ideológica, función que permite desconocer, “no saber”, tal y como señaló Marx, instalando al yo en lo que Heidegger llamó “*dasein* impropio”; mientras que su función opuesta sería la poética que permite un saber subjetivo relacionado con el mandato socrático - platónico de “conócete a ti mismo”. Por último estaría la función epistemológica que hace posible la adquisición de conocimientos objetivos, parciales y falsables, que sin embargo son los que permiten construir la realidad estableciendo la verdad provisional de los hechos. Hemos desarrollado teóricamente cada uno de estos aspectos recientemente (Martín Arias, 2012).

En cuanto a las relaciones con la imagen, en primer lugar, y con lo real, en segundo término, de la función poética, digamos que en ella las imágenes juegan un papel esencial, de tal modo que si nos situamos en el eje diacrónico del origen del Lenguaje las imágenes simbólicas de la pintura rupestre marcarían el corte que separa al Homo Sapiens de los Neandertales. En el eje sincrónico, dentro ya de la “dimensión fundadora del lenguaje” las

imágenes juegan un papel esencial, siempre en relación dialéctica, entre lo simbólico y lo imaginario, por un lado, y lo escópico, por otro. Las imágenes pueden y deben ser analizadas por su papel en los textos artísticos a la hora de construir la subjetividad y de hacernos conocer, de recordarnos, las verdades que tienen que ver con dicha subjetividad. Las imágenes forman parte, junto a las palabras y de manera indisoluble de ellas, del componente “paradigmático”, metafórico, del Lenguaje, mediante el cual se plasman las verdades subjetivas; verdades que podemos esquematizar así: percibir y asumir lo que el lenguaje tiene, más allá de sus funciones pragmáticas y sintagmáticas, de montaje, de artificio (en este sentido lo poético siempre tiene algo de deconstructor); para, una vez desmontado el velo tejido por los significantes (imágenes y palabras, en sus dos registros, semiótico e imaginario), experimentar que ese artificio no puede ni debe tapar lo real de la muerte y de la diferencia sexual, como verdades dolorosas que debemos tener siempre en mente.

En lo poético, por tanto, el Lenguaje, mediante su dimensión simbólica, tiene que recoger, para ser verdadera, una huella, una sombra, un reflejo de lo real, y a partir de esa verdad dar sentido a la existencia humana (no a lo real en sí, que ni lo tiene ni lo deja de tener). Tomamos el concepto de “huella de lo real” precisamente de un tipo de imagen, la fotográfica, a partir de la teoría sobre lo radical-fotográfico de J. G. Requena: “Lo que en la fotografía hay de huella de lo real, de singularidad extrema y azarosa, opaca y refractaria a todo significado”, (...) “en la fotografía de un objeto “emerge (...) su extrema singularidad y, con ella, la resistencia de la materia a su ordenación significativa, la aspereza, en suma, de lo real” (González Requena, 2001); pero ampliándolo a todos los significantes (imágenes y palabras) cuando son capaces de cernir algo de lo real de la muerte y del sexo, para, mediante un tejido simbólico, que es el texto artístico, producir un cierto sentido (que ya no es lo mismo que el mero significado).

Sin embargo todo lo poético, todo su saber de las verdades subjetivas (es decir, del cóncete a ti mismo como ser pulsional y ten en cuenta que más allá de lo que el Lenguaje tiene de artificio está lo real de la muerte y del sexo) se escapa obviamente del ámbito de lo que hoy se entiende por educación, que es la transmisión de conocimiento objetivo, científico, pragmático y técnico. En este campo pedagógico, en el que resulta una impostura reducir los textos artísticos y las imágenes simbólicas que los configuran a una cuestión práctica, existe además el problema de que más allá de una cierta utilidad, meramente estadística, de las técnicas visuales diagramáticas, la imagen juega un papel disolvente, devaluador del verdadero conocimiento científico, que hace que predomine lo imaginario y lo escópico, deslizándose lo epistemológico hacia lo imaginario. Por tanto, en este ámbito de la pedagogía y la creación - adquisición y transmisión del conocimiento objetivo, científico, las imágenes han de ser utilizados con mucha precaución.

Aunque donde adquieren verdadero poder las imágenes pulsionales e imaginarias es en el campo de la ideología. La función ideológica es crear una falsa conciencia del mundo, protegiendo al yo bajo una espesa capa, que le permite no querer saber nada de lo real de la muerte y del sexo, mediante un recubrimiento de las verdades bajo ilusiones, de tal modo que si los fenómenos son los contenidos o los significados con los que trabaja la ciencia, las apariencias son los contenidos de la ideología. El uso retórico de imágenes imaginarias es siempre un detalle revelador de que estamos ante una manipulación ideológica, que permite construir el discurso en un eje meramente sintagmático y por tanto generador

de una falsa conciencia o desconocimiento radical del mundo (pues el verdadero conocimiento sólo puede ser o poético o científico). En este ámbito ideológico las imágenes requerirían siempre un esfuerzo crítico para llegar a desmontarlas mediante un análisis desenmascarador.

Referencias bibliográficas:

- Anónimo (2013). Symploké. Entrada “Imagen”: “Objeto sensorial parecido a otro considerado original, sustituido por idea y representación en la filosofía moderna”. Disponible en: symploke.trujaman.org. Consultado: 21-2-2013
- Ariso, José María (2008). “Cautivos de imágenes. Un ejemplo de filosofía terapéutica”. En: revista *Escritura e imagen UCM*, Vol. 4.
- Barthes, Roland. (1978). *Sistema de la Moda*. Ed. Barcelona: Ed. Gustavo Gilli.
- Bueno, Gustavo (2002). *Telebasura y democracia*. Barcelona: Ediciones B.
- Freud, Sigmund (1981). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.
- García Jiménez, Jesús. “La televisión escolar en España (Relato de una experiencia única)”. En: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas, nº 4.
- González Requena, Jesús (2010). “Lo Real”. En: revista *Trama y Fondo* (T&F) nº 29.
- González Requena, Jesús (2006). *Clásico, manierista, postclásico*. Valladolid: Ed. Castilla Ediciones.
- González Requena, Jesús (1998). “En el principio fue el Verbo. Palabra versus Signo”. En revista *Trama y Fondo* (T&F) nº 5.
- González Requena, Jesús (2001). “Lo Radical que habita la Máquina Fotográfica”. En: revista *Fabrikart. Arte, Tecnología, Sociedad*, nº 1.
- Ledesma, María (2013). “El giro icónico”. Primer Simposio internacional interdisciplinario. Aduanas del conocimiento. La traducción y la constitución de las disciplinas entre el Centenario y el Bicentenario. Disponible en: www.expoesia.com/media/Ponencia_Ledesma.pdf. Consultado: 21-2-2013.
- Lombrozo, Tania (2013). “Illusions Of Understanding And The Loss Of Intellectual Humility”. Disponible en: edge.org/response-detail/23731. Consultado: 15-4-2013.
- Martín Arias, Luis (2009). *En los orígenes del cine*. Valladolid: Ed. Castilla Ediciones.
- Martín Arias, Luis (2011). “Lenguaje y conocimiento”. En: revista *Trama y Fondo* (T&F) nº 31.
- Martín Arias, Luis (2012). “De la ideología a la política: la izquierda lacaniana”. En: revista *Trama y Fondo* (T&F) nº 32.
- Mithen, Steven (2007). *Los Neandertales cantaban Rap: los orígenes de la música y el lenguaje*. Madrid: Ed. Crítica.
- Moxey, Keith (2009). “Los estudios visuales y el giro icónico”. En: *Revista de Estudios Visuales* nº 6.
- Schopenhauer, Arthur (2003). *El mundo como voluntad y representación vol 1*. Barcelona: FCE Círculo de Lectores.
- Trías, Eugenio (2007). *El canto de las sirenas: argumentos musicales*. Madrid: Ed. Galaxia Gutenberg.
- Turgueniev, Ivan (2006). *Padres e hijos*. Madrid: Ed. Rialp.

Wittgenstein, Ludwig (1988). *Investigaciones filosóficas*, Barcelona: Ed. Crítica.

Summary: On revising the opposition between the concepts “linguistic turn” (Rorty) and “iconic turn” (G. Boehm and W. Mitchell) we will aim to reflect on the “image” within an extended consideration of language, understood as a general structure or system that encompasses all of human cultural activity, in the same direction, but always played with a critical spirit, of those classic postulates by Lévi-Strauss and Barthes and finally considering that beyond language, but in dialectical relationship with him, we find precisely the real (Lacan); concept which is itself revised from those proposed by JG Requena, particularly through the development of his conception of the photographic image as “trace of reality.” From these theoretical assumptions we propose a new theory that combines textual analysis or theory of text epistemology or philosophy of knowledge, so as to take into account all three functions performed in the epistemological field and epistemological language, in general, delving a little deeper into the objectives of this work in relation to what we call “image”. These three functions of language are scientific (objective knowledge), poetic (subjective knowledge) and, above all, the ideological function (which leads us to the not knowing or ignorance of the world), which is the most full of meaning and the worse theorized so far, but it has a great importance in the field of what we call education or pedagogy.

Key words: language - poetic - pedagogy.

Resumo: A partir da revisão da contraposição entre os conceitos de “giro lingüístico” (R. Rorty) e “giro icônico” (G. Boehm y W. Mitchell), se propõe refletir sobre a imagem dentro de uma consideração ampla da linguagem, entendendo-o como uma estrutura geral ou sistema que engloba toda a atividade cultural humana, no mesmo sentido, embora sempre interpretado com um espírito crítico, dos já clássicos postulados de Lévi-Strauss e Barthes, e tendo em conta que más lá da linguagem, mas em relação dialética com ele, encontra-se precisamente o real (Lacan); conceito que é as vezes revisado desde as propostas de J.G. Requena, sobre tudo mediante o desenvolvimento de sua concepção da imagem fotográfica como “marca do real”. A partir destes pressupostos teóricos se propõe uma nova teoria que conjugue a análise textual ou teoria do texto com a gnoseologia ou filosofia do conhecimento, para ter assim em conta as três funções que desenvolve no campo epistemológico e gnoseológico a linguagem, em geral, e aprofundando mais um pouco nos objetivos deste trabalho, em relação com o que chamamos imagem. Estas três funções da linguagem som a científica (conhecimento objetivo), a poética (conhecimento subjetivo) e, sobretudo, a função ideológica (que nos aboca ao não saber ou desconhecimento do mundo), que é a mais significativa e também a pior teorizada até agora, mas que tem uma grande importância no âmbito do que denominamos educação ou pedagogia.

Palavras chave: linguagem - poética - pedagogia.

La imagen y su función didáctica en la educación artística

Luis Eduardo Motta R. *

Resumen: El artículo desgrana los distintos efectos que produce el actual mundo saturado de imágenes. A partir de la caracterización, despliega distintos conceptos para potenciar la enseñanza- aprendizaje a través del uso de la imagen.

Palabras clave: imagen - educación visual - sentido crítico.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 175]

(*) Maestro en Artes Plásticas. Doctor en Bellas, Experto Universitario en Educación Artística. Diplomado en Aptitud Pedagógica. Director de la Licenciatura en Educación Artística de UNIMINUTO.

Introducción

Vivimos en un mundo saturado de imágenes, las cuales se multiplican cada vez más de manera vertiginosa a través de los distintos medios y sistemas tecnológicos de comunicación, inundando calles, pantallas, publicaciones; prácticamente todos los espacios públicos y privados son permeados por imágenes dirigidas con la intención de estimular nuestra curiosidad o despertar en nosotros comprensión; seducirnos, indignarnos, comunicarnos, o simplemente interpelarnos de alguna manera. Las imágenes nos provocan y despiertan reacciones dejándonos sentir su poder, intensificando nuestras experiencias sensoriales como poderosos vehículos de transmisión de valores, ideas, emociones y nos dotan de información, dudas y conocimiento. A través de las imágenes construimos nuestra imaginación, proyectamos nuestros sueños, creamos nuestras fantasías y realidades convirtiéndolas en imágenes visuales, sonoras, olfativas, gustativas y táctiles; las imágenes se convierten en la base fundamental del importante andamiaje de nuestro conocimiento. Las imágenes cumplen múltiples funciones y su fuerza radica en su renovación a través de la mirada de cada espectador, sugieren distintos significados y se complementan a partir de la experiencia; obligan a variar y a complejizar su forma de mirar, dejando sentir los diferentes efectos que producen en los espectadores y sus implicaciones sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias; además involucran lo racional, lo visual, lo auditivo, lo sensitivo, lo estético y lo emocional creando vínculos con las prácticas del ver y del sentir, desde donde se originan interrogantes como: ¿hasta qué punto lo visual ha adquirido

tanta potencia e importancia en nuestro medio? ¿Todo puede o debe ser visible u observable hasta el punto de desvelar nuestra intimidad? ¿Por qué convertimos en patrones imágenes que idolatramos como salvadoras y otras que las infravaloramos señalando las culpables de grandes males? ¿Existen mecanismos que nos permitan aprender a analizar críticamente lo que vemos? ¿Podemos utilizar las imágenes con fines pedagógicos? Podríamos formularnos muchos interrogantes que pueden responderse si nos acercamos a algunos campos de conocimiento que están reflexionando sobre estas transformaciones, intentando hacer conciencia de la importancia de una educación visual que nos permita tener sentido crítico a partir de lo que vemos.

El campo de estudio de la imagen es muy amplio presentándose como interdisciplinar con varias vertientes de búsqueda y múltiples enfoques que recorren la psicología, el arte, la sociología, la antropología, la filosofía, la semiología, las nuevas tecnologías, etc.

Desde un análisis crítico de la imagen analizaremos su función didáctica a través de las distintas manifestaciones y formas de lenguaje más utilizados como el escrito o el oral y sus diversos empleos en los procesos de expresión y representación, en la relación del hombre con su entorno para entender su potencialidad en la trascendencia de la realidad, el manejo, la manipulación e interpretación de su contenido real cuyo conocimiento es preciso aprender.

Potenciar la enseñanza aprendizaje a través del uso de la imagen, en función de una propuesta basada en la construcción de ambientes pedagógicos favorables mediante la educación artística y su aplicación en el contexto social, nos permitirá plantearnos e intentar resolver múltiples interrogante frente a la imagen y su utilización didáctica: ¿Cómo se sitúa la escuela ante este mundo-imagen? ¿Es posible enseñar a aprender a mirar? ¿Cuál es la especificidad de una transmisión que toma como vehículo central las imágenes? ¿Qué agrega, quita, modifica el uso de imágenes en la educación a la hora de transmitir un mensaje? ¿Por qué La educación heredada de la imprenta y aliada del texto escrito, no considera importante la cultura visual y la señala útil solo como entretenimiento o distracción? ¿Es utilizada pedagógicamente la imagen como recurso didáctico en el contexto de la escuela? Pretendemos dar respuesta a cada uno de los anteriores interrogantes ya que este documento intenta sensibilizar al público en general y en especial a los docentes, sobre la importancia del uso de la imagen como estrategia o instrumento pedagógico en cualquier campo de conocimiento; la educación artística como una nueva y eficaz propuesta metodológica puede contribuir a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje al interior del aula de clase, donde la imagen se tiene cada vez menos en cuenta desconociendo su importancia por parte de los docentes, en contraste con el mundo exterior donde la imagen gana cada vez más protagonismo, ocupando más espacio e importancia en el mundo de las representaciones y comunicaciones en general y especialmente a través de las nuevas tecnologías y las redes sociales indispensables en la vida de nuestros estudiantes y en la interrelación a través de instrumentos cotidianos como el teléfono celular, la tablet, los videojuego o el computador entre otros.

Nos intentaremos aproximar al papel de la imagen visual y su utilización pedagógica mediante la educación artística. El terreno es abrupto y de hecho interfiere e interactúa con las distintas disciplinas mencionadas anteriormente, no obstante, podremos darnos por satisfechos si logramos percibir algunos instantes de este elemento en perenne movimien-

to, que permita contribuir a combatir el analfabetismo visual tan presente en nuestro sistema educativo, y desde esta perspectiva despertar inquietudes hacia nuevas posibilidades de otros aprendizajes.

Cabe destacar que estos temas son tan apasionantes como amplios y ameritan cada uno un tratado especial; en este espacio debemos limitarnos a lo justo y por lo tanto desarrollaremos cada tema lo más condensado posible, y que ojalá podamos contribuir despertando la suficiente curiosidad en el lector.

La imagen como referente visual

Las imágenes han acompañado en todo momento al ser humano y han formado parte básica en su comunicación, constituidas como elementos representativos de verdad o ilusión, magia o religión, sagradas o profanas, maléficas o buenas, han sido plasmadas a través de la historia como expresión y testimonio del desarrollo cultural y por ende constituidas como elementos fundamentales en la actividad artística; nos han permitido expresarnos y comunicarnos desde distintos campos como: el mitológico, el onírico, el mágico o el religioso, a través de mundos especiales construidos a partir de imágenes que reflejan múltiples aspectos de la realidad o la fantasía, pero en cualquier caso fundamentados en lo visual como uno de nuestros principales sentidos, desarrollado a través del aprendizaje sensorial.

La imagen desde los primeros albores de la humanidad como referente socio cultural se ha visto afectada por diversas problemáticas que sobrepasan su condición esencial y su capacidad para albergar aspectos simbólicos, expresados a través de las distintas experiencias entorno a sus posibilidades y sus problemáticas estéticas, filosóficas y de representación, creando espacios de reflexión para potenciar nuevas posibilidades entorno a las artes, la cultura y la educación dentro de los diversos contextos sociales.

El hombre posee la capacidad innata para aproximarse al mundo a través del sentido de la vista. Esto no le garantiza que lo visto corresponda fielmente con la realidad. Filósofos, psicólogos, sociólogos, artistas, comunicadores y otros teóricos de la imagen han trabajado durante años en la elaboración de una teoría perceptiva, entendida como concepto global capaz de explicar que ocurre con lo que recibe nuestro sentido de la vista cuando llega al cerebro hasta convertirse en concepto, en este sentido el campo de estudio de la imagen es muy grande y tiene varias vertientes de búsqueda desde distintas disciplinas para construir su propio cuerpo epistemológico.

Nuestro entorno visual está integrado por un mundo de sujetos que miran y objetos que son mirados, estableciéndose un juego recíproco que comprende las propiedades implícitas por el objeto y la naturaleza del sujeto observador. Ambas partes corresponden a los elementos objetivos en la experiencia perceptiva, que se desarrolla desde la perspectiva de un esquema sencillo, hasta otros de complejidad creciente mediante un proceso que nos exige, definir lo que vemos y entender porque lo vemos.

Se llegan a explicar categorías visuales y se muestran las relaciones estructurales que operan en los procesos perceptivos. Pero todo este desarrollo histórico y científico no está destinado a legislar la visión sino que posibilita la agudización de las primeras intuiciones

visuales de cualquier sujeto que contemple el mundo a través de su visión con los sentidos agudizados en todo su potencial.

La imagen como primer referente visual se manifiesta en el arte y éste a su vez, como lo reconoce Herbert Read (1980), en el instrumento esencial en el desarrollo de la conciencia humana, de tal forma que las artes han sido los medios a través de los cuales el hombre ha podido comprender paso a paso la naturaleza de su entorno y ha podido ampliar su conciencia acerca de la naturaleza de la realidad, como puede comprobarse a través de las distintas etapas del desarrollo del hombre, desde la prehistoria hasta nuestros días.

Podemos considerar si revisamos la historia del arte desde sus inicios, que antes de la palabra fue la imagen y los primeros registros que encontramos son pictóricos, imágenes representadas de diversas formas mediante variadas técnicas; en tal sentido el arte se convierte a través de la imagen en una fuerza constante que permite descubrir formas significativas en un acto específicamente estético y que toma posesión de un segmento de lo real; lo que el hombre desea es una aprehensión más precisa de la realidad que le permita la afirmación del ser.

La imagen se ha utilizado a través de la historia con diversos fines: la encontramos representada en las distintas culturas y en todas las épocas del desarrollo de la humanidad; siempre cumpliendo una función comunicadora, estructurada a través de un sistema de códigos que se superponen, sugeridos tanto de parte del autor como del espectador en una compleja organización en la producción y la interpretación estableciendo un texto visual. Abarcan el conjunto de relaciones cromáticas y geométricas dentro de las cuales es posible la percepción visual; transitan desde los primeros albores del rayoneo o garabateo prehistórico, –similar al que descubre el niño en sus primeros balbuceos de sus experiencias gráficas–, cruzando por la interpretación de imágenes cada vez más reales hasta llegar a las complejas relaciones entre las tendencias y poéticas del arte contemporáneo.

Así, al igual que cualquier otra clase de texto, al leer una imagen ponemos en funcionamiento nuestros conocimientos y nuestras propias experiencias, ya que cuando una imagen nos interpela puede mover todo nuestro mundo interior, no solo comprometiendo nuestra cultura visual sino que en muchos casos puede constituir o poner en crisis nuestra visión del mundo, teniendo en cuenta que nuestros saberes configuran nuestras miradas. En algunos casos vemos más allá de lo que sabemos y en otras vemos distinto a como ven los otros, de tal forma que esto nos permite tener nuevas experiencias visuales con recorridos inesperados y poder proponer nuevos registros asociados a otras poéticas, tales como la intervención del silencio, la distancia y el espacio a través de la luz o la textura o simplemente la mediación de las palabras, aunque muchas veces pensemos que las palabras no alcanzan a transmitir lo que sí puede la imagen. Pero también hay situaciones en que las palabras son excelentes auxiliares para entender, explicar y ayudarnos a hacer hablar a las imágenes.

La imagen y su influencia en el lenguaje visual

El mundo de la imagen y los universos artificiales dan paso a nuevas manifestaciones, transformando las expresiones artísticas y las formas de aprendizaje; las artes tales como la

música, la plástica, el teatro, la danza, entre otras, son influidas pareciendo como si nuestra sociedad entrara en una verdadera mutación que nos empuja hacia nuevas formas de percepción, análisis y aprendizajes.

La imagen en la comunicación de masas fluye de diversas maneras en un mundo que demarca nuevos derroteros de desarrollos visuales a los cuales nos enfrentamos intentando culturalmente hacer de la imagen nuestra mejor aliada, recordándonos que si nos remontamos a la historia, nuestro primer referente es visual y que desde esta perspectiva la imagen debería ser nuestro primer instrumento didáctico en el mundo del conocimiento. A través de las distintas etapas de la historia de la humanidad, podemos comprobar cómo ha ido evolucionando la utilización de la imagen en nuestra comunicación y en nuestra forma de aprender. Los distintos testimonios artísticos como las pinturas rupestres en las cuevas de Altamira en Santander (España) o las de Lascaux (Francia), entre otras, nos recuerdan la importancia de la imagen a través de nuestra percepción; interpretadas de diversas maneras como lo menciona Herbert Read (1980): “Es aquella una forma especial de actividad por la que el hombre solo trata de llevar el mundo visible a su conciencia”. Describiendo la actividad artística como la cristalización a partir del reino amorfo del sentimiento de formas significativas o simbólicas.

La Gestalt Psychologie, nos muestra la importancia de las imágenes y nos describe como se han venido desarrollando en nuestra civilización. La escuela gestáltica de pensamiento, originada en Berlín y ligada íntimamente a la herencia filosófica de Kant, pone de relieve el método fenomenológico; postula que podemos experimentar el mundo objetual solo en virtud de ciertas categorías mentales que imponemos en forma automática a la información sensorial.

A través de las primeras manifestaciones del arte rupestre hasta el arte contemporáneo podemos comprobar que las imágenes que representaban hechos sin una noción de causalidad, pero que muestran una conexión mental, aunque estén en lugares separados permitieron captarse y representarse perceptivamente por medio de un signo o una imagen que puede separarse de la percepción inmediata y guardarse en la memoria.

Surge entonces el signo para establecer la sincronidad entre hechos correspondientes de esta forma se convierte la imagen en un símbolo con significado que se desarrolla en sistemas de signos representados en escenas de danza, caza y símbolos plásticos. La imagen correspondía al deseo en su intensidad y en su realidad, mostrando una destreza progresiva que condujo luego a una estabilización de la imagen, lo reconocido fue aceptado como símbolo colectivo; se desarrollaría en otro ciclo la intuición geométrica y con ella la categoría ideal de la representación que llamamos belleza.

Surgen nuevas necesidades, entre ellas la de comunicarse y establecer para ello un lenguaje visual buscado a partir de los motivos particulares dentro de la gramática del ornamento que podría adquirir un significado simbólico, pudo haber existido una creencia mágica de signos geométricos, pero son las formas como tales, desarrolladas para establecer y fijar una nueva conciencia de la realidad que aparecen por primera vez y es el de la forma misma; la forma como una identidad imaginada y articulada, como un producto del esfuerzo constructivo, emergiendo de las actividades prácticas del hombre y en la medida que surgen se les dota de una significación estética, convirtiéndose en símbolos de sentimientos específicos.

El sentimiento de la forma apareció en la conciencia humana representado a través de la mano, órgano que conformaba la experiencia sensorial percibida y aceptada por el ojo. Este lenguaje simbólico requería de una sensibilidad adecuada, siendo necesaria una interpretación. La representación entra en contacto directo con el símbolo geométrico abstracto y se retorna a una identificación empática con las formas vitales del entorno, volviendo al naturalismo.

La belleza se considera el segundo gran principio del arte, después de la vitalidad establecida en el periodo paleolítico. La aprehensión estética de la realidad según Herbert Read, es la coordinación de todas las facultades humanas frente a la totalidad del universo experimentado por los sentidos. La conciencia sensorial ligada al progreso de la percepción y la actividad motriz pasan por un desarrollo considerable antes que el lenguaje articulado y la representación por imágenes hagan su aparición simultánea. Sobre la actividad simbólica y el pensamiento intuitivo se hace posible una estructuración representativa del espacio haciendo necesario un desarrollo de la imaginación, entendiéndose como la capacidad de recordar imágenes y una lógica simbólica para elaborar y combinar estas imágenes a fin de que se pudiera concebir y representar el espacio en el nivel intelectual.

Primero aparece representada una etapa de empatía vital de completa mimesis; formas vegetales y animales fueron usadas como elementos decorativos con toda su vitalidad natural y poco a poco se fueron transformando estilizándose cada vez más hasta llegar a la conciencia humana como abstracciones.

Según Herbert Read primero existió la imagen y luego la idea, convirtiendo la realidad en una construcción de los sentidos, el plano cambia en la medida en que el conocimiento del entorno aumenta, la capacidad de registrar es cada vez más precisa, interviniendo en este proceso la realidad experimentada, y la representación de esa realidad no es más que la articulación del sentimiento expresado en imágenes coherentes y en lenguaje que se va consolidando en lo visual. La intención de plasmar estados de sentimientos o momentos de intuición más intensos se vuelve más compleja, dándoles una mayor unidad y significación. Las imágenes se construyen en la mente a partir de la percepción, lo que implica reconocer la función que tienen los procesos sensoriales. Reconocer la importancia de su desarrollo censo-perceptivo, tanto en el arte como en la formación de una cultura visual y la posibilidad potencializadora que estimula su construcción y evolución nos conduce a formas significativas elevando la imagen al acto estético.

Uno de los máximos exponentes que enlaza la percepción visual con el arte es Rudolf Arnheim. Éste propone una teoría del campo visual, enunciando que cualquier configuración del estímulo luminoso que incide en la retina produce, presumiblemente, un proceso específico en el cerebro que se origina en campos de causalidad globales y que varía en función de cualquier cambio en la distribución del estímulo.

Las imágenes no solamente son estímulos visuales o percepciones de formas, responden complementándose a través de los cinco sentidos; las hay auditivas, olfativas, gustativas y táctiles. Las imágenes se convierten en retos importantes para su análisis a través de la información percibida sensorialmente cuyo pilar fundamental proviene de la información visual. Se han realizado estudios, tratados y escrito gran cantidad de literatura sobre las imágenes y su importancia en el desarrollo sensorial, como el que comprende las imágenes olfativas maravillosamente tratado en el campo literario por Patrick Suskind en *El perfume*. Las

imágenes sonoras son documentadas con amplitud en el texto de Antonio Noyola (1997) "Imágenes sonoras". Curso de Educación para los Medios (Jaime Arévalo, Coord.) México, Universidad Pedagógica Nacional. Muestran la influencia y la importancia de nuestros sentidos. Lo que podemos considerar es que unas y otras son imágenes mentales enriquecidas a través de la experiencia sensorial y así las procesamos y las comprendemos.

La imagen ante todo es testimonio y es insustituible cuando queremos mostrar las características de un objeto. Por más que nos esforcemos en describir minuciosamente cada detalle a través de nuestro lenguaje oral o escrito, nunca podremos ser tan contundentes como lo será la imagen con sus respectivas características. Otro aspecto importante es la bondad de la imagen para explicar procesos, irrepitible por ser efímeros, perennes, lentos, extraños, peligrosos o costosos. Una secuencia de fotografías para explicar la bipartición celular resulta imprescindible; un video sobre el proceso de fecundación del óvulo es muy práctico e ilustrativo; o infinidad de procesos a partir de una documentación de la imagen fija o en movimiento.

La imagen puede ser analítica cuando descompone en partes un objeto mostrando distintos aspectos de una situación o un fenómeno seleccionando elementos importantes, por ejemplo cuando muestra fragmentos de una obra de arte para explicar su composición y significado. Con sus características emotivas, provoca los deseos más íntimos y las aversiones más escondidas por su aspecto analógico, es decir, su semejanza con el mundo real. Las imágenes figurativas constituyen empatía e identificación y se convierten en reflejo emocional, en una especie de ampliación de la conciencia: la imagen de la ternura de la infancia; la falsedad o transparencia de una mirada intencionada, etc.

Otra cualidad de las imágenes es su capacidad para sintetizar procedimientos que ayudan a retenerlas en la mente y a representar conceptos, en este apartado se encuentran los símbolos gráficos, los mapas y las estadísticas; también la señales de tránsito, del metro, cuadros sinópticos o mapas.

En muchos aspectos la imagen se ha convertido en un elemento mediador entre el entorno y el individuo. El mundo no puede aprehenderse en su totalidad por la experiencia directa. Cada vez estamos más obligados a entender nuestro medio y a llegar al conocimiento a través de esa intervención de las imágenes. De ahí que éstas sean parte de los sistemas de representación que no únicamente muestran sino que se constituyen en sistemas expresivos para explicar al hombre y al universo. En este sentido la imagen se convierte en discurso, retórica y construcción subjetiva del individuo.

Para el docente el reto consiste en la construcción del discurso educativo en la imagen y con la imagen para conferirle la intencionalidad deseada, ello no puede ocurrir de forma espontánea sino a través de la reflexión crítica y contextualización del medio.

No se debe excluir la cualidad de la imagen en relación con la capacidad del ser humano para abstraer elementos del mundo real y reproducirlos después mentalmente cuando esa realidad ya no existe, y es acumulada en nuestro banco de memoria para en cualquier momento ser evocada en función de la necesidad de nuestra comunicación visual. Tal experiencia percibida por nuestros sentidos es conservada en imágenes en algún lugar de nuestro cerebro, esa capacidad de abstracción constituye la base del pensamiento estético, lógico y científico sobre los cuales se construyen los procesos de abstracción.

La imagen y su utilización pedagógica en la educación artística

La imagen se ha multiplicado de manera vertiginosa, teniendo una acelerada utilización a través de los distintos medios y sistemas tecnológicos de comunicación y redes sociales, hasta alcanzar como lo denomina María Acaso (2009) un “hiperdesarrollo” de la imagen, obedeciendo a diversas intenciones, entre ellas su utilización con fines netamente comerciales que incrementa las nuevas sociedades de consumo.

Las tecnologías de la multiplicación y difusión utilizadas actualmente por la industria cultural audiovisual, se constituyen en factores de gran importancia en la cultura de la imagen, en las expresiones estético-artísticas, y en las redes sociales imperando sobre cualquier principio de desarrollo de la cultura de las imágenes y su desconocimiento y poco uso en sus aplicaciones didácticas.

La relación del arte a través de sus distintas épocas y en especial el análisis crítico del arte actual, la evolución de las nuevas tecnologías y su empleo en el arte contemporáneo, el desarrollo del video-arte, la fotografía digital, el computador, la video conferencia, el teléfono celular, las imágenes virtuales, las instalaciones multimedia, el internet y los nuevos soportes informáticos entre otros, se suman para dar paso a nuevas expresiones artísticas y novedosas formas de construir y representar imágenes a través de complejos canales y redes de comunicación, estimulando la complejidad de la imaginación y de lo novedoso. Con el paso del tiempo las creaciones artísticas suelen sufrir importantes cambios, por eso el arte refleja la cambiante sociedad en la que es creado; el arte es un saber que partiendo de lo cotidiano, de lo efímero o de lo permanente ha podido construir una memoria fantástica que trasciende a través del tiempo y el espacio para entender, explicar y mostrar el desarrollo humano. Pero el arte no solo es lectura que refleja la realidad, compilación de conocimientos y características destacables de una sociedad; es también posibilidades de gestar y transformar nuevas alternativas de mundo, de construir y generar nuevos conceptos y sentidos epistémicos que con posterioridad son asimilados y complementados a través de la filosofía, la ciencia y la técnica, y finalmente son asumidos por la cultura y la sociedad en general.

La educación artística se presenta como uno de los mejores medios para crear a partir de imágenes, es una respuesta a una serie de inquietudes humanas que pueden ser objetivadas ciertos fines; entre otros proporciona placer y diversión respondiendo a ciertos impulsos humanos que se traducen en la necesidad de expresar y satisfacer ideas simbólicas por medio de cualidades estéticas, emocionales, sensuales y espirituales.

Así por medio del arte conectamos la precisión de las formas, la retención de un momento bello y la fantasía interior que luego provocarán en nosotros una emoción y un significado para mostrar. En cierto sentido es como un nexo de unión entre el pasado y el futuro e, incluso, podría definirse como una proyección espiritual del presente.

El aprendizaje del arte y de la cultura en las escuelas constituye una de las estrategias didácticas más eficaces para la construcción de una ciudadanía intercultural. La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes.

Por eso decimos que la educación artística es una práctica social, cultural y política que se construye en la diversidad. Debe responder a las situaciones del contexto local y global que

la interrogan y le demandan transformaciones, que aportan a la reflexión sobre las formas de convivir y construir sentido colectivo, puesto que acontece en las relaciones humanas y en las acciones entre sujetos.

En cuanto a lo que acontece con la educación artística es una práctica, que posibilita la expresión y creación de experiencias creativas a través de los distintos lenguajes del arte; su objeto de conocimiento es la construcción e intervención de prácticas discursivas que circulan en el adentro y el afuera del escenario escolar, y está transversalizada por diversas realidades, en momentos histórico-culturales, y en contextos ideológico-políticos determinados. Por eso es prioritario que la educación artística, para el caso que nos ocupa, sea consultada y valorada como las demás asignaturas, ya que es la base de la educación; es decir, de la formación de sí mismo, del conocimiento del otro, teniendo como horizonte entre otros el sentido, la creatividad y el desarrollo sensorial dirigido hacia una educación libre, reflexiva e integral.

La imagen se aprovechó desde tiempos muy remotos para el adoctrinamiento religioso e ideológico de grandes masas de iletrados; este uso se parece al que actualmente le dan los medios de comunicación contemporáneos a la imagen publicitaria y propagandística, cuyos ámbitos, al lado del arte, han desarrollado mayormente sus aplicaciones y potencialidades. A estas alturas deberíamos preguntarnos por qué el universo de la educación ha sido el que menos forma al individuo a través de la imagen. Parece que los conceptos rígidos sobre la educación arrastran todavía el lastre de aquellos tiempos en el que el uso de la imagen se relacionaba con la ignorancia, concepción reforzada actualmente por el empleo y manipulación de los medios de comunicación utilizados de una manera casi deshumanizada al servicio de la sociedad de consumo, que gozan de una fuerte influencia ajena al mundo de la educación y mucho más relacionada con el mundo de la especulación.

A pesar de todo, el presente siglo está lleno de ejemplos muy ilustrativos sobre la importancia y la efectividad de las imágenes en procesos de formación del individuo en el arte, en las ciencias y en el desarrollo cultural. Es hasta los últimos tiempos que se le ha otorgado a la imagen el papel que le corresponde como recurso expresivo al servicio de las causas más nobles de la civilización.

Las imágenes tienen un lenguaje, transmiten mensajes, configuran nuestra cultura, la sociedad y los valores que la sostienen. Podríamos preguntarnos ¿conocemos su naturaleza, los mecanismos de significación, su funcionamiento y sus posibilidades pedagógicas?

En ocasiones acudimos a una exposición de pintura o a la proyección de una película, y siempre podemos expresar un juicio al respecto, sin embargo no siempre podemos enunciar los argumentos que sean capaces de sustentar ese juicio al que hemos llegado.

Al igual que para leer los textos escritos es necesario conocer el alfabeto y sus distintos componentes como los signos de puntuación, el significado de las palabras de acuerdo con las reglas y principios de la Semiótica General, para leer las imágenes se hace necesario basarnos en la Semiótica de la Imagen. Un término importante a estos efectos fue definido desde la década del 60 como alfabetización visual. Siguiendo el criterio de la UNESCO, que reconoce el término alfabetización no solo como la capacitación básica para leer, escribir y realizar sencillos cálculos aritméticos, sino como el conjunto de capacidades intelectuales que permitan la obtención y procesamiento de la información significativa definida como alfabetización visual, específica de los medios de comunicación, al igual

que se habla de la alfabetización en la computación, sistemas y en otras ciencias, donde es cada vez más imperativo la formación en la educación visual, entendiendo como tal el conjunto de capacidades visuales que el ser humano puede desarrollar viendo, y al mismo tiempo, integrando otras experiencias sensoriales. Considerando el desarrollo de estas capacidades como fundamental para el aprendizaje y una vez alcanzado, permite que una persona alfabetizada visualmente reconozca e interprete las acciones, objetos y símbolos visibles, naturales o artificiales que encuentre en su entorno. Empleando creativamente estas capacidades puede comunicarse con los demás disfrutando de las posibilidades de la comunicación visual.

A diferencia del lenguaje escrito donde la lectura de las unidades de la cadena lingüística se van sucediendo una tras otra, en la lectura de la imagen no existe un orden y cada observador tiene su manera de ver atendiendo a los distintos elementos como la forma, el tamaño, los colores, las texturas, la iluminación, la líneas, la composición, el volumen, que de acuerdo a su interrelación y composición ofrecen uno u otro mensaje constituyéndose en textos visuales que forman diversos componentes formales y temáticos que obedecen a reglas y estrategias precisas durante su elaboración pensando en la recepción del espectador. El texto visual está comprendido por un sistema de expresión y por un sistema de contenido, ambos son inseparables constituyéndose en una exigencia basada en el nivel de conocimiento del lector para entender el tema tratado. Es significativa la estrecha relación entre la forma y el contenido, de lo contrario no llega a comprenderse el mensaje; en la medida que el lector sea capaz de entender los signos, será capaz de comprender toda la información del mensaje a través de las imágenes.

En síntesis: si queremos trabajar pedagógicamente con imágenes debemos tener en cuenta sus atribuciones que son polisémicas, considerando que no todos vemos lo mismo cuando miramos y que estas nos afectan dependiendo el grado cultural que se posea. Se trata de enseñar y aprender a mirar analizando las imágenes desde distintos ángulos, construyéndolas y decostruyéndolas, imaginando con ellas y a partir de ellas, sin perder de vista que del mismo modo que las palabras, las imágenes son colectivas y se comparten.

Si tenemos presente que lo visible es algo que se produce, y que al lado de lo concreto habrá siempre algo invisible, constataremos que al lado de toda pedagogía de la imagen habrá también una política construyendo una mirada, y no cualquier mirada, que a través de un análisis crítico argumentativo nos permitirá comprender para poder soñar y expresarnos también a partir de imágenes que nos permitan proyectar un mundo nuevo.

Dentro de las posibilidades que nos otorgan las imágenes están las oportunidades de ocurrencia de la experiencia estética. Experiencias que a nuestro juicio se han quedado de lado y que deberíamos volver a instaurar desde la práctica escolar. Es decir, una experiencia integral que producida a partir de acontecimientos visuales y la posibilidades de trabajar con las imágenes, integre la creación y la crítica de las ideas de belleza, gusto y preferencia, aprendizajes sensoriales y conceptuales que nos permitan manifestar nuevas ideas, con aproximaciones sensoriales y apropiaciones de sentido.

La educación tiene la tarea de ampliar su horizonte epistemológico e imaginativo, disponer de los saberes interdisciplinarios que estudian el iconismo y la educación visual, y ampliar la enseñanza por medio de la imagen

hacia una enseñanza de o para la imagen, evitando que sea “brutalmente normativa”. (Goyes, 2012, p. 145)

La educación artística asume esta tarea y genera oportunidades a partir de experiencias individuales que surgen de la experiencia estética, considerando aquellos espacios de relación en lo que aparentemente particular pueda ser transformado en una experiencia en común, de cuyas posibilidades de representación y significado podamos valernos para construir nuestra manera de ver el mundo y las acciones cotidianas que generamos en consecuencia.

Como premisa conceptual para las prácticas escolares es necesario evitar la tendencia homogenizante que la institución educativa impone en muchas ocasiones y pensar en las posibilidades de la diversidad, trabajando desde el reconocimiento de la heterogeneidad como una condición propia teniendo en cuenta que una clase escolar es un grupo de personas con experiencias, intereses e historias con diversas posibilidades; debemos apreciar y utilizar a favor de la igualdad de oportunidades más que de los resultados; debemos tener en cuenta los procesos con una final puesta en común de los trabajos elaborados en los talleres o en el aula y la necesidad de buscar acuerdos, pero también de expresar diferencias, lo que habrá de permitir a los estudiantes mayores oportunidades de construir sus miradas particulares y, a la vez, sentir la necesidad de articularlas con sus compañeros. Reconocer el valor del espacio de la educación artística y reivindicarlo en el currículo escolar, nos permite hacernos cargo también de los múltiples lugares en que ocurre la oportunidad de lo estético en la escuela. En la institución educativa, tan acostumbrada a la fragmentación disciplinar, no es menor el punto de reafirmación de que la posibilidad de atravesar experiencias estéticas no se limita el mundo de aquello que podamos definir como artístico y dado que la experiencia estética es necesariamente subjetiva, no puede construirse fuera de las relaciones personales, y es ésta una condición que debemos tener en cuenta cuando nos planteamos la acción educativa mediante la educación artística en el aula.

Tampoco debemos olvidar como lo señala María Acaso (2009) que a partir del hiperdesarrollo de la imagen, vivimos dentro del mundo-imagen, en una serie de mundos visuales paralelos al mundo real, contruidos a través del lenguaje visual y que influye en nuestras vidas más que la propia realidad, cambiando nuestros pensamientos y costumbres a través de ciertos patrones sugeridos por la publicidad, constituida como el elemento fundamental en las sociedades de consumo, utilizando imágenes idealizadas y cada vez más sugestivas con la intención de manipular y convencer al espectador. Tampoco debemos olvidar que la capacidad de absorber, de asimilar las imágenes e interpretar la información visual no es una capacidad innata en el ser humano, sino que es una habilidad que hay que aprender a desarrollar y por lo tanto la educación artística tiene mucho que ver, no tanto con la consolidación, sino con la desconsolidación del mundo-imagen en función de desarrollar la capacidad crítica de nuestra mirada y donde no solo se enseñe para la contemplación sino que se enseñe para la comprensión.

La imagen en la comunicación de masas fluye de diversas maneras en un mundo que demarca nuevos derroteros de desarrollos visuales a los cuales nos enfrentamos intentando culturalmente hacer de la imagen nuestro mejor instrumento; “las imágenes son las formas más inteligibles de aprendizaje que los niños puedan observar” (Comenius, citado

por Díaz 2007, p. 20), estableciendo una relación de sentido que se construye entre el texto y la imagen.

Las nuevas tecnologías y su implicación en la educación artística

En esta época contemporánea de superproducción de la imagen, no podemos obviar el lugar de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones como alternativa para la educación en general y en especial la educación artística. Ningún curriculum es verdaderamente efectivo sin contextualizar como lo explica Viktor Lowenfeld (1980), y en ese sentido la educación parece haber olvidado que el papel de la escuela en nuestra sociedad contemporánea ha cambiado y ésta ya no es el único lugar donde se viene a aprender. Las sociedades se transforman y el sistema educativo debe responder a las nuevas exigencias de nuestra sociedad apoyadas en las tecnologías digitales dado que se incorporan a paso muy lento

Sucede lo contrario en la aplicación de las nuevas tecnologías a las expresiones artísticas; estas se han multiplicado considerablemente en los últimos tiempos, contribuyendo a enriquecer y a reorientar los mecanismos técnicos empleados tradicionalmente durante siglos por los artistas.

El desarrollo de nuevos medios de expresión como el video-arte y la aplicación del computador en las nuevas expresiones artísticas, la interactividad y los dispositivos virtuales, muestran cómo la video imagen y la imagen numérica, terminan por sumarse a las instalaciones multimedia; los nuevos soportes como el CD-ROM, las redes informáticas, internet, se suman al gran impacto que causan las nuevas tecnologías sobre las diferentes manifestaciones artísticas y su influencia en la educación artística, como la pintura, el dibujo, el diseño, la danza, el teatro, el cine, la fotografía, la arquitectura, etc., afectando también a otras como la museografía y mostrando como éstas mutaciones artísticas contribuyen a las transformaciones en el campo social.

La técnica a través de la historia se ha constituido como uno de los aspectos claves para el desarrollo de toda actividad artística; arte y tecnología han sido inseparables en el desarrollo del saber hacer y en la complejidad del proceso de la creación, las técnicas no se han constituido como instrumentos neutros; han sido sometidas, a veces difícilmente a la voluntad del artista, revirtiendo en algunas ocasiones en un carácter contrario, representando cada vez más un desafío permanente, donde el artista trabaja a partir de determinados materiales, los estudia hasta dominarlos y consigue manejar su técnica; los interioriza hasta el punto de hacerlos invisibles al espectador, pudiendo también dejarlos visibles y exhibirlos como una especie de trofeo sobre la escena del arte.

A través de las nuevas tecnologías el estatuto mismo de la imagen parece ser modificado, ampliado al mismo tiempo que se encuentra perturbada la relación y el sentimiento de realidad que mantenemos con el mundo perceptivo.

La televisión y el computador junto con el desenfrenado avance de las comunicaciones y la telefonía celular, que cada vez ofrece mayores posibilidades de comunicación, incluyendo mensajería de voz y datos, fotografía, internet, etc. dan nacimiento a otras formas de arte y de comunicación; debido a su popularidad y el fácil acceso, los hogares son invadidos

por estos medios que se convierten en parte del paisaje familiar; otra revolución comienza recientemente con gran riesgo de modificar más aun nuestra relación tradicional con el mundo y son los mundos virtuales, imágenes llamadas de síntesis, la inter-actividad, la participación del espectador, la puesta de un mundo de sensaciones sintéticas, lo mediático y el gran desarrollo del mundo de las comunicaciones; todo esto concurriendo en grandes aportes a la creación de un universo artificial que bien podría en el futuro reemplazar nuestros antiguos modos de percepción.

El mundo de la imagen y los universos artificiales están a un paso de ser el futuro preponderante; las tecnologías de la comunicación también se convierten en una apuesta económica y política mundial de primer plano, sirviendo como soporte a las nuevas formas del arte, centrados sobre la sociedad y los medios de comunicación de masas en una especie de arte sociológico, arte sobre la red, museos virtuales, redes informáticas, sitios web, plataformas de educación virtual, etc.

Los nuevos dispositivos técnicos funcionan sobre modos de redes en la forma invisible y eficaz de ramificaciones, confundiéndose frecuentemente con los medios que los transportan (sentido, materia, órgano); éstos dispositivos se aligeran en los últimos decenios jugando un importantísimo papel consecuente cerca de los artistas, el desarrollo de la video-cámara doméstica, el progreso de la fotografía digital, la aparición de computadores domésticos más fáciles cada vez de manipular y accesibles a la mayor parte del público.

El video-arte, el arte por computador, la fotografía digital, las instalaciones multimedia, la imaginería numérica, los mundos virtuales, la inter-actividad, los CD-ROM de artistas, la música electrónica, las redes y el arte en internet, nos harán atravesar el conjunto de tecnologías de punta que han marcado el desarrollo de la segunda mitad del siglo XX el video-arte y el arte por computador aparecen en 1960, más tarde le seguirá la imagen 3D en los años 1970, es importante también recordar cómo después de la segunda guerra mundial nos encontramos con el Happening, el Performance y la instalación.

El proceso de renovación y evolución de los soportes tradicionales nos conduce al problema más importante y evidente en la comunicación actual, que consiste en la producción excesiva de información, tanto de la palabra como de la imagen, afectando comportamientos como: la lectura secuencial, el aumento del desinterés por la lectura en las generaciones más jóvenes, el consumo de imágenes de forma indiscriminada, el incontrolable número de horas frente al televisor, el exceso de videojuegos, el abuso y saturación en el uso de las redes sociales y el teléfono celular, entre otros.

Esto último apunta al verdadero objetivo que debe cumplir la educación visual mediante la educación artística: superar la simple consideración recolectora de la información de imágenes (siendo por otra parte una tarea previa, pero orientada más a la selección que a la simple acumulación), e ir hacia la consideración de planteamientos teóricos y metodológicos que nos permitan afrontar los fenómenos de innovación mencionados, asociados a la imagen.

Cuando advertimos acerca del conjunto de necesidades que pueden presentarse para establecer el sentido en este campo, no es posible pasar por alto el lugar de la tecnología en la construcción de la visualidad contemporánea, en las formas de mirar y de ver, sustentado en el lenguaje que utiliza las imágenes para transmitir información independientemente del soporte en que se muestren.

Por lo tanto la educación visual como parte de la educación artística en la escuela, debe proponerse como una alternativa desde la cultura visual; la actitud del docente ha de ser la de quien explora e indaga en las posibilidades que la tecnología ofrece teniendo en cuenta que estamos en la era digital y que nuestros alumnos han crecido en los medios tecnológicos.

Adoptar una actitud propositiva frente a la oportunidad de transformar nuestros conocimientos didácticos, con la utilización de las diversas experiencias vinculadas a la producción y utilización de las imágenes desde el uso de las diversas tecnologías digitales, permite encontrar diversos puntos de análisis en el que el desarrollo pleno de la ciudadanía contemporánea necesita de la toma de conciencia respecto de la utilización de los recursos de las nuevas tecnologías, especialmente cuando se trata del arte y de la imagen visual. Por tanto, es preciso no sólo conocer, sino también modificar y construir nuevas situaciones, permitiendo el ejercicio de la apropiación tecnológica también en este campo.

De esta forma, las oportunidades para la función crítica de los educadores necesitan un ajuste a las nuevas modalidades, no solo para adaptarse a éstas, sino para encontrar posibilidades alternativas de incidencia en posiciones que cuestionen el sentido dominante, especialmente cuando se está tomando y desarrollando el modelo de un computador por niño, dirigido a la totalidad de la población escolarizada.

Desde este punto de vista, se puede propiciar la producción colectiva de las imágenes y su análisis crítico, y generar espacios de reconocimiento comunitario entre jóvenes localizados en diferentes lugares geográficos, identificando puntos de contacto, acercamiento y distancia en relación con una producción artística determinada, su lugar virtual de exposición y circulación, y sus contextos. Esto puede incluso proponer formas directas de contacto que hagan viable el intercambio de producciones referidas a los procesos particulares y personales de algún proyecto específico de alumnos, que trasciendan la institucionalidad escolar y procuren la autonomía de sus participantes.

Si por una parte es necesario promover las relaciones intersubjetivas que favorezcan aprendizajes individuales, éstos no pueden concebirse fuera de la relación conceptual y la acción creativa a partir de la manipulación de imágenes por distintos medios: las tecnologías de la información y la comunicación, el teléfono móvil, los computadores, las cámaras fotográficas, y su intervención en procesos de producción visual.

Parte de los interrogantes que podríamos despejar mediante estas prácticas están en la forma en que una imagen, una obra, una tecnología relacionada con lo visual ayuda a construir la experiencia a través de nuestros sentidos y la relación con el contexto; es testimonio de nuestra propia vida, permite que nos interrelacionemos con otros, nos hace partícipes de un colectivo, nos identifica, nos ayuda a entender el mundo y representa una oportunidad para transformar nuestro entorno.

La imagen y el arte como referente en la educación artística

Solamente a través de los sentidos puede tener lugar el aprendizaje (Löwenfeld - Lambert, 1980). Esta afirmación parece apenas obvia, pero no en nuestro sistema educativo que parece cada vez más alejarse de las experiencias directas, convirtiendo al estudiante en alguien pasivo, sin ninguna oportunidad a su intervención sensorial. En este sentido,

afirma Rudolf Arnheim (1986) que la actividad artística llega a una mayor cabalidad de la comprensión de la percepción visual como actividad cognitiva, describiéndola como una forma de razonamiento en la que percibir y pensar son actos que se encuentran indivisiblemente entremezclados; afirma además, que una persona que pinta, escribe, compone o danza, piensa con sus sentidos y el pensamiento verdaderamente productivo en cualquiera de las áreas de la cognición, tiene lugar en el reino de la imaginación.

Esta similitud entre el papel que le corresponde a la imagen y a la mente en las artes, y el que le corresponde a los otros dominios sugiere la posibilidad de colocarse en una nueva perspectiva frente al abandono y el aislamiento al que se condenan las artes en la sociedad y la educación. Así mismo Löwenfeld en su libro *El desarrollo de la capacidad creadora* (1980) destaca la importancia del arte en la educación, considerándola como una actividad dinámica y unificadora con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños, afirmando que el arte mediante sus distintas manifestaciones le permite reunir diversos elementos de su experiencia para conformar un todo con un nuevo significado, a través de los nuevos elementos el niño puede expresarse proporcionándonos una parte de sí mismo.

No deberíamos dejar de considerar que la escuela es hija de la imprenta y aliada del texto escrito, y que esta asume una actitud de sospecha ante las actividades artísticas, a las que considero destinadas básicamente a la distracción o entretenimiento. Es importante tener presente que Occidente ha privilegiado de forma sistemática a la cultura letrada, considerándola como la más alta forma de práctica intelectual; en cambio califica como de segundo orden, empobrecidas, a las representaciones visuales.

Nuestro sistema educativo actual asigna mucha importancia al aprendizaje de la correcta información acerca de hechos, dándole importancia a la memorización y a la capacidad de recordar fragmentos de información que el maestro conoce muy bien, de tal manera que la función de la educación parece reducirse a formar gente capaz de reproducirla una vez exigida esta información, pero esta habilidad muchas veces puede tener muy poca relación con aquello que realmente se debería haber formado y muchas veces sin ninguna relación con el contexto social, restando importancia a las habilidades básicas que se deberían enseñar como la autonomía y la actitud crítica, la habilidad de explorar y descubrir, de encontrar nuevas formas y nuevos ordenes, de volver a pensar, de reestructurar y encontrar nuevas relaciones, de buscar respuestas, de indagar, de experimentar y comprobar. Son cualidades que generalmente no se enseñan y pareciese que en nuestro sistema educativo no se tienen en cuenta. Las experiencias fundamentales en una actividad artística contienen precisamente estos factores.

Solamente a través de los sentidos puede tener lugar el aprendizaje, estos son los canales de información que nutren directamente nuestro cerebro para dotarnos de experiencias, pero parece que nuestro sistema cada vez confía menos en el contacto real con el medio, convirtiéndose en un actor pasivo antes que en constructor activo, nuestra educación hace muy poco por educarlos y parece alejarse cada vez más de esa posibilidad de poder tocar, ver, oír, oler y saborear como actividad participativa del individuo como experiencia de aprendizaje significativo. La educación artística como alternativa para suplir esta urgente necesidad es la única disciplina que permite este tipo de experiencias ya que se concentra en las experiencias sensoriales, permitiendo desarrollar la sensibilidad auditiva que

significa escuchar con atención no simplemente oír, tener sensibilidad visual que implica captar diferencias y detalles en tamaños, formas, espacio, texturas y colores, no solamente el hecho de reconocer una forma, y lo mismo podría decirse de cada uno de los demás sentidos a través de la experiencia sensorial.

La educación artística compromete varios aspectos: lo visual, la plástica, la auditiva, la cinética, la verbal y la constructiva; pero su propósito final es procurar que cada ser humano se exprese desde su propia esencia y sea capaz de armonizarla con su grupo social o comunidad a la que pertenece abarcando los cambios sociales, intelectuales, emocionales y psicológicos que operan en el individuo.

Si el arte como decía Hegel actúa como fuerza moralizadora, como potencia purificadora de las pasiones, como sentimiento concentrado en sí mismo que se objetiva en las representaciones artísticas, puede inferirse que el abordaje del arte en todas sus dimensiones significa sublimar la naturaleza humana transfiriéndole condiciones particulares. Bajo tales reflexiones, la enseñanza del arte a través de la educación artística, no puede ni debe poseer la voluntad del aprendiz, sino procurar develar sus propias posibilidades, desde las cuales contará con herramientas para entender el mundo. Las manifestaciones artísticas a través de la historia revelan la evolución del pensamiento y el carácter ambicioso de la especie; ellas son los entes reveladores de la cultura.

La enseñanza a través del arte tiene hoy una reconfiguración a partir de un nuevo intento de suspensión de las diferencias entre los procedimientos, estrategias y fines de la cultura. Su reforma y modernización deben pretender la promoción de un movimiento generador de fuentes de proyección artística en la esfera social. Para ello la actividad docente debe incorporarse al ritmo y transformación de las metodologías planteadas por las más notables prácticas artísticas de las últimas décadas y sus condicionantes sociales sobre la acogida y entendimiento de la obra de arte.

En consecuencia, la imagen a través de la educación artística debe promover y posibilitar el desarrollo del potencial de la práctica artística como referente del más significativo don de la existencia humana, el lenguaje del arte. Para ello, el espacio creado a través de la educación artística, propende por mantener docentes cuyas metodologías sean fundamento de participación de proyectos colectivos acordes con las demandas de las últimas décadas, que propicien el desarrollo y la innovación en cada estudiante permitiéndole ser actor principal en la transformación de su entorno y su integración al medio cultural y social.

Conclusiones

Según Bauman (2007) la educación en épocas pasadas respondió a los desafíos de las cambiantes circunstancias sociales, ajustándose a sus necesidades, fijándose nuevos objetivos y estrategias. Pero el cambio actual no es como el pasado, en ningún otro punto de inflexión de la historia los educadores debieron de afrontar un desafío como el que nos presenta la época contemporánea ya que nunca antes estuvimos en una situación semejante, donde aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobre saturado de información y también debemos aprender el más difícil arte de preparar a la próximas generaciones para vivir en semejante mundo.

En este reto del que habla Bauman, los que nos dedicamos a la enseñanza aprendizaje, debemos acometer este desafío, especialmente en las disciplinas relacionadas con las artes y la cultura visual porque nuestro contexto está sobresaturado de información y la mayoría de esa información es información visual.

Se valida de este modo el hacer y quehacer de la educación artística desde los primeros años de vida dado que “los medios y la exploración de técnicas”, son el pretexto ambiental para que el niño, desde su experiencia subjetiva, acuda gustoso al encuentro con el mundo y logre plasmar lo que percibe, permitiéndonos afirmar que la expresión artística es una excelente herramienta educativa que nos ayuda a conocer y saber más acerca de lo que piensan y sienten los niños, lo que apunta, entre otras cualidades, a su desempeño como personas autónomas con capacidades diferentes.

Los documentos investigados sobre los conceptos de ver y mirar aplicados, el lenguaje y comunicación visual, la lectura y análisis de imágenes a través de diferentes medios como: fotografía, cine, televisión, internet, vídeo digital, redes sociales, las artes y la cultura y el lugar que las imágenes desempeñan dentro de nuestra sociedad, nos permiten desarrollar a través de la educación artística una cultura visual.

Generalmente nuestra percepción de las imágenes se da de manera más intuitiva, que nos hace placentera o molesta una imagen o una sucesión de imágenes. El ejemplo más contundente es la imagen poética o la artística, que apela a la percepción estética, cualidad que si bien puede considerarse innata en el ser humano, se desarrolla por la educación a lo largo de la vida del individuo.

Hoy en día la actividad docente requiere de mayor dinamismo, los maestros debemos permanecer en constante actualización, no podemos seguir enseñando como nos enseñaron, porque son nuevas generaciones con nuevos conocimientos y otras realidades sociales, nuevos valores, nuevas formas de construir conocimiento.

La educación artística y el desarrollo de una cultura visual contribuyen a una formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas como la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. El desarrollo de las competencias básicas también se logra a través de la experiencia vivenciada por los estudiantes en la realización de diversos procesos pedagógicos y su interacción con los contextos que son propios de las artes y la cultura.

Se evidencia la necesidad de un proceso en el que se plantee la capacitación de nuestros alumnos hacia una didáctica de la imagen, mediante la educación artística, derivada de la importancia que en la sociedad actual se concede al mundo de lo icónico; una didáctica que desarrolle el lenguaje de la imagen con el fin de familiarizara los alumnos que diariamente están expuestos desde los distintos soportes tecnológicos con los elementos, códigos y principios básicos que la imagen explota, posibilitando y promoviendo estrategias para su lectura crítica y comprensiva.

Bibliografía citada

Acaso María. (2009) *La Educación Artística no son Manualidades*. Madrid. Catarata.

- Aguadedgómez, J.I. (1993) *Comunicación audiovisual*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz “prensa y educación”.
- Alonso, M. y Matilla, L. (1990) *Imágenes en acción: Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid, Akal.
- Arnheim, Rudolf. (1966). *Arte y Percepción Visual*. Barcelona: Alianza Forma.
- Arnheim, Rudolf.(1971) *El Pensamiento Visual*. Buenos Aires. Paidós.
- Bauman, Z (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- Bousquet, Patrick. (1980) Jaffrennou, J. M. *Vidéothéâtre et autres formes vidéo*. Paris :Labyrinthe.
- Blazquez, F.(1983) *La imagen como recurso didáctico”, en Didáctica General de Sáenz, O. y Otros*, Madrid, Anaya.
- Cabanne, P. (1972) *Conversations con Marcel Duchamp*. Barcelona. Anagrama.
- Díaz, F. H (2008) *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción? Bogotá*. Norma
- Dondis, D. A (1976) *La Sintaxis de la Imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Duchamp, M. (1989) *Notas*. Madrid. Technos.
- Duguet Anne Marie. (2002) *Déjeuner l’image*. Nîmes. Jacqueline Chambón.
- Eco Humberto, (1992) *Los límites de la interpretación*. Barcelona. Blume.
- Forest Fred, (2004) *De L’Art Vidéo... Au Net Art. Art Sociologique et Esthétique de la Communication*, Paris. L’Harmattan.
- Florence de Meredieu, (1981) *Télévision la lune*. Paris : Des femmes. Paris. Larousse.
- Florence de Meredieu (2005) *Arts et nouvelle technologies*. Des femmes. Paris. Larousse.
- Gibson, J. J. (1974) *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires. Infinito.
- Guillaume, P. (1971) *Psicología de la forma*. Buenos Aires: Psique.
- Gombrich, E. H. (1979) *Arte e ilusión*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gombrich, E. H (1983) *Arte, percepción y realidad*. Barcelona. Paidós.
- Goyes Julio Cesar, (2012) *La imaginación poética*. Caza de libros, Ibagué Colombia.
- Grenie Catherine. (2008) *La Revanche des Emotions*. Paris. de Senil.
- Kandisky, W. (1973) *De lo Espiritual en el Arte*, Barcelona. Eblace.
- Kisseleva Olga, Cyberart, (1998) *Un essai sur l’art du dialogue*. Paris: L’armattan.
- Lipovetsky, G. (2007) *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona. Anagrama.
- Lowenfeld Viktor- Brittain Lambert (1980) *El desarrollo de la capacidad creadora*. Madrid. Kapesz.
- Marshall, Macluhan. (1968) *Pourcomprendre les media*. Paris. Seuil.
- Moles, Abraham. (1970) *Art et ordinateur*. Paris. Casterman.
- Ortega Y Gasset. (1984) *La Deshumanización en el arte*. Madrid. Alianza.
- Ortega, J. A. y Otros (1996) *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia*. Granada, Fundación.
- Panofsky, E. (1979) *El significado de las artes visuales*. Madrid. Alianza Forma.
- Pierre, j.(1968) *El futurismo y el Dadaísmo*, Madrid. Aguilar.
- Red Herbert, (1982) *Educación por el arte*. Barcelona. Paidós.
- Sedmayer, H. (1959) *El Arte Descentrado*. Barcelona. Labor.
- Wingler, H.M. (1968) *Las Escuelas de Arte de Vanguardia. 1900-1993* Buenos Aires.

Bibliografía recomendada

- Alonso, M. y Matilla, L. (1980): *Imágenes en libertad*. Madrid, Nuestra cultura.
- Aparici, R. (1987): *Lectura de imágenes*. Madrid, De la Torre.
- Baril, Stéphane & Naïts. (2005) *Colorisation de BD du traditionnel au numérique*. Paris. Eyrolles.
- Calvo Serraller, F. (1987) *Imágenes de lo insignificante*. Madrid. Cátedra.
- Davies, Lancasterr y Scott. (1984). *Pintar y Dibujar*. Madrid. Ceac.
- Daucher, H. (1987) *Modos de dibujar*. Barcelona. Gustavo Gili.
- De Micheli, (1983) *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Milán. Alianza Forma.
- Gómez Molina, JJ (Coord.) Y Otros (1995): *Las lecciones del dibujo*. Madrid. Cátedra.
- Gregory, R. (1969) *Ojo y cerebro, Psicología de la visión*. Madrid. Guadarrama.
- Guerin Michel. (2003) *Nihilisme et Modernité, Essai sur la Sensibilité des Epoques Modernes de Diderot à Duchamp*. Nîmes. Jacqueline Chambou.
- KurstHanks Y Larry Belliston, (1995) *El dibujo, La imagen como medio de Comunicación*. México: Trillas.
- Martín, M. (1987) *Semiología de la imagen y pedagogía*. Madrid, Narcea.
- Puente, R. (1986) *Dibujo y Educación Visual*. México.
- Rainwater, C. (1976) *Luz y Color*. Barcelona: Daimon.
- Rubio, O. M. (1994) *La Mirada interior: El surrealismo en la Pintura*, Madrid. Tecnos.
- Schlosser, J. (1976) *La Literatura Artística*. Madrid. Cátedra.

Summary: The article explains the various effects produced by the current world saturated with images. From the characterization, displays different concepts to enhance teaching and learning through the use of the image.

Key words: image - visual education - critical sense.

Resumo: O artigo analisa os diferentes efeitos que produz o atual mundo saturado de imagens. A partir da caracterização, desdobra diferentes conceitos para potenciar o ensino-aprendizagem através do uso da imagem.

Palavras chave: imagem - educação visual - sentido crítico.

Resumen: A través de un recorrido por distintos pensadores y épocas se trata de dilucidar la esencia y la presencia de la imagen a través del tiempo para arribar a la emergencia de la visualidad contemporánea y atender entonces las necesidades pedagógicas que derivan de ella.

Palabras clave: imagen - conocimiento - sensible - inteligible - enseñanza visual pedagogías.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 198]

(*) Fotógrafa, docente e investigadora. Magister académica en lenguajes artísticos combinados - IUNA. Coordinadora de la Escuela Motivarte, docente del posgrado de Lenguajes Artísticos Combinados del IUNA y de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo

“Cuando me asalta el miedo, creo una imagen”. Johann Wolfgang Goethe (en Virilio, 2006, p. 89)

El presente ensayo resulta, de algún modo, una continuación de “La distribución de lo inteligible y lo sensible hoy” publicado en el Cuaderno N° 43. En el mismo analizaba cómo la iconósfera y la tecnósfera contemporáneas solicitan una reflexión sobre su impacto en la constitución de la subjetividad y en el desarrollo de las prácticas discursivas para dilucidar así los distintos aspectos que hoy, hacen a la sensibilidad, el pensamiento y la creatividad. Esta necesidad de atención hacia la visualidad contemporánea se torna especialmente relevante para poder comprender el acontecer de las carreras visuales, audiovisuales y artísticas y para poder aventurar sobre su devenir.

Derroteros de la imagen y de los imaginarios

Para poder dilucidar qué tipos de pedagogías de la imagen son requeridas hoy es menester realizar un breve recorrido, a través de diferentes pensadores y épocas, por los pasajes y los pliegues que presentan las estampas. Las imágenes producían inquietud en Platón al distinguir las icónicas de las phantasmatas. Se entienden las primeras como intentos

miméticos y las segundas como simulacros. Por su parte Aristóteles registraba que en la exploración por la mimesis habita la búsqueda de representación.

A su vez René Descartes reconocía ser sorprendido en su credulidad por ilusiones y engaños (Vauday, 2009, p. 23). En este sentido, varios autores (desde el mismo Platón hasta Gilles Deleuze, entre otros) advertían que a partir de estos simulacros/fantasmas se producen los pensamientos. De este modo los diferentes lenguajes visuales oscilan permanentemente entre los aspectos icónicos y los fantasmáticos y, presentan incluso, coexistencias y simultaneidades. Así lo demuestra, también, el mito de origen del dibujo narrado por Plinio, cuando Dibutade, la doncella de Corinto, rodea con una línea sobre la pared, la sombra del rostro de su amado. La dimensión figurativa de las imágenes presenta intersticios que configuran y reúnen elementos inconexos.

Filostrato, por su parte, distinguía el valor signico de la imagen al representar lo ausente. En su obra titulada *Imágenes y Eikones* explica que la “pintura es verdad porque imita a la naturaleza: los dioses son en efecto pintores y pintan el mundo con las estaciones y sus colores” Asociaba así la ya mencionada imitación (mimesis) con la imaginación (fantasía/phantasmata). De alguna manera los términos mimesis y aisthesis designan verdaderos regímenes de identificación al denunciar las emergencias expresivas que a lo largo del tiempo han modificado y modifican los paradigmas del arte.

De la imaginación depende el proceso de producción representacional. Jean Marie Schaeffer (2012, p. 82) cita como ejemplo la utilización matemática de los números imaginarios o complejos. Estos números que no manifiestan “existencia” poseen una función cognitiva al posibilitar, junto a los números reales, la resolución de ecuaciones de segundo y tercer grado. Si se extrapola este ejemplo matemático a las imágenes, se puede llegar a la conclusión que las mismas provocan un imaginario que se comporta como un elemento posibilitador para llegar a la representación. Las imágenes constituyen pues procesos cognitivos, entendidos éstos como los procesos en los que el ser humano interactúa con su entorno. Justamente las representaciones se encuentran conformadas por la interacción mencionada. De ahí su carácter polisémico y sus posibilidades semánticas. A través de la confluencia de lo imaginario con lo simbólico, las imágenes muestran, en ocasiones, más sobre lo “real” que la realidad misma. La actividad simbólica, en tanto proceso libre, conlleva una intencionalidad hermenéutica que aúna lo sensible con lo inteligible.

Tanto más frecuentemente se impone una imagen a nuestra consideración, cuanto mayor es el número de imágenes a las que está unida. En efecto cuanto mayor es el número de imágenes a las que otra imagen está unida, tantas más causas hay por las que puede ser suscitada. (Spinoza Baruch, *Ética*, parte quinta, proposición XIII y demostración)¹

Este pensamiento de Spinoza da cuenta de que una época está habitada por el sedimento de las visualidades que componen su espacio plástico. Así queda relatado el proceso paradigmático pero, la imagen resulta también intermediaria entre la percepción y el concepto, y por tanto es creadora de un imaginario que produce asociaciones sintagmáticas en las que se despliegan la metáfora y la metonimia.

A propósito Sor Juan Inés de la Cruz en *Neptuno alegórico* expresaba:

Costumbre fue de la Antigüedad, y muy especialmente de los egipcios, adorar sus deidades debajo de diferentes hieroglíficos y formas varias; y así a Dios solían representar en un círculo. (...) No porque juzgasen que la deidad siendo infinita pudiera estrecharse a la figura y término de cantidad limitada, sino porque, como eran cosas que carecían de toda forma visible y por consiguiente imposibles de mostrarse a los ojos de los hombres (los cuales por la mayor parte sólo tienen por empleo de la voluntad el que es objeto de los ojos) fue necesario buscarles hieroglíficos que por similitud, ya que no por perfecta imagen, las representasen. (2009)

En este sentido Serge Gruzinski menciona la lucha desplegada por la conquista y la evangelización sobre la idolatría indígena mexicana y hace hincapié en que para ambas civilizaciones la imagen ocupaba un lugar preeminente para la disputa del poder (2007, p. 132). El mismo autor identifica que poco tiempo después se producen procesos plásticos de hibridación y mestizaje y cita como ejemplo que los artistas de Ixmiquilpán utilizaron la mitología antigua para reintroducir la mitología amerindia. (p. 168)

El papa Juan XXII alrededor del 1320 manifestó cierta preocupación por la práctica del bautismo de las imágenes. Asociaba este bautizo como una práctica privada de la razón cuyo objetivo era el de cumplir un hechizo, un sortilegio. Otro ejemplo es el manual *Ejercicios espirituales* de Ignacio de Loyola (1548) en el cual sustentaba sus instrucciones en la elaboración de imágenes al entenderlas como un puente entre la religión y los fieles, un lugar donde poder visualizar metafóricamente el ejercicio de la espiritualidad. La Iglesia utilizaba imágenes dadas como recurso didáctico, por ejemplo, en los tímpanos de las iglesias e incluso atravesó un período de profundo debate acerca de la representación en estampas. Loyola apelaba así a una proyección imaginada por los fieles.

Por tanto, las figuras retóricas mencionadas establecen una conexión poética pero también transmiten cognición. Friedrich Nietzsche (1998, pp. 25-27) decía al respecto:

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes (...). (...) la ilusión de la extrapolación artística de un impulso nervioso en imágenes es, si no la madre, sí sin embargo la abuela de cualquier concepto.

La imagen posibilita la unión de un contenido sensible con uno inteligible y viceversa, creando formas sensibles a partir de representaciones mentales. La imagen cinematográfica por su parte produce un fuerte efecto de identificación por su relación con la percepción del tiempo. En tal sentido Jean Jacques Wunenburger considera a la imagen como la constituyente primera, polimorfa y plástica de la iconosfera, “a partir de la cual toda conciencia teje sus relaciones con el mundo y con el sentido” (2005, p. 32). Además los

textos visuales contienen un “*Ethos* cultural”² que convoca a su interpretación. Forman parte, por ello, de los documentos que permiten reconocer una época.

A partir del recorrido realizado se puede deducir que los lenguajes visuales y, entre ellos, el fotográfico, en tanto signo de existencia, vehiculizan la constitución del imaginario individual y social ya que operan los procesos de “desplazamiento” y “condensación” que Sigmund Freud desarrolló para la actividad onírica pero que resultan relevantes para el campo visual. El concepto de desplazamiento nos informa sobre el traslado en imágenes de las preocupaciones esenciales del hombre, tanto individuales como colectivas. En cuanto a la condensación, toda imagen contiene una importante concentración de significaciones. Así los textos visuales juegan con el sentido de su materia, sentido como sensualidad (en términos de su palpable vivacidad y seducción) y sentido como significación.

“Una foto es realmente un objeto que se constituye en mundo para ayudarnos a ver el mundo”. Jean Claude Lemagny, (2008, p. 74)

El imaginario social se actualiza en un conjunto de diversas dimensiones, ya sean míticas, históricas, culturales y valorativas que estructuran la visión en un lugar y momento determinado y conforma finalmente la historia de la imagen de cada colectivo. La imagen, en tanto práctica, supone una operación social en base a la impresión de sentidos. La fotografía posibilita pues la realización de un proceso hermenéutico de lo perceptible al tornar visible el instante pasado y su resplandor. Se trata de una variable que une lo disperso y lo discontinuo y, por tanto, viabiliza la comprensión de la estructura que subyace en distintos acontecimientos. En tal sentido la imagen resulta continente y contenido de la memoria; en algunos casos, es conformadora de la memoria, las imágenes acompañan nuestros recuerdos; en otros, la memoria está plagada de ellas y nuestros recuerdos se conforman a través de imágenes.

A propósito Walter Benjamin (2007, p. 160) en su texto *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica* registraba las imágenes de Eugene Atget como el inicio en el cual “las placas fotográficas comienzan a convertirse en pruebas del proceso histórico.” En *Pequeña historia de la fotografía* señalaba que sólo a través de este lenguaje podemos percibir el “inconsciente óptico” del mismo modo que gracias al psicoanálisis estamos en condiciones de percibir el “inconsciente pulsional” (p. 187). De alguna manera el inconsciente no deja de funcionar en la historia ya que la agita tal como la fotografía realiza con la memoria. Al respecto Henri Bergson afirmaba que la formación del recuerdo se estructura a partir de una percepción que le es contemporánea. Incluso al trabajar sobre el *dejà vu* menciona que el recuerdo no sigue a la percepción y lo define como un “recuerdo del presente.” Deleuze al comentar a Bergson (1987, p. 54) escribió: “el pasado es ‘contemporáneo’ del presente que ‘fue’”. La toma fotográfica entonces recorta el presente para ingresarlo a su imagen. En este sentido la fotografía trabaja la profundidad del tiempo (en la misma acepción que la profundidad de campo). La fotografía instruye así la mirada al instaurar relaciones inéditas y modificar el conocimiento.

Al mismo tiempo algunas paradojas circulan por este lenguaje: la fotografía produce un efecto de nuevo, de nunca visto de algo que en realidad suele poder reconocerse. A su vez

la fotografía es vista en presente aunque se trate de un suceso pasado. A propósito Patrick Vauday (*op.cit.*, p. 100) afirma: “La fotografía inscribe el espacio en el tiempo y pone el presente del sujeto en el pasado de nuestra mirada”. Para completar esta idea conviene agregar este concepto de Walter Benjamin (en Agamben, 2009, p. 100): “(...) imagen es aquello en lo cual lo que ha sido se une como en un relámpago con el ahora en una constelación. En otras palabras: la imagen es la dialéctica en suspenso”.

Todos estos aspectos deben ser puestos en conocimiento del alumnado de las carreras visuales en tanto se busque productores que sean conscientes de todas las variables. La fotografía se halla conformada por una permanente interacción entre *praxis* y *poiesis*. *Praxis* en términos de una constante práctica –como relación activa con el mundo– mediada por la utilización de una cámara que además, ha sufrido un importante cambio de paradigma y que ahora está sujeta a vertiginosas modificaciones. *Poiesis* entendida como la enunciación habitada por el conjunto de condiciones presentes en la producción de un mensaje. Ésta parte de la individualidad del enunciador pero, también, de su relación con la caracterización de la época tanto desde lo filosófico como desde el ámbito sociopolítico y cultural en el que está inmerso. De ahí que la enunciación constituye el universo de lo estético-artístico. Es decir constituye una variable fundamental para poder desarrollar una tarea interpretativa (imprescindible en investigación por ejemplo) así como para formar realizadores conocedores de sus propios mecanismos de construcción de sentido. El sentido es actualizado a través de los recorridos que se crean entre lo simbolizante y lo simbolizado. El signo, en su definición semiótica, o sea, en la unión del significante con el significado se convierte en un simbolizante que remite de lo que está impregnado. Lo simbólico por su parte se desarrolla en el plano de la enunciación e intenta articular la experiencia de apropiación del mundo con el conflicto que produce la confrontación con lo real. En la fotografía por ejemplo, el proceso de introyección se plasma a través de la elección del fragmento que se va a ofrecer como objeto de la mirada.

A propósito Paul Ricoeur (en Wunenburger, 2005, p. 62) torna evidente la siguiente característica interpretativa: “Jamás el intérprete se aproximará a lo que dice su texto si él no ve el *aura* del sentido interrogado”. En efecto las imágenes disponen de un *aura* que solicita una escucha, una mirada atenta ya que presentan una dirección que suele interpelar al receptor. En el mismo sentido, Siegfried Kracauer el conocido estudioso del cine, decía que los historiadores al igual que los fotógrafos, seleccionan qué aspectos del mundo real van a retratar así como Pierre Bourdieu hablaba de un encuentro selectivo entre el investigador y su objeto. La autora de estas líneas, al pertenecer a ambas pasiones, le agrega una tercera que igualmente realiza recortes y a la que también pertenece: los docentes. Estos recortes comprenden, tras una apertura a ideas provenientes de distintas disciplinas, la adaptación a las búsquedas encaradas y la verificación de la validez de las propias presunciones y extrapolaciones. Suponen, asimismo, la noción de que los lenguajes visuales son el producto de una *tekné* y de una *praxis* que se ha ido modificando a través del tiempo. La labor interpretativa debe considerar asimismo al texto visual en su integralidad pero también en los aspectos parciales que presenta. Una hermosa frase de Gastón Bachelard da cuenta de ello: “El valor de una imagen se mide en la extensión de su aureola imaginaria (...)” (1992, pp. 5 a 8). De algún modo y estableciendo una correspondencia con la actividad fotográfica, lo importante es encontrar la distancia focal óptima, demasiado cerca o demasiado lejos la vi-

sión se torna borrosa. La profundidad de campo que incluye desde lo más próximo a lo más lejano asegura una nitidez que contiene la percepción de los diferentes planos involucrados.

Los regímenes expresivos visuales

Tal y como ha venido ocurriendo a lo largo de toda la edad moderna es muy probable que también hoy los rasgos más relevantes de la existencia, y del sentido de nuestra época, se enuncien y anticipen, de manera particularmente evidente, en la experiencia estética. (Gianni Vattimo, 1990, p. 133)

El estatuto extático de la producción artística se debe a que revela verdades de un modo diferente, de alguna manera, trascendente. Si se considera a la realización estética como la manifestación sensible de la idea (Hegel) y como *poiesis* del destino histórico del ser (Heidegger) se arriba a la concepción de que se trata de la expresión de una fuerza vital. Esta complejidad pone de manifiesto que una pedagogía de la imagen debe explicitar a los alumnos los aspectos que hacen al gesto creador³. María Isabel Filinich (1999, p. 39) habla de “instancia de enunciación” como materialización del discurso a través de distintos procedimientos posibles y que se tornan “a la vez causa y efecto del enunciado.” Se podría aventurar aquí cierto enlace conceptual entre enunciación y “signatura” en los términos en que Giorgio Agamben (2009, p. 60) describe este último término. La signatura torna inteligible al signo y conforma el momento de la creación pero se manifiesta íntegramente recién en el momento de la “revelación”. Los enunciados al igual que las signaturas signan, caracterizan y, al mismo tiempo, orientan y determinan la interpretación de la significación de los signos. La signatura califica y especifica pues lo sustentado por el signo. Por otra parte, cada producción estética revela al propio ser y su entorno. Por ello se puede caracterizar cada realización –por sus condiciones de producción y circulación– como política ya que en la creación de un nuevo espacio se transforma el campo de la sensibilidad. La fotografía por ejemplo, a través de varias operaciones de encuadre puebla un espacio bidimensional en un tiempo determinado, creando así un nuevo sitio simbólico. Con este mismo criterio, Nicolas Bourriaud en su libro *Posproducción* (2004, p. 10) identifica en la actualidad las siguientes inquietudes:

- preocupaciones políticas:(arqueologías del capitalismo)
- la esfera de lo íntimo
- problemáticas de uso (la figura del receptor)
- cuestionamientos a las condiciones de producción (fenómenos de intertextualidad y autorreflexiones sobre el/los lenguaje/s utilizados)

Estas últimas implican una cualidad filosófica que lleva a Jacques Rancière a establecer algunas diferenciaciones en las maneras de significar y mostrar (2011, pp. 45-46). Este autor distingue una imagen desnuda, una ostensiva y una metamórfica. La desnuda testimonia, resulta ser un indicio que interpela al espectador y suspende la apreciación estética. La

ostensiva, por el contrario, apela a una educación estética atravesada por imágenes anteriores potenciando, a través del saber del lector, el sentido. Los productores se convierten en verdaderos “espigadores”⁴ que crean narrativas a partir de procesos intertextuales como la trasposición, la apropiación, la parodia, la cita. Finalmente las metamórficas se apoyan sobre cierta indiscernibilidad, en ocasiones relatan algo pero de otro modo, establecen distintas relaciones para arribar a una especie de interdefinibilidad.

Dentro de las preocupaciones políticas mencionadas, la producción estética enuncia de acuerdo a todo lo planteado en el apartado anterior pero también a través de una dualidad: la imagen como marca de la historia pero a su vez como una interrupción, como un pliegue del devenir⁵. De este modo, dentro del terreno estético, se evidencia un deslizamiento metonímico del deseo de comprensión y transformación de la realidad. Antonin Artaud expresaba en este sentido:

Existe en este punto una revolución que debe hacerse a condición de que el hombre no se piense revolucionario solamente en el plano social, sino que crea que debe serlo sobretodo en el plano físico, fisiológico, anatómico, funcional circulatorio, respiratorio, dinámico, atómico, electrónico. Conformando esta constatación el nombre de Lénin se mezcla con el de Nerval, de Nietzsche, Villon, Lautreamont, Edgard Poe (en Valdés, p. 171)

La escuela fundada por Hans Jauss y Wolfgang Iser como “Estética de la recepción” considera determinante la participación del receptor y lo coloca como parte integrante de la obra. Las producciones contemporáneas apelan justamente a esta participación planteando, en ocasiones, configuraciones interactivas que reflejan una búsqueda de inmersión. Por su parte, Schaeffer (*op.cit*, p. 13) afirma que el valor de una producción artística proviene de la relación que el receptor establece con ella (estética relacional). Asimismo Hans Georg Gadamer (1996, pp. 99-108) aseveraba que el arte forma parte de un juego (como necesidad antropológica humana), que contiene una cantidad de significados (símbolo) y que necesita ser comunicado (fiesta). Esta idea de fiesta incluye al receptor como el otro protagonista del circuito comunicacional. A partir de este breve relato sobre el destinatario se puede considerar que éste reconfigura la experiencia desde el modo en que su percepción lo afecta, tanto desde lo inteligible como lo sensible.

En el caso particular de la fotografía y tal vez por su valor de síntesis, ésta se prende, se sujeta, se agarra del receptor con el objeto de crear una rapsodia de sensaciones encontrando una coincidencia entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo interno y lo externo, nuevamente entre lo sensible y lo inteligible.

De ahí que es importante atender, tanto para consideraciones históricas como contemporáneas, el siguiente pensamiento del citado Jean Marie Schaeffer: “...el arte no tiene esencia interna; es un objeto intencional, que es y llega a ser lo que los hombres lo hacen ser y llegar a ser”. (*ibid*, p. 43)

Así un verdadero análisis hermenéutico debe comprender la obra no sólo en su singularidad, sino en relación con la posición que ocupa en una teleología historicista, en sus vínculos con otras obras, con la historia del arte y con la historia en general. De hecho, muchos análisis contemporáneos contemplan estas líneas de estudio.

Procesos contemporáneos de la imagen

Si hoy examinamos el universo de las imágenes cualesquiera sea su procedencia y circulación (arte, publicidad, diseño, moda, medios audiovisuales y masivos y las posibilidades que las tecnologías digitales proporcionan) reconoceremos a la cultura de la imagen como parte integrante de la situación posmoderna y de la globalización capitalista comprendiendo que las mismas no pertenecen a un espacio cultural único. En ocasiones presentan una ósmosis con el diseño, la publicidad, la moda, los medios de comunicación y otros que pertenecen a la vida cotidiana. Es por ello que se parte de la comprensión de que una pesquisa epistemológica transversal entre distintas disciplinas de análisis podrá dar cuenta de la complejidad del auge de la visualidad. Por consiguiente el análisis de la imagen ya no debe ser realizado sólo a partir de parámetros como la mimesis, la representación sino desde una interacción de características tales como discurso, presentación, instituciones, tomando en consideración además, la figura del receptor cuyo rol protagónico en la actualidad ya fue mencionado más arriba.

Incluso se presenta como generadora de relatos, como señaladora, indicadora, capaz de instaurar relaciones; es decir, como un gesto anafórico que permite descubrir al autor. De este modo, ocurren nuevas configuraciones y relaciones que originan nuevas dinámicas. Una de las dinámicas dirime la cuestión acerca de la separación entre fotografías e imágenes en virtud de que muchos fotógrafos provenientes del ámbito profesional separan unas de las otras⁶. El tratamiento de estas últimas suele ser más o menos ligera, absolutamente vinculada al presente, neutra con respecto al futuro, el que se hallará ausente como signifiante. Como indica Italo Calvino (2007, p. 69): “Gran parte de esta nube de imágenes se disuelve inmediatamente, como los sueños que no dejan huellas en la memoria”. Es por eso que se considera “fotografía” cuando proviene de una deliberada búsqueda estética y de sentido ya que –en el congelamiento reflexivo– reside su eficacia política. Tal vez sea por esta característica que Giorgio Agamben establece en su libro *Profanaciones* (2009, p. 33): “La imagen fotográfica es siempre más que una imagen: es el lugar de un descarte, de una laceración sublime entre lo sensible y lo inteligible, entre la copia y la realidad, entre el recuerdo y la esperanza”.

Además la indiscriminada realización de imágenes provenientes de teléfonos celulares o cámaras compactas, es decir, originadas en la esfera privada provocan también la generalización del espectáculo. Simplemente por tornar visible esta espectacularización aparecen con una valoración positiva. A modo de ejemplo, las imágenes tomadas por los soldados norteamericanos (cual registros privados) en la prisión de Abu-Ghraib durante la guerra de Irak causaron estupor ya que en ellas se podía observarlos realizando distintos desmanes hacia los ciudadanos nativos de ese país.

Ésta y otras dinámicas demuestran que los cambios del paradigma analógico al digital resultaron ser una enérgica sacudida que invita a reflexiones y reacomodamientos, no sólo por su función en la producción sino también por su rol en la trasmisión.

Tal vez sea oportuno recordar que ambas, fotografías e imágenes, forman parte de la ya nombrada iconósfera. Determinan pues el modo de percibir, interpretar y pensar el mundo e integran el campo de la comunicación visual. En la contemporaneidad las imágenes nos construyen a nosotros: imponen modos de conducta, condicionan experiencias y

puntos de vista e incluso tratan de modelar. Se distingue así un nuevo modo de “fe” en la imagen fotográfica, resultado de cierta connotación de veracidad que conlleva este lenguaje y que en los últimos años se desplazó a una especie de verosimilitud. Los mecanismos de desplazamiento son una característica semiótica en la medida en que atañen a la producción de significado. Si bien muchos autores sostienen que la fotografía nunca fue auténticamente real, sino que estuvo desde un principio basada en formas más o menos directas de simulacro, esto se ha agudizado en virtud de las escenificaciones de las que hoy la fotografía es objeto. Se aprecia por tanto un énfasis en la construcción, fabricación, forzado y escenificación de la imagen. Los trabajos ya no son juzgados en términos de verdadero o falso, sino de credibilidad. De algún modo las imágenes ya no remiten a las cosas sino a otras imágenes y los signos tienden a volverse mundo por sí mismos. En ocasiones, la imagen ya no nos remite a la extracción de una realidad, se convierte en la propia realidad, es decir –en términos de Jean Baudrillard– como si el mapa precediera al territorio. (1987) Aparecen así pares dilemáticos tales como confianza y recelo, confusión y comprensión, persuasión y lucidez. Podríamos arriesgar que esto se ha producido en función de varios corrimientos: Platón asociaba la imagen con imposición y pasividad (mito de la caverna), Sartre, en cambio, encontraba en el cine, por ejemplo, un cariz voluntario, de participación. El otro desplazamiento se relaciona entre su concepción de signo (representación) y el paso a una concepción más ligada a “ser y hacer visible” en el sentido de poder mostrar lo que sucede en distintos ámbitos, sin forcluir ninguno. Es así como las imágenes tienen hoy una significación flotante que navega por los lindes de los aspectos binarios mencionados anteriormente. Ambas, fotografía e imágenes, se han hecho cargo en los últimos años de identificaciones primarias como la pertenencia a etnias, religiones, géneros y comunidades. Por eso hallamos relatos visuales sobre los “excluidos” de los sistemas del capitalismo tardío como los desocupados, los “sin techo”, etc. Estas imágenes otorgan visibilidad a comunidades y minorías postergadas mostrando problemáticas y lazos establecidos posibilitando, junto a los recursos tecnológicos, la aparición de comunidades virtuales. Dan cuenta, de este modo, de las micro-utopías de lo cotidiano que se han originado como tentativas de visibilización y transformación de experiencias comunitarias, barriales, etc. Compendiando, la visualidad forma parte del mundo contemporáneo en virtud de que la imagen resulta un elemento objetivador del escenario circundante. Pero también, adjetivador: las imágenes pueden tratar de mostrar (según distintos puntos de vista), convencer, seducir o representar hiperrealidades. Justamente por eso, procede en ocasiones por intromisión y resulta instituidora.

Se puede observar en algunas imágenes y, a partir de la aparición del conceptualismo, una cierta inclinación hacia la iconicidad. El término ícono viene del sustantivo griego “eikon” que significa retrato, imagen, figura. Un ícono es un signo que se refiere al objeto que denota. El mito de origen de la iconicidad es el velo del “Maestro de Santa Verónica” pintado, entre otros, por la escuela de Köln alrededor de 1400/1420. Verónica se acerca a Cristo con un paño para secarle, el rostro de él queda impreso en el paño como inscripción del referente. El referente del signo icónico no necesita ser un objeto extraído de la realidad, su razón reside en ser un objeto cultural. Los signos icónicos suelen ser adoptados por su carácter convencional, por el contenido cultural que se le asigna a ese objeto. Las imágenes que ostentan un contenido icónico manifiesto facilitan e inducen claramente la lectura del

receptor, cumpliendo así con la especificidad deseada por el productor. Provocan, asimismo, un inmediato cese por parte del receptor de seguir buscando las distintas dimensiones plásticas del mensaje y/o los planos especiales de expresión.

Además en la contemporaneidad y, a partir de cierta ambigüedad en las semejanzas y al mismo tiempo una cierta inestabilidad en las diferencias, se aprecia en la fotografía un reordenamiento de los géneros habituales en los que se manifestaba este lenguaje. Se produce así una traslación en la cual confluyen, conviven, se entremezclan los géneros del retrato, paisaje, documental, desnudo, naturaleza muerta y un sinfín de etcéteras. Estos desplazamientos conforman una estética “a la vez”, donde miradas sobre la identidad pueden ser también miradas sobre la sociedad. Esto provoca que las imágenes puedan ser mostradas al mismo tiempo en un medio gráfico, en una publicidad, en un museo o en una bienal. Esta característica ratifica que la fotografía es un medio flexible y permeable que desempeña variadas funciones a lo largo de la historia.

Apuntes acerca del cambio de paradigma

Algunos análisis contemporáneos coinciden en que el cambio de paradigma de analógico a digital resulta una transformación de la magnitud del advenimiento de la perspectiva en el Renacimiento –de la que la aparición de la fotografía es deudora.

El enfoque numérico ya se hallaba presente en la proporción áurea (Luca Paccioli), a través del número de oro y la sucesión numérica de Leonardo Fibonacci. Hacia 1800 J. M Jacquard inventó un telar que se controlaba automáticamente por fichas de papel perforadas. En 1833 Charles Babbage diseñó una “máquina analítica” que ya prefiguraba características de la digitalidad contemporánea. Hacia 1890 Herman Hollerith delineó unas máquinas de tabulación eléctrica. En el siglo XX, y continuando con la búsqueda de antecedentes históricos, en el ámbito de la producción expresiva se puede nombrar al período de las vanguardias como el momento en que se perfilaron los primeros gestos de indeterminación. Esto se puede vislumbrar a través de diferentes expresiones: por ejemplo en menciones en el manifiesto futurista, en algunas pinturas y bocetos de Fernand Léger, en experimentaciones como el Modulador Luz-Espacio del artista visual y docente de la escuela de la Bauhaus, Lazlo Moholy Nagy⁸, como también en la realización de imágenes compuestas a través de los fotomontajes del dadaísmo y del surrealismo. Alrededor de 1915 el historiador de arte Heinrich Wölfflin analizaba los modos de representación indicando que cada artista trabaja según las “posibilidades ópticas” de su época. La gramática y la sintaxis de un lenguaje varían entonces, de acuerdo al imaginario visual de su momento. Los significantes elegidos por el productor no permanecen inalterables ni en el transcurso de su vida ni del tiempo en general.

Vilem Flüsser es un pensador que ha investigado primero la fotografía y, luego, la aparición de lo que él denomina “la nueva imaginación”, es decir, la capacidad de hacer cuadros a partir de la fragmentación del mundo en minúsculas partículas para conformarlo después de acuerdo a los deseos del operador. Flüsser opinaba que de algún modo, las imágenes analógicas señalan el mundo, lo muestran, lo representan, en cambio, las imágenes digitales son proyecciones del pensamiento, muestran y representan el pensamiento. La

imagen analógica es un signo de existencia (por ser una huella de la realidad que la emitió) en cambio, la imagen virtual es un signo de esencia ya que predominan en estas fotografías tramas de sentido sobre manifestaciones de registro. La fotografía digital se torna, de este modo, facilitadora de prácticas narrativas y conceptuales.

Es así como, en la actualidad, muchas de las muestras de las artes visuales están conformadas por elementos numéricos que modifican sus condiciones de producción y de recepción y que actúan con características como lo colectivo, lo interactivo y lo efímero.

A su vez, la relación tiempo/espacio se altera, las imágenes ya no son un recorte de ambos. La digitalización fabrica sus propios espacios visuales. Por eso se encuentra estrechamente relacionada a los procesos creativos del arte y del diseño y se aleja de los valores de registro documental. La imagen digital manifiesta entonces una fractura entre imagen y soporte, entre información y objeto. A su vez el referente se disipa en la imagen digital al perderse en múltiples cadenas de signos que colocan en un mismo plano al significado con el significante. Se puede observar también que las obras son generadas a partir de la premisa de encontrar “nuevas posibilidades de una forma”. (Eco, 1992), jugando en muchos casos con un mundo visual que entremezcla lo real y lo irreal. Según Lev Manovich (2006, p. 93) en estas formas de enunciación se pueden distinguir dos capas diferenciadas: “la capa cultural” y la “capa informática”.

Es decir, más que signos de una realidad, se trata de signos de signos ya que se encuentran en el tiempo pero no están hechas de tiempo⁹. El espacio tecnológico está compuesto por tiempo; el efecto perceptivo de las tecnologías electrónicas consiste en que el espacio es percibido como algo que se repliega sobre sí mismo (sobre la pantalla).

Otra característica que muestra las diferencias entre una y otra, es que la imagen analógica conlleva una sensación de duración mientras que la electrónica implica movimiento, transcurso. Ambas características están apoyadas en las premisas socioculturales de la época; se coquetea con la duración pero la vorágine termina imponiéndose. Incluso la satisfacción de la demanda llega inmediatamente ya que tanto el receptor como el comitente reciben casi instantáneamente la producción del emisor. En el net art se aprecia un tiempo presente, su duración se relaciona con los tiempos de conexión, el tiempo en que alguien está sentado frente a la computadora navegando; esto implica una performatividad que se desarrolla en la pantalla de cada uno, en el momento en que la persona así lo quiera. Además la contemporánea interfaz de usuario es interactiva. Por todo lo expuesto, en la tecnocultura varía el concepto de fiesta arriba descrito, la fiesta como unión para celebrar algo, como ritual. La lectura de una imagen en un libro, en una revista, en un diario, la visita a un museo o a una galería de arte llama a un ritual, a una fiesta, donde además intervienen hasta llegar al momento mismo, pasos y protagonistas previos. La recepción virtual cumple con la premisa de Gadamer (1996, *op.cit*) de ser “fiesta para todos” pero pierde la ritualidad y además se trata de una actividad solitaria. Este mismo pensador opinaba que el tiempo de la fiesta invita a “demorarnos”, en cambio, la recepción virtual suele estar ligada al “zapping”, a la vertiginosidad y no al disfrute de la demora.

Se hallan en estas expresiones también algunas estrategias conceptuales como la apropiación, la deconstrucción, el *work in progress*. De esta manera el proceso estético acompaña la permanente exploración tecnológica e implica que ya no se está exclusivamente ante la

creatividad del productor, sino ante una creatividad compartida con los siempre cambiantes hardware y software que, incluso, pueden resultar inductores del hacer.

El conflicto se continúa dirimiendo entre la conservación de lo existente y la irrupción de lo nuevo. A propósito, Paul Valery indicaba (en Damish, 2007, p. 65): “En todas las artes hay una parte física que ya no puede ser mirada ni tratada como antaño, que no puede ser sustraída a las empresas del conocimiento y de la potencia modernas”. En este mismo sentido Herbert Marcuse de la Escuela de Frankfurt planteaba que toda tecnología supone una ideología en virtud de que se trata de un proyecto histórico social en el que se proyecta el propósito del hacer del hombre, tanto consigo mismo como con las cosas.

Encontrar el equilibrio entre ambos es tal vez, establecer una relación crítica con la técnica como lo aconsejaba Martin Heidegger. No se trata de prescindir de ella, —todo lo contrario— sólo se trata de no quedar a merced, indemne, anclado desproporcional e infinitamente (como en el sentimiento sublime kantiano) frente al ritmo vertiginoso y avasallador de la tecnología, de los medios y del mercado.

Sobre la enseñanza visual

Este apartado vuelve sobre algunos conceptos de Platón y Aristóteles ya que ambos consideran la imagen como productora de conocimiento. En tal sentido, Platón manifestaba: Hay en todos los seres tres elementos necesarios para que se produzca el conocimiento. El primer elemento es el nombre, el segundo es la definición, el tercero la imagen.

Por su parte, Aristóteles en *Poética* mencionaba que la imagen sirve para aprender y agregaba: “otra razón es que aprender resulta muy agradable no sólo para los filósofos sino también para los demás seres humanos, sólo que estos últimos en mucho menor grado”.

A su vez, para los psicoanalistas (Melanie Klein y Jacques Lacan entre otros) el estadio del espejo sucede cuando el niño capta su imagen sobre una superficie espejada pudiendo configurar su propio esquema corporal. Este hallazgo resulta fundamental para su desarrollo psíquico y la formación de su personalidad. Algunos especialistas de psicología cognitiva, en los años 1980, como George Lakoff y Phillip Johnson Laird aseveraron que el razonamiento está atravesado inconscientemente por imágenes, sobre su sobreimpresión, su exploración y enfoque.

Un temprano antecedente, ya dentro del ámbito pedagógico, se encuentra en 1658 cuando Juan Amós Comenio (1592-1670) escribió *Orbis sensualium pictus: El mundo representado en imágenes*. Este libro dedicado al aprendizaje del latín se constituye en el primer libro ilustrado para niños. Su intención era “(...) la escuela sería entonces un verdadero escenario del mundo visible y un juego previo a la escuela del entendimiento” (en AA.VV., 2007, p. 78). Por su parte Herbert Read (1893-1968) fue uno de los primeros que comprendieron que la educación artística no sólo cumplía con una funcionalidad instrumental sino que contribuía a la construcción de la subjetividad, de la identidad y fundamentalmente significaba una forma de conocimiento del mundo.

Este temprano reconocimiento de que la imagen aporta conocimiento incide directamente en la actualidad. Los desarrollos de la antropología visual (también llamada etnografía visual) ponen el acento hasta tal punto de que la imagen es dadora de conocimiento que

utilizan la fotografía, el cine y el video como modalidades de escritura dentro de sus indagaciones. Por ello resulta de particular trascendencia recordar e impartir los aspectos históricos de lo visual combinando las perspectivas diacrónicas con las sincrónicas en virtud de la interactividad entre ambas. Como ya se ha mencionado el modo de ver y representar al mundo se modifica en el tiempo tanto por los aspectos ya analizados como por las variaciones tecnológicas. A tal efecto cabe mencionar que la aparición de la fotografía responde a la época positivista en la cual se consideraba que todo hecho observable y cuantificable se constituía en un recurso organizador que ofrecía un conocimiento transparente. En definitiva es dable sintetizar que la imagen es productora de pensamiento y por tanto se convierte en un potente recurso educativo. Justamente por esta causa se puede apreciar la existencia de un corpus bibliográfico extendido por distintas latitudes geográficas en torno a los lenguajes visuales.

En educación, la atención de Lo Uno y Lo Múltiple solicita diversos análisis transdisciplinarios en virtud de que estamos ante grupos integrados por sujetos atravesados por variadas inscripciones individuales y sociales (deseantes, políticas, económicas e institucionales). Este tejido de constituyentes heterogéneos se encuentra inseparablemente asociado ya que el Otro –y su reconocimiento– resulta un componente social básico en la configuración y constitución de la personalidad. Al respecto, Nestor García Canclini (2007, p.42) indica:

Conocer al otro, en cambio, tratar con la diversidad de imágenes y elaboraciones simbólicas en que se representa, obliga a ocuparse de su diferencia y a hacerse preguntas sobre la posibilidad de universalizar las miradas diversas que nos dirigimos. (...) Se advierte con mayor evidencia la complejidad de articular lo diverso y las asimetrías de la interculturalidad.

Cabe destacar también que los grupos actúan en un espacio y en un tiempo común. El tiempo común medido en diferentes niveles: el tiempo de la etapa de la formación (años), el tiempo que se comparte en el aula (junto a la variable del espacio) y el tiempo de realización de un trabajo práctico por parte de un grupo reducido. Las variadas inscripciones y las relaciones de espacio y de tiempo instalan en el acto educativo superior una cierta complejidad que presenta rasgos de ambigüedad y de incertidumbre. De allí, la necesidad de que la voz del docente aporte un ordenamiento de los conocimientos, una cierta seguridad, realice operaciones que aseguren la inteligibilidad mientras logra elaborar un clima de certidumbre, de pasión por el conocimiento, de intenso deseo de aprendizaje. Es la mirada formada del docente la responsable de revelar la estructura del *habitus* de cada tiempo que subyace en las imágenes.

Resulta importante recalcar que el proceso de aprendizaje significa modificaciones no sólo en la conducta cognitiva sino también en la social y afectiva. Es decir instaura nuevas relaciones en la subjetividad. Cuando la relación con el contenido es de interioridad, el sujeto establece una relación significativa con el conocimiento. Concebir propuestas didácticas desde una base vincular supone un ser social con una historia previa, particular y propia y no un ser aislado, individual y descontextualizado. De este modo el conocimiento se produce socialmente y los vínculos intervienen de manera preponderante en esta producción logrando así una construcción cultural.

La situación de aprendizaje es un proceso de apropiación que realizan tres protagonistas. El triángulo didáctico está compuesto por el contenido curricular, el docente y el alumno¹⁰. Justamente a partir de este triángulo son requeridos los procesos de explicación e implicación. Se puede aventurar que el conocimiento y los contenidos están absolutamente ligados a la creatividad al desarrollar distintos modos de oralidad, repetición e interrogación. Como resultado de los vertiginosos avances tecnológicos, los docentes nos enfrentamos a novedosas y mayores exigencias. La tecnología contribuye a procesar, acumular y ordenar pero, el análisis, la selección, el proceso hermenéutico y el desarrollo de un pensamiento crítico corresponden a los docentes. Los contenidos que los educandos pueden hallar en la web resultan incorporaciones fragmentarias sin la articulación por parte del educador. Son los docentes, y en especial, los de carreras de diseño y artísticas que, al instaurar la terminología en el aula, integran las competencias lingüísticas con las culturales impulsoras de la sensibilidad. Aportan de este modo, el campo semántico con el que el alumno debe contar para poder verbalizar acerca de sus decisiones y elecciones. A partir de estas consideraciones y el diseño de actividades significativas se puede lograr una implicación, una emoción por parte de los alumnos. Se contribuye así a propiciar diálogos pedagógicos que puedan integrar sentidos mediante respuestas más complejas, multifacéticas y con una relación ética. Surge entonces una urgencia por innovar, por cambiar, por conocer más. Por ello también es tan necesaria la asociación entre práctica educativa y actividad investigadora e, incluso, promover la investigación por parte de los alumnos resulta una táctica áulica que contribuye al compromiso del alumno.

En todos los casos la palabra del docente es la que puede realizar el enlace y el contrapunto entre las narrativas visuales, las tecnológicas y las textuales. Así la explicación docente convoca a la implicación, una implicación que puede proporcionarle, finalmente, al alumno un espacio libre donde pueda unir los conocimientos adquiridos y su propia creatividad. En este sentido resulta oportuno el siguiente pensamiento de Vigotsky “Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación”. (en Goyes Narváez Julio Cesar, 2012, p. 101)

Se puede establecer entonces una relación con la situación de aprendizaje y la visualidad. Ambas pueden contener un oxímoron, es decir, unir poéticamente dos conceptos de significado opuesto en una sola expresión. Las palabras “idea” y “video” contienen la misma raíz indoeuropea “id” (vid). Idear y ver implica entonces un enunciador consciente de que está ideando una cadena de significados a mostrar y de su probable polisemia. Entonces, idear y mostrar, en tanto conocimiento, en tanto creación de imaginarios, en tanto expresión estética personal y docente resulta, en resumen, un oxímoron que articula lo sensible y lo inteligible. El discurso audiovisual posee la posibilidad de esa articulación. El cineasta Sergei Eisenstein consideraba que las imágenes de una película permiten la aproximación emocional al mensaje y coadyuva a una inmediata interiorización y comprensión. Además la fotografía como vehiculizador de conocimiento crece con la comunicación digital por su posibilidad de ubicación, al mismo tiempo, en diferentes culturas, medios y artefactos. Por otra parte la interconexión palabra/imagen tiene un temprano antecedente en los dibujos de Leonardo Da Vinci que muestran su preocupación por entender la anatomía humana. Resulta así un desarrollo en paralelo de narrativas autónomas que se comple-

mentan en la búsqueda del conocimiento. Incluso un espacio de relación y metonimia donde el pensamiento dialógico y la metáfora se convierten en transmisores de significado. Si se considera a la enseñanza como una propuesta personal de intervención, es decir una propuesta docente, la pedagogía de la imagen resulta un permanente constructo que debe ser revisado periódicamente ya que los diferentes contenidos que hacen a la enseñanza visual intentan formar productores que sean capaces de transcribir una visión. Tal vez sea por eso que, desde hace muchos años y con fluctuaciones en cuanto al peso en la formación de realizadores visuales, exista una convivencia entre una educación formal con una impartida a través de talleres. Durante muchos años, los talleres liderados por productores reconocidos, se habían convertido en la instancia de aprendizaje privilegiada, cumpliendo así un rol histórico fundante en la constitución de nuevas generaciones de enunciadores visuales. Junto a ellos se encontraba también la formación que impartían los fotoclubes. Sin embargo, hace aproximadamente dos décadas, esto se ha desplazado hacia una formación más completa, abarcativa e interdisciplinaria, propia de la educación superior, dejando los talleres para instancias de creación y praxis continua anexas o posgraduales. Las primeras escuelas con títulos oficiales (tecnicaturas terciarias) aparecieron a mediados de los años '90 y hace diez años se ha sumado la primer carrera universitaria. Desde hace más de una década se han agregado a este panorama los cursos intensivos para el procesamiento digital de la imagen.

Finalmente una pedagogía de la imagen compartirá sus exploraciones con diferentes epistemologías de análisis como la semiología, la hermenéutica y la estética. La estética como línea interpretativa de lo sensible y lo hermenéutico en su posibilidad circular de comprensión que permite la confluencia de los distintos aspectos. En los párrafos siguientes se puntualizará sobre algunos.

Acerca de la enseñanza de los aspectos semiológicos

Henry Fox Talbot (padre de la reproductibilidad de la imagen fotográfica) escribió en su diario del 3 de marzo de 1839, la frase “palabras de luz” estableciendo de algún modo, que desde sus comienzos este lenguaje nace con la noción de textualidad en su interior. Por su parte Raymond Bellour sostiene que más allá de la imagen en sí misma, los dispositivos visuales mediados por una máquina, ligan los juegos de la imagen con los del lenguaje. A partir de la noción de lenguaje el proceso educativo podrá indagar acerca de los mecanismos de construcción desde la generación y desde la recepción.

La propuesta entonces es que se desarrollen conceptos de semiótica aplicada en donde se trabaje la noción de representar un objeto “en algún aspecto o carácter” (Peirce, 1987). En el caso de la fotografía es de destacar, dentro de las características del signo elaboradas por el mencionado Charles Sanders Peirce, la particularidad de signo indicial, es decir de huella que retiene algo de una presencia. A su vez la relación de contigüidad que mantiene ese signo con su referente pero también ese otro aspecto del signo indicial que es su actuación como gesto anafórico. Además trabajar las características icónicas y simbólicas que puede manifestar una imagen. También plantear interrogaciones en torno a este pensamiento del mismo autor: “a causa de su conexión óptica con el objeto, es una prueba de que esa apa-

riencia corresponde a una realidad” cuestión que ya desde la historia de las artes visuales y más aún en la actualidad se ha visto puesta entre paréntesis. (*ibid*, p. 43-50).

A partir de esta fluctuación en la contemporaneidad aparecen con intensidad pares binarios que ontológicamente habitan en los lenguajes visuales: naturaleza/cultura, real/simulacro, veracidad/verosimilitud. Una de las características presentes a dar a conocer a los alumnos es que en ocasiones se presta más atención al protocolo de utilización de lo visual y, las combinatorias con otros lenguajes, que a los sentidos que el producto transmite. La experiencia estética debe ser analizada en términos del “paquete de sentido” (Verón 2004) que resulta de las distintas imbricaciones. Existe una tendencia en la actualidad de apreciar la imagen sólo por su valor de impacto y no entrever el excedente de sentido que se desprende de ella.

Acerca de la enseñanza de los aspectos formales

Tomando nuevamente la fotografía como ejemplo, en virtud de que la misma es una interacción entre *tekné*, *praxis* y *poiesis*, los aspectos formales se constituyen en herramientas de construcción de la mencionada enunciación. Los distintos aspectos formales dan cuenta de los modos de entablar la imagen por parte del productor en su construcción de sentido, sus intenciones y sus pensamientos. En cualquier dispositivo, en tanto práctica, son los esquemas de pensamiento del creador los que posibilitan que una forma, el estallido de un color, la luz, el ritmo, el contraste, la relación figura/fondo se perciba como un acontecimiento. La lectura de recursos tales como el movimiento, el grano, los distintos planos y ángulos, las diferentes intensidades de color o la monocromía, la organización espacial y la textura, entre otros, integran el reservorio de formas de las que dispone el emisor y fundan su sintaxis. Actúan de este modo como un “eco visual” (Lemagny, 2008, p. 72) no sólo por su carácter de representación sino por reflejar la *poiesis* del productor. El proceso creador despliega la interrelación de los diferentes aspectos formales que componen un campo visual en función del significado, de las sensaciones y de las interrogaciones que una obra puede transmitir. Maurice Merleau Ponty (en Gennari, 1997, p. 41) consideraba que “no existe visión sin pensamiento”. Así lo que se da en llamar estilo se torna un hito en la historia de la fotografía. La posibilidad de descubrirles a los alumnos las diferentes maneras de entablar un discurso fotográfico no conforma una historia diacrónica de los estilos, significa darles la oportunidad de entrever el lugar de la emergencia de los distintos modos de organización de la imagen. En la misma línea, el análisis del color debe ser analizado desde dos facetas: por un lado como las longitudes de onda que captan la parte visible del espectro electromagnético pero por otro, a lo que Johann W. Goethe se refería sobre la visión cromática, al opinar “nosotros teorizamos con cada mirada atenta que lanzamos sobre el mundo” (en Gennari, p. 56). Johannes Itten es quien sintetiza las dos formas de acceder al color: el conocimiento objetivo y cómo se instituye como signo o símbolo, por contextos sociales, culturales e históricos.

Si las variables cronotópicas se imbrican continuamente en los lenguajes visuales resueltos mecánicamente o digitalmente, en la educación de estos mismos lenguajes sucede una imbrica-

ción entre la variable naturaleza/cultura en virtud del lugar donde se colocan la percepción, los aspectos estéticos y los aspectos artísticos.

Aspectos de la enseñanza en la contemporaneidad

A partir de la pregnancia de fenómenos que saturan la atmósfera contemporánea como la visualidad y la tecnología se puede aseverar que nos encontramos ante un nuevo paradigma de complejidad que produce su emergencia y para cuyo análisis se debe considerar lo que Edgar Morin (1994, p. 34) indicaba: “(...) habría que sustituir al paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalización por un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. Ese paradigma comportaría un principio dialógico y translógico”.

Dentro de la complejidad se encuentra la comprensión de que las profesiones relacionadas al diseño, de acuerdo al planteo de la dualidad planteada por Aristóteles en *Ética Nicomáquea*, se hallan conformadas por la varias veces mencionada permanente interacción entre *praxis* y *poiesis*. Cabe destacar que el mismo Aristóteles prefiguró las bases ópticas de la cámara oscura que después cuajó en un lenguaje en el cual técnica y enunciación transitan juntas.

Como se indicara en los apartados anteriores la visualidad forma parte del universo contemporáneo. Por ello, lo que se denomina “alfabetización visual” implica el conocimiento de cómo la fotografía, el cine y el video contribuyen a una aprehensión del mundo en sí y cómo la narración audiovisual es una forma de construir un conocimiento que encierra, al mismo tiempo, una búsqueda de sentido de la realidad. El término “alfabetización” proviene del valor que Paulo Freire le otorga a un aprendizaje hermenéutico que puede atender a la complejidad. Para ello resulta importante la concepción de un currículo transdisciplinar tendiente a una comprensión crítica. La reflexión crítica a enseñar propondrá un sujeto creativo que pueda entablar sus propias certezas e interrogaciones y, dentro de esas certezas e interrogaciones, logre recuperar su singularidad tanto individual como colectiva. De esta forma se podrán eliminar las miradas apocalípticas y las hiper-integradas en torno a las nuevas formas de ver y mostrar el mundo ya que las imágenes siempre y, aún hoy, contemporizan con otros registros y fuerzas que son justamente los que pergeñan su orientación y valor. Es decir, ya no se trata de asumir posiciones dicotómicas con respecto a las imágenes sino distinguir los diferentes regímenes que habitan en ellas¹¹. Así las características del régimen de visibilidad se van modificando en el tiempo por varios motivos. En primer lugar por las transformaciones que se van desarrollando en una sociedad (se ha hecho referencia de algunos aspectos en el apartado anterior) y, asimismo los cambios tecnológicos. Los artefactos técnicos/tecnológicos conllevan una lógica funcional pero también una simbólica, por ello todo objeto técnico contiene un valor cultural.

Se puede distinguir entonces un régimen de prescripción que ordena la mirada y, como contrapartida, se halla aquel que se opone a las dominantes y crea en un marco de libertad. Justamente por eso, se insiste en que las palabras del docente son necesarias en tanto permiten reconstruir la imagen y asegurar su existencia. Precisamente los profesores de carreras de diseño y artísticas son los encargados de integrar las competencias lingüísticas

con las culturales impulsoras de la sensibilidad. En tal sentido es necesario evitar la tentación de modelizar la mirada en función de mostrar “lo real”. La búsqueda estará orientada entonces a desafiar una construcción de la mirada para conjugarla con una deconstrucción dialéctica del sentido¹². Una pedagogía de la imagen respetuosa debería tomar en consideración los distintos regímenes y las complejidades formuladas a lo largo de este escrito. Esto significa propiciar diálogos pedagógicos en los cuales se pueda interrogar al alumno acerca de sus pensamientos y deseos, posibilitando la reflexión y otorgándole el tiempo necesario para que pueda integrar sentidos mediante conceptos multifacéticos.

Acerca de los sueños del docente

Gastón Bachelard escribió en *La tierra y los ensueños de la voluntad* (en Wunenburger, *op.cit*, p. 308):

Quítele los sueños, usted mata al obrero. Hágale olvidar las potencias oníricas del trabajo, Ud. disminuirá, anulará al trabajador. Cada trabajo tiene su onirismo, cada materia trabajada aporta sus ensoñaciones íntimas. No se hace nada bueno a disgusto, es decir, a contrasueño. El onirismo del trabajo es la condición misma de la integridad mental del trabajador.

Para dar cabida a las ensoñaciones del docente mencionadas resulta importante comprender que el conocimiento siempre está en proceso, un proceso espiralado de construcción para los tres protagonistas involucrados: docente, alumno, contenido curricular.

Actitudes como el asombro, la curiosidad, el deslumbramiento y las ansias por el conocimiento configuran la escena idealizada que un docente quiere encontrar en un grupo. Por eso también es vital la comprensión que no debemos evaluar solamente los resultados sino el recorrido que el educando realiza para llegar a él.

Otro tópico que figura entre los deseos de los docentes es reconocerse como actores sociales. Para los abocados a la visualidad este reconocimiento se plasma en la posibilidad de generar en los futuros productores y especialistas de la imagen un pensamiento crítico. Verbos como analizar, desentrañar, develar, discernir, leer hermenéuticamente forman parte de una mirada crítica que permite descubrir los sentidos profundos e implícitos que una imagen puede contener a fin de evitar quedar a merced de lo sublime visual. Apunta a encontrar lo que Jean Marie Schaeffer distingue como: “El mundo se encuentra así reunido en la figura de un conjunto de objetividades que se dan bajo la forma de una alteridad pura. (2012, p. 54)

En suma, si para todo docente ser reconocido como formador por el formado resulta una aspiración –casi en mayor cantidad en las carreras proyectuales y artísticas– esto suele suceder elocuentemente cuando el educador establece como un objetivo propio otorgarle a los alumnos los elementos necesarios para que puedan encontrar sus propios mecanismos de construcción de sentido. En líneas anteriores se mencionó la importancia de la aparición de la perspectiva como representación del espacio profundo, de la cual se hallan distintos tipos según los períodos: la que se utiliza desde el siglo XV a partir de Bruneles-

chi, a la que Erwin Panofsky considera como una forma de simbolizar el espacio más que una imitación de la visión, y un tipo de perspectiva utilizada con anterioridad llamada perspectiva invertida (o “cono de visión”) cuyo punto de fuga está en el espectador de la escena. ¿Acaso el fotógrafo y el docente no son un ejemplo perfecto de la perspectiva invertida? La escena fuga en el fotógrafo, lo envuelve y entra en su cámara. El conocimiento entra en el docente y en el discente. Al envolverlos, los incluye en la escena. Esa inclusión implica el involucramiento, el compromiso de los –docente, alumno-realizador visual–.

Finalmente

Por todo lo expuesto, la imagen no es simple reflejo ni pura proyección fantasmática, se trata de un elemento que establece vínculos y relaciones. En varios apartados de este escrito se ha hecho referencia cómo, en el contexto de las sociedades contemporáneas, las imágenes por su carácter de inscriptores de sentido, juegan un rol pregnante en la formación de la sensibilidad y la integibilidad. Es por ello que sería temerario descalificarlas tanto estética como éticamente ya que, como indica Vauday (*op.cit*, p. 136) sería dejarlas en manos de aquellos que intentan condicionar y formatear la sensibilidad “para el provecho mayor de las acciones del mercado planetario.” Así pues es menester entenderla como un constante devenir y un constructo. En este sentido tal vez sea iluminadora la siguiente frase que John Berger reitera con frecuencia en su libro *El cuaderno de Bento* (2012, p. 22) sobre la acción de dibujar: “Quienes dibujamos no sólo dibujamos a fin de hacer visible para los demás algo que hemos observado, sino también para acompañar a algo invisible hacia su destino insondable”.

Si reemplazamos la referencia al dibujo por cualquier otro lenguaje visual, podemos concluir con la convicción de que una pedagogía de la imagen debe contener los aspectos dilucidados como así también aspectos libertarios y éticos. Una pedagogía de la imagen debe patrocinar la creación de narrativas que den cuenta de los sentidos “en y con” el mundo y en las que, al mismo tiempo, se pueda entrever su eco poético.

Notas

1. Mencionado por John Berger en su libro *El cuaderno de Bento*, Buenos Aires, Alfaguara, 2012, p. 73.
2. Eduardo Grüner alude a que la estética de un texto artístico está impregnado de la ética y la política de su momento histórico en la Introducción de *Michel Foucault: Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires, Ediciones El cielo por asalto, pp. 11.
3. Desde Dibutade, la doncella de Corinto, en adelante.
4. Se toma este término a partir de las películas “Los espigadores y la espigadora” de Agnès Varda de los años 2000 y 2002. Varda comienza estas narraciones partiendo del amplio concepto de espigar en el que habitan verbos como recoger y recolectar. Verbos que conllevan un gesto con el que la directora construye su enunciado, incluyéndose ella misma como una espigadora, recolectora de imágenes, de momentos, de

vivencias para mostrar los desgarramientos, los pliegues y las fisuras de un sistema económico, político y cultural.

5. El grupo de indignados españoles utilizan en muchos casos el gesto de “El grito” de Munch como parte de sus emblemas.

6. Los fotógrafos y estudiosos de este lenguaje, Joan Fontcuberta y Christian Caujolle, entre otros, han debatido en distintos ámbitos con respecto a esta diferenciación. Algunas de sus apreciaciones pueden encontrarse en <http://ubiquitat.dialegrskrtu.cat/es/quant-a/> y en la entrevista que le hiciera la revista de cultura argentina *Ñ* a Christian Caujolle en su número del 17 de mayo de 2008.

7. Es interesante observar que el filósofo Vilém Flüsser identifica en su libro *Una filosofía de la fotografía*, (Madrid, Editorial Síntesis, 2002) esta especie de imágenes con el término “alucinación”.

8. El modulador luz-espacio (1922-1930) era un dispositivo constituido por una estructura eléctrica de planos metálicos perforados, espejos y lámparas que producía efectos de luces y sombras.

9. En estas imágenes no se encuentra el “esto ha sido” ni la posibilidad de anidar el futuro que muchos teóricos registran para la imagen fotográfica por ejemplo.

10. Este triángulo resulta coincidente con otros dos relacionados con la visualidad: la enseñanza de la técnica fotográfica básica contiene los siguientes componentes: sensibilidad de película, diafragma y velocidad. La tríada semiótica peirciana está compuesta por referente, significante y significado. En todos estos casos la importancia de esta figura geométrica radica en la constante interrelación de sus elementos.

11. Se entiende por régimen una serie de relaciones entre cuestiones diferentes.

12. La construcción de la mirada comprende el fenómeno de la visión junto a las competencias lingüísticas, culturales e ideológicas como así también las determinaciones psicológicas tanto del emisor como del receptor.

Referencias bibliográficas

- Agamben Giorgio (2009), *Profanaciones*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben Giorgio (2009), *Signatura rerum*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Bachelard Gastón (1992), *El aire y los sueños*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Baudrillard Jean (1987), *Cultura y simulacro*, Barcelona, Editorial Kairos.
- Benjamin Walter (2007), *Conceptos de filosofía de la historia*, Buenos Aires: Terramar.
- Berger John (2012), *El cuaderno de Bento*, Buenos Aires: Alfaguara.
- Bourriaud Nicolás (2004), *Postproducción*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Calvino Italo (2007), *Seis propuestas para el próximo milenio*, Madrid: Ediciones Siruela.
- Damisch Hubert (2007), *El desnivel. La fotografía puesta a prueba*, Buenos Aires: la Marca.
- De la Cruz Sor Juana Inés (2009), *Neptuno alegórico*, Madrid: Cátedra.
- Deleuze Gilles (1987), *El bergsonismo*, Madrid: Cátedra.
- Eco Umberto (1992), *Obra Abierta*, Barcelona: Planeta Agostini.
- Filinch María Isabel (1999), *Enunciación*, Buenos Aires: Eudeba.
- Gadamer Hans Georg (1996), *La actualidad de lo bello*, Barcelona: Paidós.

- García Canclini, “El poder de las imágenes. Diez preguntas sobre su redistribución internacional”, *Estudios Visuales* n° 4, hallable en <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num4/canclini-4.pdf> (fecha de consulta: 20.07.2013).
- Gennari Mario (1997), *La educación estética*, Barcelona: Paidós.
- Goyes Narváez Julio Cesar (2012), *La imaginación poética*, Bogotá, Caza de libros.
- Gruzinski Serge (2007), *El pensamiento mestizo. Cultura amerindia y civilización del Renacimiento*, Barcelona: Paidós.
- Joly Martine (2003), *La imagen fija*, Buenos Aires: La Marca.
- Lemagny Jean Claude (2008), *La sombra y el tiempo: ensayos sobre la fotografía como arte*, Buenos Aires: La Marca.
- Manovich Lev (2006), *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*, Buenos Aires: Paidós.
- Nietzsche Friedrich y Hans Vaihinger (1998), *Sobre la verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid: Editorial Tecnos.
- Rancière Jacques (2011), *El destino de las imágenes*, Buenos Aires: Prometeo.
- Runge Peña A, Piñeres J, Hincapié García A (2007), *Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el Orbis sensuallium pictus de Juan Amós Comenio*, Revista *Educación y Pedagogía* n° 47, Universidad de Antioquía, hallable en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6675/6117> (fecha de consulta: 9.07.2013).
- Schaeffer Jean Marie (2012), *Arte, objetos, ficción, cuerpo*, Buenos Aires: Biblos.
- Valdés Sylvia, “Subjetividad, creatividad y acción colectiva” en Niedermaier Alejandra y Polo Viviana (coord.), (2012) *Acerca de la subjetividad contemporánea*, Cuaderno n° 43: Universidad de Palermo.
- Vauday Patrick (2009), *La invención de lo visible*, Buenos Aires: Letranómada.
- Vattimo Gianni (1990), *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós.
- Verón Eliseo (2004) *La semiosis social*, Buenos Aires: Gedisa.
- Virilio, Paul (2006). *Ciudad pánico. El afuera comienza aquí*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Wunenburger Jean Jacques (2005) *La vida de las imágenes*, Buenos Aires: UNSAM.

Bibliografía

- AA.VV., (2010), Dussel Inés (comp), *Aportes de la imagen en la formación docente*: Instituto Nacional de Formación Docente.
- AA.VV (2006), Marchán Simon (comp), *Real/Virtual en la estética y la teoría de las artes*, Barcelona: Paidós Estética.
- Bellour Raymond (2008), “La doble hélice” en La Ferla Jorge (comp) *Artes y medios audiovisuales, un estado de la cuestión II*: Nueva Librería.
- Fischer Hervé (2003), *El choque digital*, Buenos Aires: Eduntref.
- Gomez Isla José (2005), “De la fotografía digital a la poligrafía visual” en Lita, Felici y Taíin (comp) *El análisis de la imagen fotográfica*, Universidad Jaume I
- Jullier Laurent (2004), *La imagen digital, de la tecnología a la estética*, Buenos Aires: La Marca.

- Basterrechea Lucía, “Subjetividad en la didáctica de las carreras proyectuales. Grupos de aprendizaje, evaluación.” y Niedermaier Alejandra, “La distribución de lo inteligible y lo sensible hoy” en Niedermaier Alejandra y Polo Viviana (coord. (2012), *Acerca de la subjetividad contemporánea*, Cuaderno n° 43: Universidad de Palermo.
- Niedermaier Alejandra (2012), “El privilegio de la fotografía” en AA.VV, Biblioteca Nacional, *Imágenes de la nación*, Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Niedermaier Alejandra (2009), “La fotografía: un modo de visualizar la historia”, XII Jornadas Interescuelas, Universidad del Comahue, Bariloche, ISBN 978-987-604-153-9.
- Niedermaier Alejandra (2007), “La imagen fotográfica en el campo de las artes visuales: un fenómeno de significación” en Pedroni Ana María (comp) *El mundo como imagen*, Universidad de San Carlos de Guatemala: Ediciones de la Anormalidad.
- Ranciere Jacques (2013), *Aisthesis*, Buenos Aires: Bordes Manantial.
- Roux Hebe Miriam (2013), *Desplegar la mirada. Las artes visuales en la escuela*, Buenos Aires: Biblos.
- Tisseron Serge (2000), *El misterio de la cámara lúcida*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Torres Alejandra (2010), *El cristal de las mujeres*, Buenos Aires: Beatriz Viterbo.
-

Summary: The article tries to elucidate the essence and the presence of image over time through various authors in order to arrive at the emergence of contemporary visuality and then meet the educational needs that derive from it.

Key words: image - knowledge - sensitive - intelligible - visual teaching - pedagogy.

Resumo: A partir de um percurso por diferentes pensadores e épocas, trata-se de esclarecer a essência e a presença da imagem através do tempo para chegar à emergência da visualidade contemporânea e atender então as necessidades pedagógicas que de ela derivam.

Palavras chave: imagem - conhecimento - sensível - inteligível - ensino visual - pedagogia.

Dinámicas de pantalla, prácticas post-espectatoriales y pedagogías de lo audiovisual

Eduardo A. Russo *

Resumen: En el ámbito plural contemporáneo el cine se sitúa entre la contingencia y la expansión. El artículo da cuenta del derrotero de cine, las dinámicas de pantalla y de la figura del espectador.

Palabras clave: cine - contingencia - pantalla - espectador.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 212-213]

(*) Doctor en Psicología Social. Crítico, docente e investigador de cine y artes audiovisuales. Director del Doctorado en Artes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Docente en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Estados y dinámicas de pantalla: el lugar cambiante del espectador

En la reinención contemporánea de la experiencia audiovisual y la correlativa transformación de sus sujetos implicados no faltan fuerzas y elementos que operan en sentido diverso, contrario e incluso contradictorio. Entre las situaciones complejas que comporta el presente, no es menor aquella que deja advertir un cine que, en un entorno cada vez más pluralizado, avanza entre la contingencia y la expansión entre otras prácticas audiovisuales. Por una parte, cierto estado contingente del cine como medio reemplaza hace tiempo aquel lugar central que poseía en el siglo pasado, como experiencia estética de carácter unificador a escala masiva. Hoy el cine es un sector subordinado a un entorno audiovisual pluriforme, cuyo eje ha pasado hacia el dominio de otras modalidades, tales como el espectáculo televisivo y, en años recientes, los videojuegos y un conglomerado de ofertas audiovisuales provenientes de la comunicación multimedia en red. Por otro lado, y a pesar de esta escala minoritaria, el cine se encuentra ante una expansión de opciones que posee mucho de multiplicación de posibilidades, aunque acechada por un efecto de dispersión que lo pone en riesgo de diluirse en una diseminación difusa. El cine expandido que saludara hace mucho el artista y teórico Gene Youngblood en un texto clave que de alguna manera abría la situación de un arte cinematográfico transmediático hace ya casi cuatro décadas, es en el presente un hecho palpable pero entreverado en una red donde no suele ocupar un lugar de privilegio. Luego de basar sus condiciones de posibilidad en diferentes

máquinas de imagen, el cine es identificado hoy más bien como un arte combinatorio de la imagen y el sonido, del tiempo y el espacio vividos, abierto a múltiples hibridaciones tecnológicas (Youngblood, 1970). Paralelamente, a modo de sostén de un cine que atraviesa la experiencia fílmica, la electrónica y la digital, se ha erigido un espectador particularmente problemático que ha sido pensado bajo el signo de lo audiovisual electrónico, primero bajo el paradigma de lo televisivo y videográfico y, a partir de la revolución digital, en términos que adoptan cada vez más el perfil de aquél que se prefiere designar como usuario. Para sumar a las paradojas, para algunos analistas que atienden ciertos aspectos de connotación presuntamente negativa se trata de un espectador movedido, difuso, inconstante, impaciente y distraído. Para otros observadores que resaltan nuevas competencias y habilidades, será un espectador ávido, experto, intertextual y refinado. Para mayor complicación, podrá acotarse que estos mismos sujetos, no pocas veces, demuestran simultáneamente rasgos de uno u otro orden. Lo que queda claro es que el espectador y su trabajo se enmarcan, más que nunca, en una zona de conflicto (Mayne, 1993).

A pesar de las discusiones y las perplejidades, el cine sigue manteniendo activa su productividad y revela que hay vida después del muchas veces declamado fin del cine. La cinefilia crepuscular de los años setenta había preparado el terreno para un operaciones inquietantes que, no obstante, no incluyeron intentos de reanimación a un paciente exangüe sino la promoción de diversas metamorfosis de una criatura mucho más polimorfa de lo que se había pensado. Durante los años setenta, cierta percepción del estado del cine pareció asociada a la conciencia de su extinción: algunos lo consideraron con ánimo fúnebre, como Wim Wenders a lo largo de diversos films de ficción, documentales y escritos; otros se fascinaron por aquello que podría reemplazarlo. Podemos citar como caso paradigmático el de Jean Luc Godard y su temporaria incursión integral, que abarcó toda la década del setenta, en la producción video, que tuvo como corolario sus célebres elucubraciones sobre el ocaso del cine en la últimas décadas del siglo XX, que serían el punto de partida de sus *Histoire(s) du cinéma* (Godard, 1980). El certificado de defunción de cine, que consistió acaso no tanto la extinción de una forma predominante de la experiencia fílmica, sino más bien de cierto régimen de apego masivo propio del espectador, quedó formidablemente expuesto en el canto del cisne de la cinefilia que escribió Susan Sontag hacia 1996, en torno al centenario del cine, despertando una fuerte polémica (Sontag, 2007). Mientras que, añorando la intensidad perdida en las salas de arte y ensayo contemporáneas al cine de los años sesenta, Sontag se dirigía a la comprobación crepuscular de la posible extinción de una experiencia que había modelado la sensibilidad de sus años jóvenes, ya que a la luz de las pantallas televisivas se habían cultivado ya un par de generaciones cuyo contacto con el cine había sido mediatizado de modo distinto. Thierry Jousse avizoró en este fenómeno un nuevo tipo de formación tribal que, con algunos atributos del viejo dandysmo, participa de lo que denominó “cinefilia electrónica”: un tipo de cinefilia cuyo desafío principal es el de no reducirse a una celebración doméstica –recluida hasta el aislamiento y sólo proclive al consumo–, sino el de desplegar formas de actividad creciente que pudieran renovar algunas prácticas de activismo cinéfilo desde cierto estado de clandestinidad (De Baecque, 2003: 287-293). Ante la amenaza del confinamiento a una domesticidad pasiva, quedaba al menos la opción por las camarillas y su posible promoción en términos de contaminación viral a pequeña escala.

Acaso sea herencia de tantas décadas de convivencia con las pantallas electrónicas y su elevada gama de alternativas respecto de sus usos cotidianos, pero entre los cambios que en el presente se producen en el espectador, son particularmente apreciables aquellos que hacen a la diversidad de prácticas que encara en su contacto y negociación con un film. Uno de los más destacados estudiosos de estos aspectos es Roger Odin, quien desde una perspectiva atenta a la dimensión pragmática de lo audiovisual ha distinguido diversos *modos* del espectador, que se ponen en acción como un determinado régimen de funcionamiento en relación a los films. Odin ha destacado que el surgimiento de lo que denomina *modo energético* en la economía espectral –una puesta en fase con el film orientada a hacer vibrar al espectador mediante la acción directa de la imagen y el sonido, con el correspondiente impacto sensorio-perceptivo– va en detrimento de lo que designa *modo ficcionalizante* –orientado al seguimiento de una historia con un espectador inmerso en la diégesis–. El *modo energético*, como también el que denomina *modo documentalizante* –orientado a contactarse sobre todo con los valores referenciales del film, con lo que ha sido registrado del mundo visible o audible– implica una forma de manipulación del film diversa de aquella posición espectral que jugaba a ser atrapada por la diégesis, a ser seducido por la semi-creencia en un universo ficcional que fundó tanto los poderes del cine clásico como las conmociones existenciales del cine moderno.

Además del crecimiento de la importancia de estos modos estudiados por Odin, que poseen componentes tanto psicológicos como enunciativos en la relación de cada espectador con el film, en la escala del uno por uno y en lo que hace al universo discursivo y de prácticas que rodean a la actividad de ver una película, también es posible observar ciertos fenómenos de incidencia creciente. A la simple evidencia de una sociabilidad en la recepción en salas que, si bien no puede ser reducida a un dato contemporáneo, no es menos ostentosa (la predisposición al bullicio y, como para remedar la algarabía de las funciones del cine de los primeros tiempos, la inclinación por el consumo de bebidas y alimentos como parte consustancial de la función en el modelo de recepción de las salas *multiplex*) hay que agregar otros datos de interés. No todo se concentra en una sociabilidad tendiente a lo bullicioso que abarca incluso el contacto con el film en pleno desarrollo (acaso para intensificar las posibilidades de puesta en fase de ese modo energético, o para compartir las impresiones del modo documentalizante, incluso como maniobra defensiva ante cualquier solicitud de captura masiva por la diégesis), sino que también se observan algunas formas de articulación de lo gregario que hacen a un espectador más afecto a configurar algunas formas identitarias. Si hemos ido derivando a un espectador más “cazador-recolector” cuyas prácticas ingresan, incluso contra toda pretensión intelectual, en un plano de sofisticación creciente, cabe también aclarar que ese espectador parece tendiente a agruparse en organizaciones de tipo tribal, apelando tanto al refuerzo del contacto horizontal como a cierta forma de organización reticular que habla de una nueva realidad de lo cinematográfico. Lo que se delinea no es otra cosa que un conjunto de rasgos de un espectador emergente. Algunas de las características de estas nuevas configuraciones espectralas implican un desafío al ordenamiento impuesto desde los poderes del mercado y las estrategias del marketing. Paralelamente a la creciente proliferación en el tráfico audiovisual en todo sentido, en el marco de una red que resulta irreductible a cualquier cálculo de las industrias audiovisuales, y de acuerdo a un modelo que amenaza con transformar las prácticas ligadas

a la circulación y fruición de lo cinematográfico en un sentido tan dramático como el que ha afectado al mundo de la música grabada, se produce un creciente movimiento de cuestionamiento de los cánones (y la continua propuesta de otros). La disponibilidad lleva a la revisión permanente, a la discusión y a cierto estado de asamblea general de los films que recuerda las hipótesis libertarias de un Amos Vogel y sus prácticas de recreación de la experiencia cinematográfica: aquéllas que partían tanto del cotejo como de la convivencia de las piezas más disímiles y apelaban a una emancipación de la mirada, y de las que ha dejado constancia en su tan inclasificable como estimulante *Film as a Subversive Art* (Vogel, 2005). En sintonía con aquella propuesta del memorable Vogel, cuya figura parece crecer en significación dentro del actual estado del cine, un manifiesto firmado hace pocos años por la programadora de la Cinemateca Francesa Nicole Brenez propone, a la par de la creciente disponibilidad de archivos y la necesidad de revisar todos los ordenamientos heredados por clasificaciones progresivamente inoperantes, una acción combinada entre mundialización y recreación de lo local, a partir de una propuesta inicial que se perfila como fundacional: “No hemos visto todavía los films más importantes del siglo XX” (Brenez, 2004). No se trata sólo de filmar algo nuevo, sino de ver lo nuevo en aquello que aguarda hace tiempo, sin haber sido verdaderamente visto todavía.

Dentro de este panorama que muestra tanto un largo recorrido como dimensiones que se hallan en cierto estado fundacional, cabe resaltar no sólo las paradojas, sino también algunas propuestas que, especialmente activas en plena crisis, hacen a la activación de los modos emergentes del arte cinematográfico: si hay un estado crítico, éste no tiene que ver con ningún estancamiento sino con la multiplicación de alternativas. Más allá de las cuestiones tendientes al incremento en la producción –que, de hecho, se ha ido configurando de acuerdo a la dinámica tecnológica, económica y de acceso a nuevas disponibilidades– es preciso fomentar nuevas prácticas en las actividades relativas a la circulación y visionado de las obras. Esta dimensión implica renovar el espacio tradicional de las salas desmarcándolo del modelo multiplex (tan acorde con los circuitos convencionales insertados en la oferta de consumo del *shopping mall*) para avanzar en la creación de salas de pequeño formato en cuanto a cantidad de público, pero capaces de aprovechar las ventajas de la proyección digital en alta definición y de contactar al espectador con una experiencia audiovisual acorde con el estado contemporáneo de la proyección cinematográfica. Por otra parte, en lo que a los espacios domésticos respecta, será preciso aprovechar todo recurso para contaminar la difusión de lo cinematográfico tanto mediante las posibilidades de edición relativas a los soportes digitales ya consagrados (DVD, Blu-ray) como del acceso vía descargas por internet en los más diversos formatos. Por cierto, para no permanecer en una lógica de consumo disperso, este acceso a los espacios domésticos deberá complementarse con actividades que refuercen aquel costado gregario indispensable para el espectador que mentamos al comienzo de este artículo. En el giro de un siglo a otro, cuando comenzaban a establecerse las comunidades virtuales de nuevas formas de cinefilias emergentes en el ciberespacio, los entusiasmos sobre las nuevas tribus virtuales fueron dejando paso a signos de agotamiento en tanto y en cuanto los contactos perseveraban en ese único ámbito. A esta altura de nuestra convivencia con los nuevos medios, queda en evidencia que es preciso balancear las posibilidades de contacto virtual con el viejo, siempre eficaz y realmente necesario recurso del encuentro cara a cara. De ese modo se

trasciende la fruición aislada, la sumatoria de soledades semejantes, reemplazándosela por la perspectiva de acciones comunes. El cine más importante del presente, como el de la segunda y tercera década del siglo XX o como el de la segunda posguerra o el de los años sesenta, es un cine de intervención, tanto en lo que hace a cómo realizar un film y a las maneras en que se lo puede ver, como a qué es lo nuevo que puede producir al respecto en el espacio público y en la redefinición de las expectativas y actividades de sus espectadores. De allí, por ejemplo, la importancia creciente de las muestras, los festivales temáticos, las salas especializadas y las posibilidades de integrar el cine a los espacios propios del museo y de otras instituciones culturales.

No solamente se trata, por otra parte, de generar nuevos espacios para el cine en la multiplicidad de la experiencia audiovisual contemporánea, sino también de hacer posible nuevos contextos temporales. Algo de eso puede detectarse, por ejemplo, en la creciente importancia de ese cúmulo de festivales y distintos encuentros cinematográficos que, a lo largo del planeta y en distintas escalas (desde los de alcance internacional hasta los más localizados), generan un ámbito temporal deslindado de la cotidianeidad y reivindicatorio de una temporalidad distinta, en la que el contacto con los films que interesan –a menudo en abierto desafío con las orientaciones propias del mercado audiovisual– se ve promovido en un marco privilegiado, subrayado en el calendario cinéfilo.

En síntesis, mediante la reinención del cine y su espectador, y merced a las alternativas abiertas en la actualidad, en estos inicios del siglo veintiuno se trata de replantear la continuación de las experiencias ya conocidas pero también la generación y afirmación de las emergentes. La cuestión es revitalizar el lugar del cine en el marco de lo que Christine Buci-Glucksmann ha caracterizado como una estética de lo efímero que, aunque no atañe sólo al cine, lo incumbe muy particularmente por la singularidad de su materia prima. El cine está hecho con tiempo, es tiempo hecho visible y audible. El desafío, entonces, será explorar cómo pueden instalarse en el presente los tiempos propicios que otorguen el marco para el despliegue renovado de este arte del tiempo. En el contexto general de una tendencia a la configuración de un puro presente –por demás, crecientemente signado por una aceleración incesante, construido, entre otros factores, por un conglomerado audiovisual que se orienta hacia un espectáculo totalizador–, el cine requiere de la posibilidad de instalación y apertura de otras temporalidades. No se trata simplemente de la capacidad de resistir la velocidad vertiginosa, sino de modular distintas posibilidades del tiempo, de abrir nuevas posibilidades a la mirada y la escucha que, a la vez, puedan enfrentarse tanto a los misterios de lo visible o audible, como a los de lo invisible o el silencio. Para eso es preciso contar con los espacios necesarios pero también con las imprescindibles virtualidades de generación de otros tiempos. Es atendiendo a ambas dimensiones, posibilitando los ámbitos y los acontecimientos en los que puedan afirmarse y multiplicarse sus espectadores, que el cine podrá justificarse como forma artística válida para los años que siguen. Así podrá cumplir con aquella aspiración creadora de mundos intermedios que ensanchan y modifican al mundo real; aspiración que inmejorablemente formulara Paul Klee como posibilidad propia del arte: “Pienso por ejemplo en el reino de aquellos que no han nacido o de los que ya han muerto, en el reino de lo que puede venir, de lo que aspira a venir, pero que no necesariamente vendrá, un mundo mediador, un entre-mundo” (Klee, en Buci- Glucksmann, 2006: 11).

Multiplificación y metamorfosis de las prácticas: ¿más allá del espectador?

Hasta aquí, aunque atendiendo a la diversidad del entramado audiovisual contemporáneo, seguir el hilo de más de un siglo de cine nos ha permitido organizar un recorrido. No solo por la identidad de una experiencia, la cinematográfica, que ha accedido a su legitimación artística y cultural, sino también por estar acompañada por un inmenso volumen de abordajes teóricos y analíticos que acompaña todo su decurso histórico.

Durante los años ochenta, ese excepcional sensor de las tendencias de su tiempo que fue el crítico francés Serge Daney, frente a las cada vez más frecuentes alusiones a una cultura de la imagen como signo fundamental del mundo contemporáneo, acostumbraba replicar que lo que realmente habitábamos ya entonces era un mundo de pantallas. Emitía esa afirmación no tanto como una visión del futuro sino como un certero diagnóstico del presente. Aunque entonces el *mediascape* parecía multiplicarse sobre todo en las pantallas televisivas de diverso formato, que desde la central presencia de la sala de estar comenzaban a hacerse presentes en habitaciones, cocinas y otros espacios entre privados y públicos, la avanzada era percibida como evidencia. Varias décadas después nos encontramos con una presencia mucho más diversa, que en tiempos recientes ya ha recibido algunas denominaciones que intentan dar cuenta, desde su misma formulación, de algún dato decisivo de su estructura. Como interesante rasgo de la intelección de este entramado de pantallas que configura nuestro entorno mediático, cabe observar que en lugar de la tradicional percepción de las presuntas fronteras entre distintos medios audiovisuales (Cine/televisión/video, en su formulación ochentista, o más compleja y reciente: cine/televisión/video/multimedia) esta forma de entender la multiplicación de pantallas se orienta a las superficies e interfaces en juego. Esto implica ya no pensar delimitaciones duras o rígidas, difícilmente sustentables, entre medios, sino apuntar a formas de experiencias de lo audiovisual por donde pueden *pasar* medios y contenidos. De ese modo, por ejemplo, observamos la propuesta de una “sociedad de las cuatro pantallas” formulada desde la sociología de los medios. Esta intelección consiste en la contaminación e integración creciente de la gran pantalla de la sala de cine, reforzada por la oferta digital y eventualmente el 3-D, la pantalla televisiva hogareña, las computadoras personales y la telefonía celular (Artopoulos, 2009). Esta mirada abarcativa, que es trazada a lo largo de una línea de tiempo de más de un siglo entre la invención de la era de los Lumière y el ascenso de una telefonía móvil reconvertida en informática multimedia en la palma de la mano, conlleva una posición acaso demasiado prudente. Un signo de esa prudencia se hace evidente en su punto de partida desde la clásica experiencia de la sala cinematográfica. Modelo de intensidad y excelencia a lo largo del siglo veinte, pero crecientemente desplazada en la segunda mitad de la centuria, a pesar de las ofertas de multisala (que no dejan de crecer en número pero con pocos centenares de butacas cada una, y a precios de mercado que desplazan la posibilidad de ver cine hacia una oferta para sectores minoritarios y cada vez más despegada del espectáculo popular que alguna vez fuera). El envión de las proyecciones digitales y en 3-D del último lustro no hace más que confirmar esa tendencia de un ascenso en el número de salas pero restringido a una audiencia comparativamente sectorializada, como una modalidad de consumo audiovisual suntuario. La sala, a pesar de sus nuevos brillos particulares, no deja de plantearse en estado de crisis permanente en una perspectiva global y masiva ante la preponderancia de

las nuevas experiencias de pantalla, como lo advierte agudamente un continuo observador de este proceso como lo es Jean-Michel Frodon (Frodon, 2011). La sala de cine es, a la vez de un espacio de referencia, un lugar bajo creciente asedio, no sólo por la asistencia del público sino por la disolución de su lugar central en la cabeza de los mismos realizadores ante el crecimiento de la recepción en los antes llamados “mercados secundarios”.

La rotación e hibridación entre pantallas, conservando ese costado tan cuidado como en cierto modo reservado (casi a la manera de quien piensa en una reserva natural, donde intentan preservarse especies en riesgo de desaparición) que es el de la sala cinematográfica con taquilla, ha determinado otras formas acaso más imperiosas y avasallantes de pensar el presente mundo de pantallas. A veces presentadas mediante imágenes altamente sugestivas, como partícipes de un torbellino audiovisual, se ha pensado un universo electrónico-digital de tres pantallas en relación sinérgica o, más recientemente, de cuatro pantallas. De hecho, es la misma expresión que utilizan los observadores mediáticos atendiendo a la coexistencia de experiencias audiovisuales abarcativas desde el cine de estrenos hasta las más livianas y diminutas pantallas móviles, pero aquí se alude a otros componentes, potenciados desde el desarrollo tecnológico y el marketing. Este fue durante una década el caso de Microsoft y su estrategia de tres pantallas. La mención a una “Three Screen Strategy” se reforzó hacia el 2009 con la incorporación de la “nube” como recurso ciberespacial e integrador de dichas superficies de experiencia. Microsoft se empeñó en pensar a la vinculación y fluidificación de las tres pantallas (TV-computadora personal-telefonía móvil) no considerando a la primera como medida del discurso televisivo, sino como plataforma privilegiada de su consola de juegos Xbox. En un balance mesurado realizado por la influyente revista *Wired*, un par de años más tarde la estrategia se advertía un tanto limitativa (Carmody, 2011). Allí podrían avizorarse los problemas que al inicio de la temporada siguiente ya estallarían haciendo ingresar a dicha estrategia en un marco de crisis y áspera polémica. Ni las tres pantallas se asomaban a una convergencia equilibrada, ni la famosa “Nube” adquiría una fiabilidad y consistencia homogénea, fragmentada en sectores inestables y en competencia (Wilcox, 2012).

En términos de marketing, aprovechando el ascendente fenómeno de consumo de las *tablets*, más audaz (y desplazando también del panorama a la clásica situación de la sala oscura de los cines tradicionales) aparece un segundo sentido de la alusión a las cuatro pantallas, ligada al integrar una dinámica compuesta por la TV hogareña de gran formato, computadora personal, tableta y teléfono celular. Esta ha sido la estrategia adoptada, por ejemplo, por la BBC (Rivera, 2011) o Sony (Lawler, 2011). De esa manera, el marketing de las “cuatro pantallas” de los conglomerados resulta el ejemplo emblemático de la industria electrónica y su *4-Screen Strategy*. Cabe señalar que las fronteras entre las cuatro pantallas, lejos de ser claramente definidas, se caracterizan por su permeabilidad. Incluso en sus mismos bordes: la creciente pantalla hogareña, con su promesa en convertir a la sala de estar en exitoso simulacro de un microcine apropiado para el ámbito privado, y la más pequeña pantalla de la telefonía celular, ofreciendo una resolución y tamaño acorde al visionado en alta definición. El entorno se hace evidente, conduciendo a una integración fluida de distintas interfaces del universo de la *consumer electronics*. Con sucesivos grados de espectacularidad en cuanto a imagen y sonido y movilidad creciente en relación a la condición portátil de los dispositivos, todos ellos interconectados entre sí y con acceso a

contenidos online o compartidos de uno a otro aparato, estas cuatro pantallas presentan una modalidad que, aunque altamente dinámica en tanto no es posible elaborar una perspectiva fiable siquiera a corto plazo, revela hasta qué punto no es posible pensarlos como unidades claramente diferenciadas. El paradigma de medio situado queda ligado a la esfera hogareña, mientras la computadora personal ya se visualiza separada de su antiguo entorno de escritorio para acompañar las más variadas posiciones de reposo o trabajo en un ámbito cambiante, entre la productividad y el ocio. Las cuatro pantallas simplemente se ofrecen como plataformas potenciales y alternativas flexibles de producción, manipulación y consumo en situaciones específicas. En la década anterior, la clara decadencia de la pionera computadora de escritorio, con sus resabios de puesto de trabajo, es reemplazada por la combinación dúctil de funciones operadas en una mixtura, cada vez más sofisticada y a cargo de un usuario de conocimientos medios, de terminales emplazadas en el lugar óptimo de los espacios hogareños, y aparatos que deambulan junto a sus usuarios, lo acompañan en sus lugares de diversión, trabajo, entretenimiento, o aguardan incluso en sus carteras o bolsillos. Por cierto, este proceso abarca mucho más que el campo de lo audiovisual, pero en dicho entorno cabe destacar que este tipo de experiencias han sido tan rotundamente alteradas como la lectoescritura o las telecomunicaciones.

Multipantallas, transpantallas: post-espectadores y navegantes al acecho

La fluidez del contacto y el tráfico, las posibilidades de intervención y metamorfosis que esta situación multipantallas plantea no se agota, por cierto, en el diagnóstico de una multiplicación de opciones a la hora de bajar, subir, transferir o modificar contenidos. Se trata de una nueva lógica de conectividad, circulación y transformación permanente que no solo licuefaccióna las imágenes, sino que las eleva a un estado gaseoso, especialmente acorde a su ingreso por los resquicios más imprevisto. Acaso algo de esto influya en la impregnación que el arte contemporáneo está teniendo de pantallas de todo tipo (incluso radicalmente recreadas, sobre cuerpos tridimensionales escultóricos o superficies arquitectónicas a distinta escala) e imágenes proyectadas, como lo demuestran las cada vez más audaces experiencias del *digital mapping* que están impactando el arte público y las muestras en galerías y museos. Pero atendiendo a esta situación resulta particularmente productiva la propuesta de referir, como lo ha hecho una reciente actividad del Museo del Cine de Viena y que ha inspirado el título de nuestro texto, a verdaderas dinámicas de pantalla. (Koch, Pantenburg & Rohtohler, 2012)

Mencionar a una dinámica no solo implica atender a un movimiento, sino que de acuerdo a su etimología original proveniente de *dynamis* (fuerza, energía) obliga a inteligir sus razones y la energía que lo impulsan. De ese modo, pensar en dinámicas de la pantalla desplaza el centro de atención desde lo que ocurre en cada una de ellas en cuanto a entidad diferenciada, dotada de una presunta identidad o estabilidad, hacia las formas de relación y el tránsito propuesto entre estas distintas puestas en acto de una imagen a partir de un modo de existencia virtual, esto es, en potencia. Una vez más, el factor crucial a recordar, como insistía el filósofo Gilles Deleuze, es que virtualización no implica reemplazo de algo real por un simulacro desleído, sino potenciación, elevación a otro grado de existencia.

El coloquio de Viena, como corresponde al museo en que se congregó, pudo interrogarse por el lugar del cine en esas dinámicas de pantalla, partiendo de la premisa, ya largamente consensuada, de que hace mucho tiempo eso que referimos cuando hablamos de cine no posee su centro definitorio en la clásica situación de la “primera pantalla” de la perspectiva mediológica, la de la gran superficie plateada de la sala tradicional relacionada con la herencia del espectáculo teatral, los *movie theaters*, sino que circula. Desde hace más de medio siglo circula con altísimo grado de impacto en las pantallas electrónicas de todo el planeta, a pesar de que desde la teoría y la estética cinematográfica, tanto como los estudios televisivos, se ha preferido orientar la reflexión hacia la existencia de medios y discursos diferenciados. Un par de décadas atrás, sin ir más lejos, los *film studies* y los *television studies* mantenían no solamente territorios identitarios diferenciados, sino con pretensiones de autonomía. Para uno, los estudios de artes y humanidades, para otros, los estudios sobre medios. En las últimas dos décadas crece la certeza de que una vinculación se hace no sólo viable, sino dramáticamente necesaria.

La crónica de signos de la actual mutación espectral es florida, abunda en ejemplos sintomáticos y que llegan hasta lo bizarro si la juzgamos bajo los horizontes de la recepción tradicional en salas o incluso del espectador doméstico tradicional. Incluso en casos que presuntamente intentan recuperar la intensidad y la legitimación cultural de las glorias cinematográficas del pasado. Por ejemplo, puede citarse el episodio de la rebelión de espectadores británicos, pidiendo el reintegro de su entrada al cine, al considerarse como estafados al enterarse de que *The Artist* (Michel Hazanavicius, 2011) era un film mudo (Childs, 2012) Bien podrían haber exigido, en todo caso, el precio de media entrada. También puede citarse el caso de la espectadora que enjuició a la productora de *Drive* (Nicolas Winding Refn, 2011) porque el film no contaba con suficientes carreras y persecuciones automovilísticas, tal como prometían sus avances comerciales. Como atenuante de la confusión, hay que admitir que el *trailer* del film incorporaba fundamentalmente sus escasos momentos de persecución, de manera tal que inclinaba a los espectadores a imaginar que se encontrarían con una película de intensa acción física y no con un *thriller* psicológico tan enrarecido como marcado por la postergación de todo ajeteo y el centramiento en los conflictos internos de sus personajes.

El mundo de pantallas está resultando hiperactivo hasta la convulsión. El teléfono celular y sus usos en la sala puede ir desde la inteligente consideración de las manipulaciones espectralas ensayadas desde la ficción breve por Atom Egoyan, en un sofisticado ejercicio de intertextualidad abierto a la reiterada lectura en su cortometraje *Artaud Double Bill* (perteneciente al film colectivo realizado para el 60° aniversario del Festival de Cannes, *Chacun son Cinéma*, 2008) hasta el caso de la vida real, de ribetes tan agresivos como desopilantes, acerca de la disposición de una sala estadounidense del circuito de “arte y ensayo” de retirar a cualquier miembro del público que utilizase su celular en el recinto (Hornaday, 2012).

La perplejidad de Ann Hornaday, crítica de cine del *Washington Post*, cuando titula su artículo “Sobre modales, películas y el lamentable estado de la condición del espectador” se centra en las agrias respuestas del relativamente sofisticado público de las *art houses* de la capital estadounidense, no solamente por la renuencia a apagar los teléfonos celulares durante la función, sino cuando el film no coincide exactamente con el producto que imagi-

naron a partir del márketing y la publicidad. Esta actitud espectral habla a las claras de la circunscripción de cierto perfil del espectador contemporáneo claramente compatible con el de un consumidor insatisfecho, dispuesto automáticamente a la condición de sujeto ofuscado y querellante. De todos modos, el ticket permite al portador ver una película, no garantiza que le guste, acotaba un cronista del *Hollywood Reporter* cuando el caso de *Drive*. Polémicas de ese estilo, por otra parte, parecen reducir el trabajo de la crítica de cine al rango de *consumer reports*. Es preciso resguardar un campo de contacto con la experiencia audiovisual abierto al peso estético y a la relevancia cultural que ha tenido a lo largo del siglo pasado y en los primeros tramos del que estamos viviendo.

Las pedagogías de lo audiovisual en entornos fluidos: turbulencias y lógicas del cambio

Cabe lamentar, muy particularmente, la triste desaparición hace un par de años de Miriam Hansen, investigadora que reunía lo más erudito y refinado del acercamiento a las artes y los medios de la teoría crítica europea, con su aguda apreciación de los cambios perceptivos, estéticos e intelectuales que aquí estamos reseñando. El citado volumen editado por el Museo de Cine austríaco, dedicado a su memoria, recoge uno de sus textos publicado en forma póstuma, tal como lo fue su esencial *Cinema and Experience* (Hansen, 2011). La autora, aunque gravemente enferma, prolongó todo lo que pudo su contacto cotidiano con estudiantes en sus cursos, que solían abarcar tanto cuestiones del audiovisual contemporáneo como distintos aspectos, a veces distantes en tiempo y espacio, de la historia del cine. En el artículo compilado para *Screen Dynamics* tomó algunas breves notas sobre una curiosa transformación que había detectado en años recientes, *grosso modo* entre el 2000 y 2010, en los hábitos espectraliales de sus estudiantes. El caso testigo fue un curso sobre el cine de Max Ophuls, virtuoso realizador cuya obra se extendió en Europa y América atravesando el cine mudo y el sonoro durante la era de los Estudios. A primera vista, uno podría considerar que un curso sobre Ophuls consistiría en la frecuentación de un monumento del cine en la Era de Oro, aunque en manos de Hansen, resurgía como quien realmente fue: un moderno desafiante e innovador, atento a las transformaciones técnicas y a las más sutiles variaciones en la cultura de masas, no sólo en lo que respecta al mundo cinematográfico, sino a la prensa, la radio, las modas y tendencias de su tiempo. En la primera oportunidad, cuando lo dictó por el año 2000, se visionaron los films de Ophuls en formato filmico. La mitad al menos de los films abordados se proyectaron en buenas copias de 35 mm. Con sólo el video VHS como alternativa, en tiempos de un todavía emergente DVD y sin mucho Ophuls en catálogo, los estudiantes habían desarrollado una aproximación entusiasta en las proyecciones, admiradora de la excelencia de sus logros artísticos y técnicos, que abarcaban tanto el dominio del tiempo y espacio del plano como el uso espectacular de los formatos de pantalla superancha. En la segunda oportunidad y con la misma propuesta pedagógica, desarrollada hacia el 2009 y con similar serie de films y contextos para su proyección, la investigadora observó que el grueso de los estudiantes optaba por el visionado privado bajo los más diversos formatos digitales, para verlos, revisarlos y analizarlos en sus computadoras personales y hasta en sus diminutos

dispositivos móviles. No faltaban quienes le expresaran con entusiasmo que Ophuls les había interesado tanto que habían obtenido un archivo digital para tenerlo grabado en su celular. Por ejemplo, ocurría con *Lola Montes* (1955), con su utilización del Cinemascope y el Technicolor que habían sido la maravilla de toda una generación durante los años cincuenta: no era extraño que alguien prefiriera verla y almacenarla en su iPhone. Hansen se preguntaba si lo que habría que plantearse no era sino una doble pregunta: lo que el cine es y puede llegar a ser hoy, en relación a lo que *fue* el cine de otros tiempos. Sin melancolía, pero con lucidez como para advertir la dificultad de ciertos retornos junto a las exigencias del presente (Koch, Gertrude, Volker Pantenbug & Simon Rothöhler, 2012: 24-25).

En el actual estado de cosas dentro de los ámbitos académicos cunden diagnósticos diversos. Desde los lúcidos intentos de enfrentar, asentados flexiblemente en el presente, la dramática mutación (Frodon, 2006 o Quintana, 2012) hasta los ambivalentes prospectos que oscilan entre cierta incomodidad ante los territorios otrora firmes y ahora en fuga, y la necesidad de replantear un contacto conceptualmente reforzado con un arte del presente, tan vital como conciente de cierta condición de supervivencia riesgosa en un entorno altamente entrópico donde, si “todo es cine”, lo mismo da que nada sea cine (Aumont, 2012). No tiene demasiado sentido perseverar en el lamento quejoso a la medida de aquella famosa *chanson* de Charles Trenet, preguntándonos qué ha quedado de nuestros amores, en añoranza de las viejas y queridas formas y ritos de algunas cinefilias fundantes, o buscando recuperar intensidades perdidas cuando las condiciones materiales y culturales que las permitían se han reemplazado drásticamente por otras. Sí se destaca, en el actual contexto, lo imperioso de algunas exigencias básicas. Comencemos por aceptar y potenciar al máximo la dimensión relacional entre espectador e imagen en entornos audiovisuales. En su clásico y breve escrito “Salir del cine,” Roland Barthes ya había deslizado, en su pasaje final, una sugestiva propuesta para pensar las complejidades de lo que entonces se prefería designar como posición espectadorial:

Para distanciarme, para «despegar», complico una «situación» usando una «relación». A fin de cuentas eso es lo que me fascina: lo que utilizo para guardar la distancia en relación con la imagen: estoy hipnotizado por una distancia, y esta distancia no es crítica (intelectual); es, por así decirlo, una distancia amorosa: ¿Habría quizás, incluso en el cine (tomo la palabra en su aspecto etimológico), la posibilidad de gozar de la discreción. (Barthes, 1986: 354-355)

Complicar la situación haciendo uso de una relación. Ingresar la actividad del espectador en el campo de reflexiones por los que podemos pensar el estatuto y el trato con la experiencia audiovisual. Por cierto, ya no podremos enfocar una situación modelo como la de aquel sujeto inmerso o saliendo de la sala de cine, sino un sujeto múltiple y diversificado, tan dispuesto a la pluralización como al tránsito y a la intervención simultánea de su acción entre pantallas. Por otra parte no se comportan como superficies de proyección, ventanas o lienzos móviles a los que asomarse, sino superficies a visualizar tanto como alterar, componer, incluso reinventar.

Nunca antes en la historia de los medios audiovisuales hemos tenido tan a mano, abrumadoramente, una constelación de archivos semi-organizados, con sectores semejantes a un conglomerado de bibliotecas funcionales, operativas y bien administradas, y otros que (dejando de lado la imagen que puede connotar un sentido dramático) remedan edificios o barrios enteros devastados, con lo valioso enredado bajo toneladas de escombros, o amontonamiento de trastos inservibles. Hace unos años, hemos propuesto algunos lineamientos para la enseñanza de las artes audiovisuales en un campo académico ya lanzado a su mutación digital (Russo, 2007 y Russo, 2011). Allí delineábamos una estrategia pedagógica fundada en tres ejes, propuestos como restricciones:

- a. No reducir la enseñanza a la instrucción.
- b. No confinarse en la especialización.
- c. Rechazar toda tendencia a la fragmentación.

El primer punto remarcaba la necesidad de incorporar la reflexión sobre la tecnología y sus usos, tanto programados como de desvío y reinención, para superar el mero objetivo de transmisión de fórmulas “correctas”. El segundo ítem consistía en atender un estado de cosas fluido y dinámico, donde las fronteras y definiciones mediales, tanto como los perfiles profesionales, requieren una continua actividad de rediseño atento a lógicas de cambio intramedios e intermedios que obligan a poner en foco tanto las condiciones de esos cambios (McLuhan & McLuhan, 1990) como las turbulencias de la *remediación*, las contaminaciones y metamorfosis que afectan lo mediático. (Bolter & Grusin, 2000).

Atender, en una pedagogía de lo audiovisual verdaderamente contemporánea, a las dinámicas de pantalla que operan en nuestro entorno no solamente atañe a renovar los perfiles y expectativas respecto de la actividad espectral, sino también considerar bajo nuevos aspectos formas de producción que toman como punto de partida esa galaxia de imágenes. No de otra forma puede entenderse, en la actual producción audiovisual a escala global, el auge creciente de obras que provienen de la apropiación, que pasan tanto por el tradicional *found footage* (que desde su mismo nombre remite al filmico, en términos de metraje encontrado y reutilizado) hasta las experiencias de *mash-up* que, iniciadas en el campo de los archivos sonoros, ingresaron de pleno a la creación audiovisual digital. Los procesos hablan de una conmutación de los polos: realizadores y espectadores ya no considerados como entidades opuestas y homogéneas, sino signados por un potencial de diversidad, una capacidad de transformación, tanto de las imágenes que nos rodean como de ellos mismos en tanto sujetos. Resulta sintomático que un reciente libro de quien es acaso el más conspicuo indagador de estas transformaciones en el campo de los medios y artes audiovisuales, el brasileño Arlindo Machado, y que aborda algunas de las transformaciones que aquí hemos reseñado, haya sido publicado en una colección de educación (Machado, 2009). La integración de lo virtual y el trabajo con computadoras a las aulas y a las tareas escolares en los ámbitos educativos inicial y medio abren, durante los últimos años, un entorno inédito para una formación audiovisual en expansión y previa a su definición en términos de oficio o profesión, atenta a su bagaje histórico y su trascendencia cultural como a las innumerables posibilidades de inserción en la vida cotidiana del presente. Hemos elegido aquí el ángulo de las prácticas de pantalla, aunque de modo similar po-

dríamos haber desarrollado las dinámicas de las cámaras (sin duda, prospecto para otro artículo) omnipresentes en todos los tiempos y espacios de lo cotidiano. Ya no es cuestión de un futuro en ciernes, sino más bien de urgencias de un presente imperioso, los “nuevos medios” nos acompañan hace más de una generación entera, acaso convendría buscarles otra denominación que esa de *new media*, consagrada a inicios de los noventa a escala global. Son el entorno que habitamos, dentro y fuera de la academia. El desafío está abierto y convoca tanto a repensar las viejas categorías como a fundar otras nuevas, que instalen a la formación audiovisual universitaria en una tarea acorde a los tiempos y experiencias vividas por sus sujetos como parte definitiva de su cotidianeidad y plataforma para su actividad creativa.

Bibliografía

- Andrew, D. (2010). *What Cinema Is!* London, Wiley-Blackwell.
- Aumont, J. (2013). *Que reste-t-il du cinéma?* Paris, Vrin.
- Artopoulos, A. (ed.) (2011). *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Fundación Telefónica.
- Barthes, R. (1985). *Lo obvio y lo obtuso*, Barcelona, Paidós.
- Bolter, J. & Grusin D. (2000). *Remediation. Understanding New Media*, Cambridge, Mass.
- Bellour, R. (2012). *La querelle des dispositifs, Cinémas, Installations, Expositions*, Paris, POL.
- Buci-Glucksmann (2006). *Estética de lo efímero*. Madrid, Arena.
- De Baecque, A. (2003). *Teoría y crítica de cine*. Barcelona, Paidós.
- Frodon, J. M. (2006). *Horizon Cinéma*. Paris, Cahiers du Cinéma.
- Godard, J. L. (1980). *Introduction a una véritable histoire du cinéma*. Paris: Albatros.
- Hansen, M. (2011), *Cinema and Experience*, Los Angeles, UCLA Press.
- Koch, G., Pantenbug, V. & Rothöhler S. (2012). *Screen Dynamics, Mapping the Borders of Cinema*. Wien, Austrian Filmmuseum.
- McLuhan, M. & McLuhan E. (1990). *Las leyes de los medios*. México, Grijalbo-Conaculta.
- Machado, A. (2009). *El sujeto y la pantalla*. Barcelona, Gedisa.
- Mayne, J. (1993). *Cinema and Spectatorship*, London, Routledge.
- Quintana, A. (2012). *Después del cine*. Madrid, Acantilado.
- Russo, E. A. (2007). “Artes Audiovisuales: ¿Qué aprender, qué transmitir, qué proyectar? Instituciones y espacios en mutación”. En Jorge La Ferla *Artes y medios audiovisuales: un estado de Situación. Documental/Cine/video/TV/ Telemática/Nuevos medios*. Ed. Meacvad07-Alianza Francesa-Espacio Fundación Telefónica-Goethe Institut, Buenos Aires.
- Russo, E. A. (2011). “Enseñar cine y artes audiovisuales: un asunto de proyección”, en *El resplandor*, Carrera de Cine de la Universidad de Valparaíso, Número 1, enero 2011.
- Sontag, S. (2007). *Cuestión de énfasis*, Madrid, Alfaguara.
- Vogel, A. (2005). *Film as a Subversive Art*, New York, DAP Editions.
- Youngblood, G. (1970). *Expanded Cinema*, Dutton, (Versión en castellano: Gene Youngblood, *Cine Expandido*, Buenos Aires, UNTREF, 2012).

Recursos electrónicos:

- Brenez, N. (2004). "The Vogel Call". *Rouge*. Issue 3. Disponible en: <http://www.rouge.com.au/3/vogel.html> (accedido el 17.08.13)
- Carmody, T. (2011). "Three Screens And A Cloud: Xbox, Windows Phone, and the Future of the Personal Computer", *Wired-Business*, posted 10.03.11. Disponible en: <http://www.wired.com/business/2011/10/three-screens-and-a-cloud/> (accedido el 17.08.13)
- Chaney, J. (2011). "The 'Drive' lawsuit: A case that encourages suing over misleading film trailers". *The Washington Post*, october 10, 2011. Disponible en: http://www.washingtonpost.com/blogs/celebritology/post/the-drive-lawsuit-finally-a-case-that-encourages-suing-over-misleading-movie-trailers/2011/10/10/gIQAEF1YaL_blog.html (accedido el 17.08.13)
- Childs, B. (2012). "Filmgoers demand refunds after discover *The Artist* is a silent film". *The Guardian*, january 18, 2012. Disponible en: <http://www.guardian.co.uk/film/2012/jan/18/the-artist-silent-film-refunds> (accedido el 17.08.13)
- Frodon, J. M. (2011). "Bon Alors, le cinéma, c'est quoi?" en *Projection Publique Blog*. Post du 28.04.2011. Disponible en: <http://blog.slate.fr/projection-publique/2011/04/28/bon-ailleurs-le-cinema-c'est-quoi/> (accedido el 17.08.13)
- Hornaday, A. (2012). "Essay: on manners, movies and the sorry state of spectatorship", *Washington Post*, february 3 2012. Disponible en: http://articles.washingtonpost.com/2012-02-03/entertainment/35445135_1_silent-movie-rotten-tomatoes-memo (accedido el 17.08.13)
- Lawler, R. (2011). "Sony's CEO is ready to launch a four-screen platform 'that can compete with Steve Jobs'", *Engadget*, posted 11.11.11. Disponible en: <http://www.engadget.com/2011/11/11/sonys-ceo-is-ready-to-launch-a-four-screen-platform-that-can-c/> (accedido el 17.08.13)
- Rivera, R. "Connected Storytellings: One Service, Ten Products, Four Screens". *About the BBC Blog*, 17 june 2011. Disponible en: <http://www.bbc.co.uk/blogs/aboutthebbc/posts/connected-storytelling-one-service-ten-products-four-screens> (accedido el 17.08.13)
- Sinwell, S. (2010). "The Art of Seduction: Film Spectatorship in the Age of the Cell Phone", *In Media Res*. Disponible en: <http://mediacommons.futureofthebook.org/imr/2010/12/13/art-seduction-film-spectatorship-age-cell-phone> (accedido el 17.08.13)
- Wilcox, J. (2012). "Microsoft three-screen strategy is a failure", *Betanews*, 09.01.2012. Disponible en: <http://betanews.com/2012/01/09/microsofts-three-screen-strategy-is-a-failure/> (accedido el 17.08.13)

Summary: In the contemporary plural field cinema is between contingency and expansion. The article reports the course of cinema, the dynamics of the screen and the figure of the viewer.

Key words: cinema - contingency - screen - viewer.

Resumo: No âmbito plural contemporâneo o cinema coloca-se entre a contingência e a expansão. O artigo da conta do caminho do cinema, as dinâmicas de tela e da figura do espectador.

Palavras chave: cinema - contingência - tela - espectador.

Interferencias. Notas sobre el taller como territorio, la regla como posibilidad, la obra como médium

Viviana Suarez *

Resumen: Quizás sea un tópico recurrente entre quienes nos dedicamos a la enseñanza el asumir que la relación entre docente y estudiantes –así en plural, como entidad colectiva– se ha problematizado en los últimos tiempos, y señalar como razón principal los cambios producidos en los sistemas referenciales y comunicacionales a partir de la propagación y masificación del uso de las tecnologías digitales; el habitar nuevos entornos que requieren ser continuamente interpretados para poder ser justamente habitados.

Este ensayo se propone reflexionar sobre la práctica pedagógica en talleres relacionados con la producción de obra e imágenes artísticas y su relación con el saber que la sustenta, cuestiones ubicadas entre los polos de la *praxis* y el *episteme* que reclaman ser pensados en su articulación; el juego de las subjetividades que entran en tensión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de la función de obra en tanto objeto de producción intermedio entre la subjetividad y el mundo.

Palabras clave: estética - ethos - experiencia - pedagogo - profesor - médium - regla - territorio.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 226]

(*) Arquitecta (UBA). Docente en la Diplomatura en Investigación y Conservación fotográfica documental de la UBA y del Departamento de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Introducción

Escribo este ensayo subrepticamente como un ejercicio de recopilación: notas sobre mi práctica pedagógica en disciplinas que involucran la creación de obras en los nuevos regímenes de imágenes; la subjetividad creativa y el papel del autor; y, por sobre todo, el ejercicio de la docencia en un estado de mundo lábil, impreciso, problemático por sobreabundancia de información y desarticulación entre experiencias individuales y colectivas, relacionadas por briznas. Estado de mundo todavía actual, al que el antropólogo francés Marc Augé define como sobre-modernidad¹ y en el cual nos involucramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde ciertas experiencias intersubjetivas, espacio-temporales y de

producción de obra preñadas de cierta normalidad que habremos de desmontar creando para ello una pedagogía de la interferencia.

Notas sobre ciertas impresiones personales, subjetivas, decantadas de mi experiencia en talleres de arte, de fotografía, de diseño y de teoría, pensadas como traspaso de prácticas, tácticas, modelos desde un campo –el arte– a otro –el institucional– creadores ambos de expectativas, supuestos, metodologías y conceptos sobre la realidad divergentes; así como divergen también sus programas en la transmisión de saberes, la relación entre los sujetos implicados y la producción de objetos, materiales o conceptuales. Traspaso que implica una fricción, en última instancia, entre los campos del hacer y el saber, entre *praxis* y *episteme*; ejercicio de una interferencia en la fluidez interdisciplinaria. Porque de lo que se trata es de que, en definitiva, un campo –con sus interrogantes, sus búsquedas, sus incertezas– desbarrate al otro, lo cuestione, lo suspenda y a la vez lo movilice. Análogo objetivo al que declara Marcel Duchamp al explicar a Jean Susquet en una carta del 25 de diciembre de 1949 sus intenciones sobre *La Novia puesta al desnudo por sus solteros, mismo* o *Gran Vidrio*:

A fin de cuentas el vidrio no está hecho para que lo miren (con ojos estéticos): debía ir acompañado de un texto de “literatura” lo más amorfo posible que jamás cobró forma, y ambos elementos, vidrio para la vista y texto para el oído y el entendimiento, debían completarse y sobre todo *impedirse mutuamente* la posibilidad de cobrar una forma estético plástica o literaria. (Duchamp, 1978, p. 31).

Relación entre incertezas artísticas y precisión del campo disciplinario: pienso este impedimento mutuo de cobrar forma como una estrategia o método: de búsqueda, de ensayo, de impedir caer en la repetición de lo sabido, de lo agradable. Notas sobre la experiencia de la pedagogía que se obstina en cuestionar lo dado, las regularidades, los presupuestos, las normalidades aceptadas, aún la del lugar de quienes ofrecemos el material a ser consumido como conocimiento. Y de la idea misma de que sea ése un material a ser consumido. Pero, antes que todo, notas sobre la etimología: del pedagogo, del maestro, del profesor, del docente. Nota reveladora en términos del ejercicio concreto de la enseñanza-aprendizaje en cuanto herramienta que define una topología de los actores-sujetos y de sus campos simbólicos asociados. Reveladora del juego de posiciones que se despliega básicamente en el terreno del imaginario, en el que se involucran espacios, tiempos, cuerpos que dan y reciben, construcción de saberes y objetos. Por lo tanto: primera nota de interferencia .

2. El juego de las posiciones

Antes que nada comencemos por dibujar las redes imbricadas de la etimología. Docente deriva de la palabra latina *docera* que a su vez se forma con la raíz indoeuropea *dek*: “pensamiento, aceptación”. Raíz que comparte con doctrina, doctor, documento y dócil formando así una familia de palabras de la que sin embargo queda fuera educación, ya que ésta deriva en cambio de la –también indoeuropea– *duk*: guiar. Y así, mientras educar se imbrica en su origen con conducir y con la conducta como manera de comportarse,

docente se centra antes que nada en la relación en sí entre la enseñanza y el aprendizaje con preeminencia del pensamiento e, implícitamente, de la docilidad.

Pedagogo es literalmente “quien lleva de la mano al niño”. Raíces griegas - *ago* “yo conduzco” al *paidon* “niño” - que figurativizan la actividad de la enseñanza-aprendizaje como el ejercicio de caminar juntos siendo uno guía del otro. Al igual que en educar: acompañamiento, sostén y orientación. Muy distinta es la posición del maestro, cuya raíz se encuentra en el *Magis Stare* latino, literalmente “el que está parado más alto”. *Magister*: el que llega al mayor grado en su área y por su experiencia se encuentra por arriba de los *Ministiri* (*minus*) subordinados. En Roma se llamaba *Magistiri* a los esclavos griegos libertos que enseñaban en casas de los patricios. El maestro de escuela era en cambio el *Literator* quien se ocupaba principalmente de la enseñanza de las letras (*liter*).

A su vez, profesor deriva de la también latina *profiteri*: “el que habla delante del público”. Su campo semántico deriva de *fateri* “confesar, admitir” y, por lo tanto, comparte raíces con profesar y confesar, familia de palabras que hacen girar su significación predominantemente en torno al discurso y el decir verdad.

Si desplegamos entonces estas posiciones en una matriz que diseñe una topología intersubjetiva entre los dos actores involucrados directamente en el proceso, advertiremos que el imaginario de la docencia articula diferentes figuras que activan relaciones y posiciones de poder relativas desde las que pueden jugarse distintos grados de libertad de la actividad. Juegos de libertad con los que podrían movilizarse las tácticas en el aula-taller como territorio, esto es, en un espacio/tiempo concretos donde desplegar prácticas entre actores concretos que pongan en juego condiciones específicas de ejercicios de libertad. Pensemos sobre cuáles pueden ser estas estrategias que nos permitan pasar de la posición del profesor, guardián de una distancia necesaria y constituyente frente al otro para quien habla, esa audiencia que escucha, mira y toma nota desde una corporalidad fijada por esa relación de expectación y la vez de exhibición de la verdad (recordemos que el profesor profesa y confiesa en público), a otra vinculada con la transferencia de una experiencia, como en el caso del maestro, figura que carga su autoridad por su maestría amasada de experiencia acumulada en el ejercicio, el ensayo, el error, el legado, la historia. El maestro, figura derivada de la praxis, el taller, el oficio evoca a la sabiduría como contraparte dialógica del profesor, ligado al *episteme*, la institución teórica y el conocimiento universal.

Dos modelos que, en la práctica del aula-taller actúan sucesivamente creando un ritmo alternante entre momentos de *praxis* y momentos de *episteme*. Volveremos sobre estos temas al referirnos a la cuestión de la razonabilidad ética y estética de la pedagogía.

3. Del aula al taller. La cuestión del territorio y la regla

“Para apartar el todo hecho en serie al todo hallado. El apartamiento es una operación”. (Duchamp, 1978, p. 37).

Primera cuestión: oposiciones de territorios

Figuremos primero la escena o mejor el campo en sentido gestáltico en el que transcurre este proceso espacial y temporalmente limitado, pausado, reglado del trasvasamiento del conocimiento. Y tratemos de llenar este espacio-tiempo pensándolo como territorio que se ocupa y desde el cual se despliegan ciertas tácticas que cubren relaciones interpersonales, esto es, que involucran subjetividades corporalizadas.

Consideremos al aula-taller como *locus*, como territorio orientado espacial y temporalmente, recorrido por tensiones que participan activamente en la transmisión del saber. El territorio áulico es, además, un *locus* fuertemente ocupado lo que implica una ubicación precisa de los actores en el espacio estableciendo preferencias –de interés o deseo–, pertenencias –grupos afectivos, intelectuales, prácticos–, posiciones –según mayor o menor participación– todo lo cual da como resultado un juego de energías que se distribuyen anisótricamente en tiempos rapsódicos, discontinuos, involucrando desplazamientos de cuerpos, toma de posiciones, cambios de referencias, sectorizaciones, particiones. En las organizaciones espaciales clásicas establecidas por la concepción pedagógica decimonónica para la enseñanza popular masiva que todavía persisten, el espacio aula se experimenta como una topología anisótropa. Límites precisos para cada espacio-aula, con una relación adentro-afuera muy enmarcada que propicia prácticas pedagógicas en las que predomina la concentración en la actividad desde el encierro y el paréntesis temporal (de tal hora a tal hora); e interiormente una cisura demarcatoria entre espacios adelante-atrás a partir del despliegue de una serie de dispositivos (en el sentido foucaultiano): escritorio, pizarras, pantallas de proyección destinados al profesor versus asientos y superficies de trabajo (muy a menudo) rigurosamente ordenados por filas e hileras para los estudiantes. El espacio organizado de este modo privilegia la relación audiovisual y asimétrica profesor-estudiante, e implica el desarrollo de un flujo unidireccional desde el habla de un sujeto único (con la gestualidad y la proxemia que involucra) a una mirada-escucha de muchos². Al mismo tiempo establece en el imaginario una relación fija entre agente activo- receptores pasivos, práctica que reduce la presencia corporal a un juego de escuchas y miradas sostenidas que se constituyen en torno a la figura del Profesor, que viene a ocupar en el imaginario el lugar del *veredictor*³ en este entorno configurado por dispositivos que funcionan fijando lugares establecidos según la fenomenología del ojo-oído. Herman Parret (1984) lo especifica de este modo: “El docente desarrolla un programa platónico. Es mono-lógico porque representa la Verdad. Ejerce una transferencia de la Verdad sin reciprocidad”.

Si, en cambio, organizáramos este territorio espacio-temporalmente desde el modelo del pedagogo, el que camina junto al *paidon*, se nos presentarían en lugar de sujetos sujetos a la visión-escucha, cuerpos en movimiento marcando posiciones con un grado mayor de presencia y exposición tanto gestual como fonemática; un estar entre otros que implica mayor ubicuidad y horizontalidad a la vez, desarticulando la asimetría espacial que toma como eje a quien profiere el discurso de la verdad. El juego de presencias del *veredictor* frente a su audiencia está perfectamente escenificado en la disposición de auditorio, modelo espacial que rearticula el eje delante-atrás –que en el aula adopta la forma de espacio proescénico para el profesor– como posición alta-posición baja. A esto puede contraponérsele la disposición en archipiélagos propia del aula-taller, en la que el territo-

rio es armado por la adición de mesas-trabajo dispuestas en figuras que evocan simetrías vagamente axiales; ordenamiento que desactiva el carácter eminentemente exhibitivo de la figura Profesor al mismo tiempo que produce una integración de la periferia como espacio articulado. A la vez, el estar junto del pedagogo inaugura ritmos temporales alternativos como la simultaneidad y la ruptura del unísono –el compás que establece la voz del Profesor– por la multivocidad –muchos al mismo tiempo a diferentes velocidades, ayudando a construir una percepción de actividades plurales y comunitarias. El tiempo del taller es un tiempo tensivo, constituido por momentos de espera y disponibilidad que suceden a otros de actividad generando una conciencia acentuada de las ritualizaciones de comienzos-finales, ciclos, duratividades; más cercano a la percepción de un tiempo orientado que a la progresión meramente cronológica del “tiempo que pasa”.

Esta reconfiguración del espacio-tiempo en forma de organización territorial busca generar una interferencia con el dispositivo del aula-clase tradicional, más diferenciado y jerarquizado, concebido según el criterio de disciplinamiento y vigilancia ejercido por Uno sobre Muchos tal como lo señalara Foulcault⁴, al proponer mayor dispersión de actividades y proximidad del maestro como guía, que se desplaza y particiona su tiempo: del “a todos” simultáneo de la exposición al “a cada uno” sucesivo del seguimiento en la actividad. El modelo del pedagogo nos propone de esta manera crear un imaginario en el que la figura de quien posee e imparte el conocimiento adquiera mayor flexibilidad y accesibilidad a la vez que aumenta el contacto entre cuerpos utilizando como mediador el ejercicio de una práctica concreta.

Podríamos sintetizar esta primera interferencia con dos figuras modélicas que se “impiden mutuamente” tal como desea Duchamp: la *arché* del dispositivo clásico, caracterizada por juegos de posiciones de uno ante muchos, la comunicabilidad audiovisual de un hacer saber centrado en el *episteme*, el flujo unívoco y lo exhibitivo. Como contrapartida, la *anarché* ligada al dispositivo artístico, con posiciones junto, momentos lagunares, acentuación de la praxis, el saber hacer y la corporalidad. Tal como nos hace notar Michel Foulcault (1990) “todos pensamos y actuamos al mismo tiempo”: la interferencia busca frotar saber contra actuar para crear actividades reflexivas/reflexiones activas, alternando ambos modelos estratégicamente durante el curso.

Sin embargo es fundamental tener en cuenta que, en cualquiera de los dos dispositivos, el otro siempre es un sujeto colectivo, lo que nos lleva a pensar cómo organizar este interactuar de los sujetos-cuerpos configurando la regla.

Segunda cuestión: la regla y los otros

Consideremos el problema del conocimiento. El saber común lo imagina –y define– como un bien de intercambio intelectual, dando por sentado que se trata predominantemente de una relación entre inteligencias. Jacques Rancière⁵ (2010) ha analizado este tema dentro de sus consideraciones sobre la recepción de las obras de arte, ya que este caso en particular hace evidente otros tipos de relaciones sujeto-objeto-sujeto ligadas a la percepción, la emoción y el sentimiento más que a la apreciación exclusivamente intelectual. Rancière encuentra que el modo de relación intersubjetiva clásica docente-alumno supone conce-

bir la desigualdad intrínseca de las inteligencias, cuyo paradigma podría centrarse en la figura del Profesor que describimos anteriormente en la cual quien posee el conocimiento lo transmite (vía disertación) a quienes lo ignoran, manteniendo continuamente esta distancia insalvable, pues el profesor siempre conocerá algo más que el alumno, personaje caracterizado predominantemente en función de su ignorancia, abriendo continuamente una puerta al futuro “algo más todavía que conocer” como motor de deseo. El problema, básicamente, es que este modelo disocia inteligencias de cuerpos mostrando, además, su ligazón de origen con la concepción cartesiana de lo humano, ente binario compuesto de manera disjunta por alma y materia corporal. También es de notar que esta relación conflictual entre alguien que conoce y otros que ignoran, conduce a una visión polémica de las relaciones intersubjetivas, ya que la *matte* –aquello que está en disputa– es precisamente el deseo de hacer desaparecer esta diferencia entre conocimiento e ignorancia; deseo de llegar a ocupar el lugar del otro, el Maestro, y colocarse a su vez imaginariamente en posición supina respecto de los otros (recordemos que etimológicamente *Magis Stare* es el que mira desde una posición más elevada). Este imaginario cambia abruptamente si nos colocamos, en cambio, en una posición inter-corporal tal como propone Emanuel Levinas, considerando entonces como condición esencial del otro la de no ser reducible a lo mismo⁶. Conservar la diferencia, hacer entrar en el juego el cuerpo del otro como límite, es producir una interferencia en el saber común sobre lo esperable en el proceso de adquisición del conocimiento. Desgajando nuevamente otra consideración duchampiana podríamos decir que, al igual que en el *Gran Vidrio* la Novia con los Solteros, de lo que se trata es de hacer salir al otro de su goce solipsista, o en palabras del propio Duchamp: “Novia: operación alterna. Cortocircuito si hace falta” (1978, p. 52). Esta nueva interferencia sería entonces la productora de una refocalización del objetivo de la enseñanza: no como la mera adquisición de un *expertise* donde el otro ocuparía en un futuro el lugar del maestro, sino como la conservación de la diferencia radical del otro, es decir el *ethos* que implica la enseñanza-aprendizaje. Por una parte, aparece aquí la figura del autor como artista en su rol de creador en la diferencia⁷. Y por otra la del *ethos* como cuidado de sí tal como lo define Michel Foucault:

Sin duda uno no puede cuidar de sí sin conocer. El cuidado de sí es el conocimiento de sí –en un sentido socrático-platónico– pero es también el conocimiento de un cierto número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones. El cuidado de sí supone hacer acopio de estas verdades y es así como se ven ligadas la ética y el juego de la verdad. (1984, p. 101)

Por otra parte, en este párrafo se hace evidente la red de conexiones que unen al sujeto-encomunidad, la verdad y la regla, tríada sobre la que la pedagogía actúa sin cesar, generando varios tipos de enlaces e intercambios.

Tomemos por caso la regla en su relación con el otro y analicémosla desde varias perspectivas.

Por un lado la regla como ley⁸, gran problema kafkiano⁹ del sujeto sujetado al Otro inabarcable e inimaginable, que presenta varios aspectos:

1. La naturaleza de la ley: orden natural o convención social. En ambos casos la ley se presenta como limitativa, excluyente y prohibitiva: transgredir la ley natural significa ingresar al campo de la anormalidad mientras que transgredir la ley social es entrar en el campo de lo punitivo y del castigo¹⁰.
2. Lo que nos lleva a la cuestión de la sanción de la ley (Dios o quien detenta la autoridad para promulgarla). Voz de autoridad, ocupa el rol de enunciador-performador, quien hace diciendo, estableciendo así los límites entre legal e ilegal¹¹, problemas ligados tanto con la Verdad como con el Decir Verdad. Recordemos la familia etimológica que une profesar y confesar, figuras que abren el campo imaginario de quien habla comprometido con la Verdad exhibida –y contraída– ante muchos.
3. La escritura de la ley: por último, visibilización de la sanción en un corpus escrito, el reglamento, que une la palabra de la ley fijada por la escritura al principio de obediencia a la ley.

Si a esta noción restrictiva de la regla como ley –deber hacer y sobre todo deber decir– le contraponemos la más lúdica de la regla como regularidad, red y práctica de posibilidades, podremos pensar procesos que involucren relaciones intersubjetivas menos coercitivas, ajustadas en mayor medida al ejercicio ético de la libertad como cuidado de sí tanto como a distintos grados de libertad respecto de las posiciones de poder y el ejercicio de la autoridad. La regla se presenta entonces como ocurrencia reiterada, como regularidad, más cercana a la idea de hábito y convención que a la Verdad. Al pensar sobre qué tipo de reglas podría regular el vivir juntos en comunidades muy pequeñas, Roland Barthes (2003, p.71) despliega la etimología de esta palabra. Su origen es el vocablo griego *orego*: extender en línea recta, trazar hacia adelante una línea recta, vinculado a su vez al instrumento que se utiliza para medir. Lo regulado (medible) se relaciona con el control vía sistematización antes que prohibición y quien regula (el *rex*) es quien conduce, lo que nos permite vincular de esta manera regla y práctica del pedagogo como conductor, como guía. Por otra parte, el *rex* regula un territorio, demarcando límites y ejes, lo propio de lo ajeno, lo organizado de lo periférico, lo común de lo anónimo. Marca el tiempo y el entorno de lo cotidiano: “La regla, acto ético (se puede decir incluso, en ciertos casos, místico) cuyo fin, repito, es darle transparencia a la vida, a la cotidianeidad”. (Barthes, 2003, p. 174)

La regla pensada de esta manera, como acto individual puesto en comunidad –dice Parret (1984) “convivir es organizar las libertades individuales”– y como marca de lugar y de ritmo temporal implícito en las tareas cotidianas, carga a la tríada espacio-tiempo-subjetividad de corporalidad, alejándola del tiempo-espacio vacío característico de la sobre-modernidad¹².

Por otra parte, la idea de regla en nuestra contemporaneidad pareciera estar fuertemente ligada a lo lúdico, y por lo tanto al desarrollo de tácticas y estrategias a partir de un programa narratológico en busca de un objetivo¹³, lo que involucra el despliegue de cierto orden lógico motivado en lograr el objeto de deseo¹⁴, como lo muestra –nuevamente– el *Gran Vidrio* duchampiano en la figura del magneto-deseo que la Novia agita sobre los Solteros, poniendo en funcionamiento su máquina.

Al contrario de la ley kafkiana vinculada con la máquina mecánica y el funcionario que no puede verse por fuera del mecanismo del aparato –mecanismo transracional por otra par-

te— la regla procedimental y programática, sistematizadora encuentra su campo asociativo en la idea del artista como creador de programas metodológicos, técnicos, formales, temáticos, estilísticos, es decir, estéticos, que abren un campo de posibilidades de realización de ciertas formas-contenidos al mismo tiempo que restringe otros. Idea vinculada a la definición de grados de libertad de un sistema dado por la Física. Casi todas las vanguardias modernistas produjeron sus Manifiestos¹⁵: instrumentos para la elaboración de sistemas-guías de producción de obras pensadas como campo de exploración del funcionamiento de reglas en una estructura formal o temática dada. El Manifiesto, por otra parte, tiene un enunciador explícito, casi siempre colectivo, que lo da a conocer, es decir, lo hace público; es programático y al mismo tiempo fundamentado en cierta toma de posición respecto de un estado de cosas (del mundo, del arte, del sujeto).

Si contraponemos la idea de la Ley como regla limitativa, coercitiva y excluyente, cuyo enunciador siempre es absoluto y universal a la idea de Regla como regularidad, en la que se hace evidente su grado de convención (acuerdos), su grado de pertinencia (alcance), y por lo tanto su relativismo y multiplicidad, podremos confrontar la primera con esta segunda vía de forma de provocar un cortocircuito que encauce, desde el *ethos* de la pedagogía, la tensión siempre conflictiva entre actos de libertad y observación de la normatividad.

4. Del autor a la obra. El objeto mediúmnico

“Lo posible es únicamente un mordiente físico (género vitriolo) que quema cualquier estética”. (Duchamp, 1978, p. 88)

Llegamos así a la tercera interferencia que introduce la propia obra llamada de arte como reflexión de un estado de mundo; obra que actúa como médium entre una subjetividad corporalizada y un territorio exterior. Existe una fuerte carga de utopía en toda obra que roce de alguna manera el campo del arte dada precisamente por el acto de creación. Como señalara Duchamp, cualquier acto de creación artística tiene como consecuencia la creación de un objeto que no es requerido por nadie, que no satisface ninguna necesidad vital inmediata y que es ofrecido por el artista para expresar su visión sobre un estado de mundo, visión que nadie ha pedido conocer a priori.

Precisamente Alfredo Jaar, en una entrevista de 2008 para la televisión chilena, reflexiona sobre este rol del artista en nuestro mundo sobre-moderno contemporáneo y su objetivo de llegar —a través de la creación, producción y exhibición de obras— desde la subjetividad al mundo:

Es un salto difícil. Muy difícil. Es un acto de fe, en el fondo. No sólo de parte del artista sino que también demanda un acto de fe por parte del espectador. Porque vivimos en tiempos difíciles. Y nos enfrentamos a una realidad difícil. Que siempre me pareció imposible de representar. Y siempre he pensado que en vez de representar esta realidad nosotros [los artistas] creamos una nueva realidad. Entonces, este salto al mundo, este mundo al que incorporamos nuestras obras, también es una nueva realidad. Entonces hay ahí un vacío, un vacío muy grande, entre ese mundo real —si lo

podemos llamar así— y este mundo inventado por el artista. Y este foso es el que a mí me interesa explorar. Este vacío. Y muchas veces uno se pierde en el salto y no aterriza en ninguna parte. Y ahí está la dificultad. (2008)

Jaar pone de relieve la importancia del tránsito o pasaje entre dos estados o mundos: el onnipresente real y el utópico posible; mundos disociados para los cuales la obra actúa como paso o puente, mordiente físico al decir de Duchamp “que quema cualquier estética¹⁶”, es decir cualquier conformidad con lo dado. Y asimismo Ranciére (2010) señala que la función principal de la obra de arte contemporánea es descolocar el orden preestablecido, u orden policíaco de la mirada¹⁷. Pero, al mismo tiempo, Jaar hace notar que el final de este proceso es incierto. Porque la obra vinculada al campo del arte se caracteriza precisamente por vehicular su contenido tanto en lo que exhibe como en lo in-expresado, en aquello que emerge desde lo no dicho en la superficie de lo evidente. Sin embargo, esta ambigüedad no es algo que esté deliberadamente oculto sino lo que el propio mensaje no puede develar explícitamente. Esta zona opaca presente en toda obra fue el lema convocante de la 30 Bienal de San Pablo: *La inminencia de las poéticas*. Su curador Luis Pérez Orama (2011) lo explica de este modo:

Las poéticas son un repertorio limitado de enunciados o de actos de enunciación dentro de un campo artístico (una práctica), una tradición o un espacio histórico-cultural. En este sentido, las poéticas pueden tener mayor o menor relevancia colectiva o temporal, mayor o menor pertinencia y mayor o menor eficacia. La temporalidad de las poéticas es diferente de la temporalidad de la moda, así como de la temporalidad de la historia: las poéticas son actos y como tales, siempre se tornan presentes; están al borde de ser materializados; son imprevisibles; como ‘la palabra en la punta de la lengua’ estos actos discursivos —que también incluyen las modalidades de suspensión y de interrupción del discurso— se nutren de densidades discursivas anteriores, de una memoria orgánica de actos enunciativos o expresivos que los preceden y los alimentan y que estos, cada vez, alteran, deforman, asimilan —en su advenimiento impensable.

Desde el punto de vista del autor, la poética podría ser entendida como el rodeo que la subjetividad da a través de la obra, movimiento abarcativo, envolvente que obliga a desplegarse. Este desenvolvimiento está fuertemente vinculado con la razón estética, cuyos juicios —impalpables— no dependen de la adecuación conceptual de la razón teórica, centrada en la verdad demostrable, ni con la racionalidad argumentativa de la esfera de lo práctico vinculada como vimos a lo ético y la felicidad, sino con la belleza y lo contemplativo. Al respecto Herman Parret señala que la razón estética, siguiendo a Kant, está ligada con la *thymia*, sentimiento universal y profundo, trans-lógico y sinestésico:

Los estetas son entusiastas y reconocientes, lo cual quiere decir que reconocen su participación en una universalidad comunitaria donde la belleza puede y debe ser juzgada igualmente por todos. (1984, p. 155)

Lo contemplativo introduce la esfera del contacto dentro de la pura visibilidad, Y es así que, a través de la obra, podremos desplegar una tautología de la pedagogía, obra que se aparece a la vez como mediadora de la experiencia y objeto incierto.

Breve epílogo

Podríamos sintetizar las intenciones de estas notas de la siguiente manera: intenciones de trasvasar prácticas y saberes del campo del arte al pedagógico, generando –desde esta articulación– interferencias que actúen como impedimentos para aplicar mecánicamente (el todo hecho en serie) conductas, ritos y costumbres preadquiridos (el goce estético o literario) sin problematizarlos. Y centrar el objeto a crear como escollo o resistencia (magneto-deseo) que promueva la predisposición al azar (el todo hallado) y la obra como mordiente físico (género vitriolo) que obstruya por sí misma toda predisposición a la repetición.

Notas

1. Augé M. (2003) Lo demasiado lleno y lo vacío. *El tiempo en ruinas*. Disponible en: <http://bibliotecaignorria.blogspot.com/#ixzz2Jfz52cEH>. Consultado el 20 noviembre 2012.
2. Esta fenomenología del espacio que se estructura en torno a la audiovisión es tratada en el capítulo VIII *Tocar* en Parret H. (1984) *De la semiótica a la estética*. Buenos Aires: Edicial (pp. 145-164).
3. Existe un magnífico dibujo en el que Otto Dix se autorretrata como *veredictor* en su rol de profesor de pintura, la mirada fija y severa tras unos anteojos redondos, el cuerpo rígido, la mano izquierda en alto, la derecha sobre el estómago y el guardapolvo abotonado. Todo en su figura conduce a la imagen de un juez dictando sentencia. Ver Gómez Molina, J.J. (1995) *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra. p. 39.
4. Ver Foucault M. entre otros textos *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión; Tecnologías del yo y Los anormales*.
5. Ranciere J. (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
6. Beavers, A. (1995) Introducing Levinas to Undergraduate Philosophers. Disponible en: <http://faculty.evanville.edu/tbz/PDFS/undergradPhil.pdf>. Consultado el: 2 de enero de 2013.
7. Esta figura del autor como mónada de la diferencia es analizada por Deleuze G. (2002) *Proust y los signos*. Madrid: Editora Nacional.
8. Ver Foucault M. (2000) *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
9. Tanto en *El proceso* como en *El Castillo*, F. Kafka desarrolla esta noción de sujeto sujetado a la ley como Otro absoluto, inaccesible e incluso inimaginable, y la imposibilidad de penetrar los círculos interminables de funcionarios y servidores que rodean al que sanciona y sostiene la Ley. V. Flusser toma esta figura para desarrollar su concepción del hombre sujetado de la modernidad por su función de funcionario.
10. Sobre la regla y la ley ver Barthes R. (2003) *Cómo vivir juntos*. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 174.

11. Nuevamente, ver en op. cit. Foucault M. (2000) el rol que va ocupar en los juicios, paulatina y crecientemente, el psiquiatra como veredictor, al introducir el orden natural (normal/anormal) como principio discriminador dentro de la ley social (legal/ilegal).
12. Idem Augé M. (2003).
13. Obviamente nos referimos a una generación criada mayoritariamente en la práctica de juegos virtuales, estructurados predominantemente según programas semio-narrativos, la subjetivización en la adopción de un rol, el autoaprendizaje por iteración y la observancia de reglas explicitadas en el propio territorio lúdico.
14. Nos referimos al programa narratológico clásico expuesto por los análisis estructuralistas del relato como por ejemplo el de Greimas y Cortés.
15. En las vanguardias europeas y rusas de pre y entreguerras el Manifiesto Surrealista, el Neoplasticista, el Futurista, el Constructivista, los procedimientos del Cubismo, los fundamentos del Teatro de la Crueldad de Antonin Artaud, o Bertold Brecht; o en Sudamérica el del Arte Concreto-Invencción, las búsquedas de Gyula Kósice o el Manifiesto Antropofágico de Oswald de Andrade como ilustración de unos pocos entre muchos ejemplos.
16. Para Duchamp, aquí el concepto de estética adquiere el sentido connotado de cierta complacencia en lo agradable, lo reiterativo, la comodidad de factura, cierta facilidad de creación por recurrencia a un “estilo”. Por eso los ready-mades fueron concebidos desde la indiferencia estética.
17. Ver op. cit. Rancière J. (2010) *El espectador emancipado*.

Referencias bibliográficas

- Augé M. (2003) Lo demasiado lleno y lo vacío. *El tiempo en ruinas*. Disponible en: <http://bibliotecaignorria.blogspot.com/#ixzz2Jfz52cEH>. Consultado el 20 noviembre 2012.
- Barthes, R. (2002) *Cómo vivir juntos. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France 1976/1977*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Duchamp, M. (1978) *Escritos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Foucault M. (1984) La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. Disponible en: http://www.topologik.net/Michel_Foucault.htm. Consultado el 24 de enero 2013.
- Foucault M. (1990) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault M. (2000) *Los anormales. Curso en el Collège de France*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jaar A. (2008) Una Belleza Nueva [Programa televisivo] Disponible en: Parte 1: <http://www.youtube.com/watch?v=C4O7uQ54hW8>. Parte 2: <http://www.youtube.com/watch?v=nQkGbVCpb30>. Consultado el 27 de febrero 2013.
- Parret H. (1984) *De la semiótica a la estética. Enunciación, sensación, pasiones*. Buenos Aires: Edicial.
- Rancière J. (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manatíal.
- 30 Bienal de San Pablo (2012) Informaciones de la Bienal de San Pablo. Disponible en : http://universes-in-universe.org/esp/bien/bienal_san_pablo/2012. Consultado el 30 de noviembre del 2012.

Bibliografía

- Deleuze G. (2002) *Proust y los signos*. Madrid Editora Nacional.
- Foucault M. (2005) Las redes de poder. Ferrer C (comp.) *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. La Plata: Terramar.
- Flusser V. (2007) Del funcionario. En Kozak C. Arte y técnica. Vilém Flusser sobre arte, técnica y funcionarios. *Artefacto. Pensamientos sobre la técnica*. 6. Disponible en: <http://www.revista-artefacto.com-ar>. Consultado el 16 de agosto 2012.
- Parret H. (1990) *Las pasiones*. Buenos Aires: Edicial.

Summary: Perhaps it is a recurring topic among teachers the assumption that the relationship between teacher and students has been troubled in recent times. Also it is noted that the main reason for those changes in the reference and communications systems are the propagation and spread of the use of digital technologies; inhabiting new environments that require a continuous interpretation to be just inhabited.

This essay proposes to reflect on teaching practice in workshops related to artistic images production and their relationship to knowledge; issues located between episteme and praxis that claim to be thought in its articulation; the play of subjectivities that are in tension during the process of teaching and learning and the role of work as an object of intermediate production between subjectivity and the world.

Key words: aesthetics - ethos -experience - educator - professor - medium - rule - territory.

Resumo: Os professores assumem que a relação entre eles e os estudantes se problematizou nos últimos tempos devido às mudanças produzidas nos sistemas referenciais e de comunicação a partir da propagação e massificação do uso das tecnologias digitais. Este trabalho propõe refletir sobre a prática pedagógica em oficinas em relação à produção de obra e imagens artísticas e sua relação com o saber que a sustenta, questões localizadas entre os pólos da práxis e o episteme que reclamam ser pensados em sua articulação; o jogo das subjetividades que entram em tensão durante o processo de ensino-aprendizagem e aquele da função de obra em tanto objeto de produção intermédio entre a subjetividade e o mundo.

Palavras chave: estética - ethos - experiência - pedagogo - professor - médium - regra - território.

Aproximación a un modelo de representación virtual lúdico (MRVL). *Virtual Self*, narcisismo y ausencia de sentido¹

Lorenzo Javier Torres Hortelano *

Resumen: En este artículo propongo una aproximación a un nuevo modelo de representación audiovisual que denomino *virtual lúdico* (MRVL). Para ello, me baso, en parte, en la modelización que, enfocada en el cine de Hollywood, propuso Jesús González Requena. Pero, debido a que el objeto de estudio que yo propongo es más amplio, dado que abarca varios medios audiovisuales más allá del cinematógrafo tal y como se deduce del corpus de trabajo escogido –la plataforma *Youtube*, el videojuego *Stalker* y el videoclip musical *Dancing Anymore*– hago referencia, asimismo, a otras teorías y modelizaciones que provienen de los llamados *game studies*. El problema con estos estudios es que, en general, no se centran en lo esencial de las experiencias narrativas (de las cuáles, el MRVL supone su propuesta más contemporánea): la emoción y la experiencia del deseo por parte del espectador (o mejor sería llamarlo *usuario*) a través de un horizonte simbólico cargado de sentido. A partir de esta base, reflexiono sobre el tipo de usuario que dibuja este MRVL, para el que he retomado el concepto de *Virtual Self* propuesto por Ben Agger. Para éste se trataría de una persona conectada al mundo a través de la interfaz tecnológica; pero yo lo redefino como un usuario que viviría una experiencia dentro de este MRVL en la que predominaría un fuerte narcisismo y que, por tanto, concluiría en una experiencia ausente sentido.

Palabras clave: modelo de representación audiovisual - *game studies* - *virtual self* - narcisismo - Jesús González Requena - Ben Agger.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 250]

(¹) Doctor en Ciencias de la Información (Comunicación Audiovisual) por la Universidad Complutense de Madrid, miembro fundador de la asociación cultural Trama y Fondo y del consejo de redacción de la revista homónima, profesor de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid, España).

En este artículo voy a analizar el que es, según mi punto de vista, uno de los lugares dónde, más allá de los cambios tecnológicos, se está jugando de manera evidente la forma que tendremos de mirar y experimentar algunos de los textos audiovisuales más innovadores de nuestro presente; pero también del futuro a medio plazo. Lo que voy a proponer es un modelo de representación que permita teorizar esos lugares de la postmodernidad y de la iconósfera contemporáneas que enseguida voy a pasar a describir.

A finales del siglo XX aparecen una serie de plataformas virtuales on-line de uso masivo (multiusuario) cuya influencia y difusión es cada día mayor en la cultura audiovisual y que, por ello, necesitan una teorización suplementaria, en concreto, de la mano del *concepto de modelo de representación*. Algunos ejemplos representativos de estas plataformas son los videojuegos con posibilidad de modo multi-jugador² tipo *S.T.A.L.K.E.R.: Shadow of Chernobyl* (GSC Game World, 2007)³; los espacios virtuales en 3D de interacción social como *Second Life* (Linden Research, 2003); o los sitios de intercambio de vídeos digitales cuyo máximo exponente es *Youtube* (Google, 2005).

Dentro de este amplio fenómeno de la representación virtual en las plataformas on-line, me he centrado en analizar la relación del usuario con su extensión digital, el llamado *avatar*⁴. Esta denominación hace referencia, en este contexto, a un diseño virtual antropomórfico en 3D. Pero en realidad tal término posee, paradójicamente, una etimología milenaria, pues proviene del sánscrito *avatâra*, que significa descenso o encarnación terrenal de alguna deidad hindú⁵. Si el ámbito de lo sagrado hindú es muy proclive a la multiplicación de deidades, sin embargo, en este caso, se suele relacionar muy concretamente el término avatar con el dios Visnú (Nöel, 1991, p. 194)⁶. Lo señalo porque precisamente esta deidad se relaciona con lo omnipresente, con una especie de Ser Supremo o Última Deidad. Por lo tanto, esta perspectiva religiosa implica un descenso divino intencionado en los dominios humanos con fines especiales. Es decir, el avatar implicaba una dimensión sagrada o simbólica que, como voy a intentar demostrar, aquí va a desaparecer, pues este carácter de proto-relato mítico y simbólico no es el que finalmente se está imponiendo en las plataformas virtuales. Al contrario, lo que parece imponerse es un fenómeno que, desde una perspectiva psicológica, tiene que ver con el concepto de narcisismo. Más abajo lo argumentaré acudiendo al registro de lo imaginario que propusiera Lacan (1966).

En último lugar, y ya que he hecho referencia a la mitología, introduzco también una perspectiva antropológica que me ayudará a analizar esta relación usuario/avatar, en este caso, buscando el posible sentido –o su ausencia– que se pueda desprender de tal experiencia.

En resumen, mis objetivos son definir qué es un modelo de representación, analizar la relación entre el espectador y ese modelo de representación y definir las características básicas de un Modelo de Representación Virtual Lúdico (MRVL). Para ello, he propuesto un corpus de trabajo paradigmático lo suficientemente amplio y acotado para poder llevar a cabo mi análisis. Finalmente, quiero probar que el tipo de usuario que propone el MRVL es uno de tipo narcisista y que todo ello lleva a una experiencia por parte del usuario carente de sentido.

Investigaciones recientes apuntan en el mismo sentido, por ejemplo, Nicholas Carr, finalista del premio Pulitzer en 2011 (Libros de no ficción), describía en su libro *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*, cómo el cerebro se reconfigura cuando se relaciona con los medios digitales, afirmando que el uso continuo de los *social media* e Internet puede causar reconexiones neuronales y llevar a ansiar múltiples estímulos, perdiendo, así, la habilidad para centrarnos en una tarea mental concreta. Creo que es una explicación demasiado determinista, así que, llegando a conclusiones similares, aunque focalizadas en la cultura audiovisual, voy a intentar explicarlo de otra manera analizando el MRVL que propongo. Para ello, he preferido centrarme en objetos que tienen que ver más con el entretenimiento adulto, aunque si hablamos de MRVL y, aunque no serán objeto de estu-

dio en mi investigación, es interesante observar cómo algunas de las plataformas lúdicas digitales de mayor éxito dirigidas al público infantil se construyen precisamente alrededor de este concepto de avatar: *Club Penguin* (Disney Online Studios Canadá, 2005, rol multi-jugador masivo en línea), *Webkinz* (Ganz, 2005, mundo virtual para niños) y *Poptrópica* (Jeff Kinney Group, 2007, educativo, aventura, mono-jugador y multi-jugador on-line).

1. Hipótesis

Parto de una hipótesis genérica: el surgimiento en la última década de las llamadas plataformas virtuales on-line que permiten una participación o uso masivo por parte de los usuarios, ha tenido como resultado un nuevo modelo de representación audiovisual virtual lúdico.

A partir de esta primera hipótesis, propongo una segunda hipótesis más concreta: que ese nuevo modelo de representación se diferencia básicamente de los anteriores en que no permite al usuario una experiencia simbólica; lo que resultaría en una experiencia, de los textos audiovisuales que conforman ese nuevo modelo, ausente de sentido. Localizo el origen de todo ello en la carencia de clausura narrativa y de un recorrido temporal progresivo para el usuario, que son características imprescindibles para crear sentido en un texto. En una tercera hipótesis quiero dar cuenta del tipo de espectador que surge de este nuevo modelo de representación virtual. Se suele aceptar que el espectador que surgía de los textos que conformaban los modelos de representación tradicionales se identificaba con los personajes, situaciones, etc., estableciéndose unos parámetros narrativos concretos de espacio y tiempo para la diégesis. También que estos parámetros ayudaban a diferenciar claramente entre esa diégesis y la realidad del espectador, creándose como resultado un espacio narrativo experiencial. Por todo ello, al mistificarse esos parámetros, el espectador puede no diferenciar claramente entre realidad y espacio de la diégesis. La principal consecuencia de esto es la imposibilidad de la identificación simbólica entre el espectador y los acontecimientos que se desarrollan en los textos del MRVL. Así, indirectamente, surgiría un nuevo espectador o usuario, que se retrotraería a etapas primitivas en la ontogénesis de la mirada del espectador. Me refiero a la citada fase del espejo que conceptualizara Lacan y que, reeditada en la madurez o la adolescencia se convierte en narcisismo: esto es lo más característico de éste nuevo sujeto espectral –más abajo mostraré la importancia práctica que toma el espejo al analizar un videoclip musical.

2. ¿Qué es un modelo de representación?

Como afirma González Requena, la representación tiene que ver con la forma en la que el espectador ordena y nombra el mundo extrapictórico –o el que se forma fuera de los diferentes tipos de pantallas que nos rodean. De tal manera que el espectador reconoce como significativos ciertos textos, así como las imágenes y sonidos que los conforman. Es decir, da cierta importancia a una determinada constelación de signos (figuras) que facilita su diferenciación de lo real (2000, p. 136).

Este trabajoso logro cultural y civilizatorio fue posible gracias a que a lo largo de la historia determinados signos icónicos se fueron estableciendo de manera relativamente arbitraria, todo ello facilitado por el lenguaje verbal que nombraba a esas figuras. En este sentido, representación no es igual a signo. Éste último permite reconocer determinadas figuras dentro de los textos audiovisuales mediante categorías semánticas (generalizaciones); mientras que la representación hace referencia a hechos singulares concretos: es decir, re-presentación (nueva presentación) de algo con existencia previa y singular (*íd.*) –aunque es indiferente la existencia real del referente; más aún en algunas de las plataformas virtuales que analizo. Como afirma González Requena: “Por su carácter singularizador [sic], toda representación presupone un espacio y un tiempo en el que aquello que es por ella re-presentado [sic] goza de existencia –virtual, referencial” (*íd.*). Así, todo modelo de representación tiene un carácter descriptivo que tiene que ver principalmente con la puesta en escena de ese espacio-tiempo, imaginariándolo y facilitando al espectador la confrontación con lo real del que proviene. Dicho esto, es importante señalar que una representación no conforma necesariamente un discurso narrativo (*íd.*). Esta diferenciación es de suma importancia en mi análisis pues, como mostraré, si algo caracteriza al MRVL que propongo es que es meramente descriptivo y empático, sin capacidad ni intención de organizar un discurso narrativo, hecho, asimismo, muy importante para dilucidar la pregunta sobre la existencia o ausencia de sentido en este modelo.

La objeción en este punto podría ser que, pese a todo, la experiencia del usuario en las plataformas virtuales implica acciones y acontecimientos que podrían configurar cierta narratividad. Sin embargo, estas acciones no suelen estar ligadas por relaciones temporales y casuales con un sentido determinado. Una prueba pragmática de ello es el término *pantalla* (o niveles) que suelen utilizar los jugadores para definir las etapas (“misiones”) que necesariamente han de superar para avanzar –sin que ello implique un final– en el juego: toda la potencia de la narración reside pues en el eje espacial, evacuándose al eje temporal –el recorrido temporal del usuario (del héroe) al que hacía referencia más arriba. A través de la historia de la Humanidad se pueden deducir diferentes modelos de representación a partir de sus textos (artísticos, artesanales, sociales, etc.). A veces pueden coincidir con determinados periodos históricos, como el Románico; pero no tiene por qué ser siempre así; por ejemplo, el modelo de representación fotográfico se extiende a lo largo de diferentes periodos históricos. Lo que sí tienen en común todos estos textos es que se alejan, en su modo de representación, de lo real, precisamente, para representar la realidad. En el paso intermedio se da un proceso de discursivización y por ello la representación pertenece a la economía del signo, al orden de lo simbólico.

3. ¿MRVL?

¿Existe, entonces, un modelo de representación virtual lúdico; un modelo de representación audiovisual diferenciado que pueda deducirse de la existencia de esas nuevas plataformas virtuales?

Para contestar a esto diré, en primer lugar, que el sujeto espectral clásico surge, fundamentalmente, de los procesos de identificación entre el espectador y el texto audiovisual.

Entre otros: los movimientos de cámara, el montaje, la restricción del punto de vista a determinados personajes, los juegos de mirada, la dialéctica entre el campo y el contracampo, etc. Así, desde una perspectiva histórica, los modelos de representación conformarían determinados sujetos espectatoriales que se corresponderían con las diferentes soluciones genéricas o códigos normativos que se deducen de aquellos.

Todo ello teniendo en cuenta que, sin embargo, por encima de las diferencias que se dan entre los diferentes tipos de sujetos espectatoriales, existe una serie de características comunes que tienen que ver con las propias funciones de los textos. Por ejemplo, a través de la noción de identificación. Asumiendo que es un concepto ambiguo y complicado en la teoría del espectador, se suele definir como el proceso de asimilación por el espectador de las acciones de un personaje, sufriendo una transformación en esa asimilación (Stam *et al.*, 1999, pp. 174-175).

¿Cuál es, entonces, el tipo de sujeto espectatorial que se corresponde con ese nuevo modelo? ¿Sigue siendo válida en éste la noción de identificación? En este sentido ¿cómo es la relación entre el sujeto espectatorial de la plataformas virtuales y el avatar?

A partir del corpus de análisis elegido, voy a intentar mostrar cómo el avatar, a modo de representación virtual del usuario, se convierte en el verdadero protagonista de la experiencia lúdica que tiene lugar en el MRVL. Es fácil comprobar que el proceso identificatorio clásico se transmuta en este modelo, pues ya no hay un espectador que se identifica con tal o cual personaje, sino, directamente, un usuario que se convierte en protagonista de la experiencia: de alguna manera, se identifica ya no con un héroe, sino consigo mismo, eliminándose la mediación del proceso simbólico de la identificación. Retomaré este tema cuando hable del narcisismo latente de estas experiencias lúdicas.

McLuhan aportó un punto de partida que sigue siendo válido para tratar las plataformas virtuales lúdicas por medio de su célebre aforismo “el medio es el mensaje porque es el medio el que configura y controla la escala y la forma de la asociación humana” (1964, p. 29). En la misma obra matiza que hay una especie de trance narcisista (p. 15) en el uso de la tecnología, pues cualquier invención o tecnología es una extensión de nuestros cuerpos físicos (pp. 21 y 90), que nos obligaría a desplazarnos asumiendo nuevas posiciones (p. 252). El trance narcisista consistiría, entonces, en que no percibimos ese desplazamiento. Es decir que, como en el mito de Narciso, la clave no está en que éste se enamora de su imagen, sino en el hecho de que éste no tenía conciencia de que tal imagen era una extensión imaginaria de sí mismo.

Parafraseando el aforismo de MacLuhan, diré que en el MRVL *el modelo de representación es el usuario*. Es decir, que si el usuario se convierte en una abstracción, afirmaré que este modelo da como resultado un *virtual self*. Esta denominación ya la utilizó Ben Agger en su obra *The Virtual Self* (2004), de cuya teorización parto, aunque yo matizo su uso; pues mientras que Agger la deriva en una aplicación más socio-crítica, situándola del lado de la alienación, yo la aplico en concreto a ciertos textos audiovisuales y la interrelaciono con el narcisismo y la ausencia de sentido:

By “virtual self” I am referring to the person connected to the world and to others through electronic means such as the Internet, television, and cell phones. Virtuality is the experience of being online and using computers;

it is a state of being, referring to a particular way of experiencing and interacting with the world (p. 1)

What I term virtual self is a good example of what Hegel was talking about, as we attempt to fill our lives with meaning by connecting with others and with the world electronically, achieving what computer speakers call virtuality (p. 48).⁷

El problema de ese “llenado de significado” que señala Agger, como voy a ir analizando, es que no consigue dotar de un sentido simbólico a la experiencia de la virtualidad en el MRVL.

4. Corpus de trabajo

Como ya señalé en la introducción, he concentrado mi investigación en tres ejemplos de estudio representativos: el videojuego *S.T.A.L.K.E.R. The Shadow of Chernobyl*, la plataforma virtual lúdica *Second Life* y el portal de contenidos audiovisuales en línea *Youtube*; más uno extra, un videoclip musical actual, como ejemplo de uno más de los cuasi infinitos textos audiovisuales que pueden consumirse en estas plataformas virtuales. El criterio, en todo caso, ha sido buscar las de más éxito entre los usuarios, ya fuesen de videojuegos, de mundos virtuales o de contenidos audiovisuales. Medir el éxito de Internet es tarea complicada; por lo que he reforzado mi selección apoyándome en los resultados de dos de las compañías de medidas de audiencia en Internet más reconocidas: una con cierta solera en el mundo *off line*, la empresa de investigación de medios de comunicación *Nielsen*; y otra más innovadora en su metodología y centrada en Internet: la compañía de información sobre la Web *Alexa*⁸, pese a que ésta última incurre en algunos errores metodológicos estructurales.

Y, además, he escogido otros dos tipos de medida que quizá sean más discutibles metodológicamente; pero que creo que son interesantes de cara a medir los comportamientos del usuario en Internet. Me refiero tanto a la presencia de estas plataformas en el buscador *Google*, como al ranking de videojuegos en el portal más importante de habla hispana en este campo, *Meristation*⁹.

A partir de la aplicación de estos criterios surge esta selección y concluyo con que estas tres plataformas comparten algunas características en común que me sirven para argumentar mi hipótesis. Estas características en común son esencialmente tres: la primera, es que comparten la posibilidad de ser utilizadas por varios miles de usuarios al mismo tiempo, con todas las posibilidades interactivas que esto abre; pero también con la sensación de caos y alienación que ello puede provocar. La segunda de estas características es que tienen ciertas posibilidades de uso a través de un *avatar*, el cuál puede personalizarse a imagen o deseo del usuario en mayor o menor grado, es decir, ofrece la posibilidad relativa de diseñar ad hoc el aspecto gráfico (físico) de estos avatares. Aunque es sin duda *Second Life* la plataforma que ofrece más posibilidades en este sentido, pues la labilidad del avatar y su propia existencia es una de sus características estructurales –apelando de esta forma,

como mostraré enseguida, al narcisismo del espectador. En tercer y último lugar, en los tres casos hay una ausencia de final narrativo o clausura; es decir, es el usuario el que debe decidir en qué momento finalizar la sesión –y cuándo retomarla hasta que se aburra del juego o llegue otro similar al mercado para sustituirlo, a veces mediante una saga del mismo videojuego.

Este conjunto de características en común son las que me llevan a hablar de narcisismo y ausencia de sentido de la experiencia del usuario en estas plataformas, y por lo tanto, de la falta de una dimensión simbólica que gestione esa experiencia.

Una posible objeción apuntaría a la razón de la inclusión del agregador *Youtube*, pues, por ejemplo, no existe en su estructura de uso el concepto de avatar. La clave estaría en quitar el acento en ese punto, es decir, en la existencia o no del avatar, ya que, finalmente, lo importante, en lo que se refiere al MRVL, es la existencia de un tipo de usuario básicamente narcisista. En este sentido, existen tres tipos de usuario en *Youtube*:

- a) El esporádico, que utiliza los servicios de la plataforma esporádicamente para ver un video más o menos entretenido que le han recomendado. Y subrayo lo de “entretenido”, que es un sentimiento cualitativamente diferente a “emocionarse”, sentimiento este último predominante en los modelos de representación clásicos.
- b) Otro tipo de usuario, más cercano a la parafilia voyeur.
- c) Por último, el usuario que más interesa aquí, uno de tipo más activo, que se registra en el portal y cuelga sus videos contando sus experiencias personales y que espera ser votado y recomendado por ello –con lo que tenemos de nuevo ahí, reproducida, la estructura narcisista. Este tipo de usuario se parece mucho en esto a la otra gran plataforma que he dejado fuera, *Facebook*; pero que debido a su mayor complejidad y a la posibilidad de privatizar en gran medida el perfil de usuario, he preferido dejarla fuera; aunque es sin duda otro ejemplo paradigmático del MRVL.

Para resolver las dudas que pueden surgir de la relación de *Youtube* con esta teorización, propongo el siguiente ejemplo (fig. 1)¹⁰:



Figura 1

Aquí no hay un avatar; pero, de alguna manera, se sobreentiende que existe virtualmente, por la propia disposición del sitio y porque dispone de herramientas de comunidad vir-

tual o de la llamada Web 2.0. Cuenta, además, con algunas características que refuerzan ese carácter: si te registras y te *logueas*, tu nombre aparece en la parte superior derecha de la pantalla; bajo la ventana del vídeo se añade el nombre del usuario que lo ha subido a la plataforma, con el que se puede chatear o dejar comentarios en el chat de la parte inferior; es posible pinchar en “Me gusta” o –sobrepasando a *Facebook*– en “No me gusta” y ver las estadísticas al respecto; te puedes suscribir al vídeo en sí o al canal del usuario que lo ha subido y ver cuántos usuarios lo han visto; puedes analizar las estadísticas de visionados por países, edades, etc.; en la columna de la derecha se tiene acceso a otros vídeos similares, etc.¹¹ A partir de 2010, *Youtube* ha implementado otras funciones que siguen esta línea –y que tienen mucho que ver con el *virtual self*–, por ejemplo, la posibilidad de compartir vídeos mediante las nuevas redes sociales como *Orkut* (promovida por *Google*, titular de la propia *Youtube*), la española *Tuenti* u otros servicios, como *Blogger* (también perteneciente a *Google*).

5. Narcisismo y *virtual self*



Figura 2

¿Qué ocurre cuando aparece, como intento probar, un nuevo modelo que borra la dimensión simbólica? Quizá es lo que se simboliza en esta fotografía publicitaria de la marca SONY (1999) que pertenece al anuncio de un minidisco de memoria para ordenador. Una rápida lectura de la imagen nos muestra la pura alienación, pues además de que se introduce una memoria artificial digital en la base del cráneo –o sea, en la parte de la cabeza que simboliza más claramente la posición del esclavo y la fragilidad del ser humano– han borrado el rostro y la mirada del modelo, es decir, lo han deshumanizado casi por completo, por lo que sólo nos queda cierto rastro humano en la forma del cráneo y la cabellera rasurada la cual, inevitablemente, nos lleva por asociación a los campos de concentración nazis. El slogan *Think It* (*Piénsalo*) no parece que cumpla su función apelativa, pues no está en un punto de peso en la imagen y aparece muy empuñecido, casi en el núcleo u ojo ciego que parece formarse en la coronilla y por el que podría diluirse. Al contrario, lo que parece

hablar, a modo de lengua, es la memoria inserta en la nuca –precisamente, a la altura de la boca en el lado opuesto. La imagen parece decir, entonces “*Nuestra memoria habla y piensa por ti*”. Siguiendo esa cadena semántica, se podría decir: “nuestro avatar habla por ti” o, en el extremo, “el avatar habla por mí”.



Figura 3

Narciso, un apuesto joven griego, rechaza los avances amorosos de la ninfa Eco. Como castigo, es condenado a enamorarse de su propio reflejo en un río de aguas estancadas –cuya agua muestra sus propios *ecos*. Finalmente, incapaz de consumir el amor con su propia imagen, Narciso languidece y se transforma en la flor que lleva su nombre. Es un tema complejo en el que ahora no puedo extenderme y que está lleno de connotaciones tanto negativas como positivas desde que Freud lo teorizó; pero que como vengo señalando es muy interesante para teorizar el MRVL.

El otro gran pensador que conceptualizó lo que entendemos actualmente por narcisismo fue Lacan, el cual diseñó una de las mejores herramientas para pensar la ontogénesis de la imagen en el ser humano: la llamada fase del espejo¹². Pese a ello, como ha señalado González Requena (1996), ni siquiera en Lacan se encuentra un factor que es de suma importancia para comprender el desarrollo posterior de la mirada y la personalidad del niño –y que también es útil para comprender los modelos de representación, los cuales, entre otras cosas, se basan en gestionar la mirada del espectador. Me refiero a que, precisamente, para la conveniente salida de la fase del espejo se requiere de un tercero, sea el padre biológico o no, que introduzca la función paterna o Ley Simbólica. Esta salida se inicia con la mirada de la madre, que mira con deseo hacia otro que ya no es el niño. Pero hasta que esto ocurre, el niño se encuentra fusionado con la madre en una imago primordial que guarda muchas similitudes con el *virtual self* que he propuesto; de hecho, éste supone cierta regresión a ese estado –en el análisis del videoclip que apporto más abajo tendré la posibilidad de mostrarlo.

Por su parte, Melaine Klein (1946) ha tratado cómo los textos virtuales generan un modelo de representación del que se deduce un tipo especial de narcisismo electrónico, que consistiría en la proyección del cuerpo unido a objetos idealizados –y que yo identifico con los llamados avatares.

Así, interrelacionado a Freud, Lacan, González Requena y Klein, se puede afirmar que a partir de este modelo surgiría un tipo de usuario mediado o representado –como lo está

el niño en la fase de espejo—, generado por la interacción entre la representación digital en la pantalla o avatar y el cuerpo humano orgánico que controla las acciones de ese avatar. Mientras que los personajes en una película pueden impactar en la subjetividad del espectador sin solución de continuidad, el avatar, al menos a algún nivel implícito, es reconocido con un sentido de separación. Y, sin embargo, el espectador cinematográfico no confunde la realidad de lo que ve, es decir, no cree que se esté viendo a sí mismo en acción, aún pudiéndose identificar con los personajes. Por su parte, el usuario de las plataformas virtuales está totalmente presente, encarnado en el avatar, plenamente inmerso en la actividad que la plataforma le ofrece. Sea como fuere, la presencia del usuario en ésta supone un constante proceso de negociación.

Lev Manovich, en *El lenguaje de los nuevos medios*, explica este proceso de interacción mediada como *teleacción (teleaction)*: “Para manipular la realidad a través de las representaciones [usando] instrumentos de imágenes [para] no representar solo la realidad, sino también para controlarla” (2006, pp. 165-167).

Por su parte, de una manera más formalizada, Stephen Poole (2000) clasifica tres tipos principales de la prolongación digital del usuario en las plataformas virtuales: visión global, en primera persona o en tercera persona. Centrándose en concreto en los videojuegos —aunque puede ser extensible a todo el MRVL—, Poole los divide en las siguientes categorías: *God Games* (visión global), en tiempo real, deportivos, de rol, de misterio y *shooter*¹³ (disparos en primera persona). Sin ser una lista específica de géneros, llega a esta clasificación a través de su estudio basado en la perspectiva de la pantalla (lo que el usuario ve en la pantalla del ordenador cuando se desplaza por el ciberespacio), en el marco temporal (tanto si el paso del tiempo virtual es constante como si es reversible) y las cualidades de la narrativa (el compromiso del videojuego con temas provenientes de la fantasía, la ciencia-ficción, el mundo de la política y otros). La experiencia directa del mundo virtual, sin embargo, dependería principalmente de la primera consideración, la de la perspectiva de la pantalla. En este sentido, los usuarios experimentarían diferentes niveles de mediación en las plataformas e irían pasando por los tres tipos de perspectiva que implican alguna interacción entre lo que hace el avatar en el universo electrónico programado y lo que el usuario le hace hacer apretando el ratón, el joystick u otros botones de interfaz.



Figura 4

Esto se ve claramente en *Second Life*, pues se desarrolla exclusivamente en 3ª persona; o en *S.T.A.L.K.E.R.* (figura 4), un videojuego tipo *shooter* donde se ven las manos del avatar

cogiendo armas, dinero, escudos protectores, etc., y se ve cómo otros personajes le hablan, interrogan, disparan, etc. Por su parte, uno de los subgéneros omnipresentes en *Youtube* lo conforman los vídeos que el mismo usuario cuelga en la plataforma hablando en 1ª persona.

Sea como fuere, como añade Poole (2000), la inmersión total en los eventos que aparecen en la pantalla están mediados por su artificialidad y por su dinamismo:

God-game variables are “kludged”¹⁴ –simplified and imprecise– and their reality is laughably clean compared to the infinitely chaotic and messy real world [...] but what they do offer by virtue of their machine habitat, and what makes them slightly different from what they would be otherwise – complex board games– is the modelling of dynamic processes. Time can be speed up or slowed down [...] (pp. 34-35).



Figura 5

La puesta en escena del ejemplo de *Second Life* (fig. 5) muestra de forma muy evidente cierta constelación narcisista: tenemos aquí un avatar vestido a modo de quinceañera des-cocada, con pantalones vaqueros rotos, un top de encaje rojo que deja ver gran parte de la piel de su tronco, al tiempo que resalta su pecho y, para rematar ésta marcada configuración seductora, unos modernos zapatos de tacón. El avatar parece salir de comprar de un centro comercial –lleva una bolsa de un atrayente color rojo– y pasea por lo que asemeja una pasarela. Su lenguaje corporal es estudiadamente seductor: por un lado, abre los brazos, como ofreciéndose; por otro, cruza las piernas velando y marcando al mismo tiempo su sexo. Al fondo, justo detrás de ella, aparecen unas fotos con primeros planos de rostros de otros avatares, así como varios focos de luz. Todo ello da un aspecto de espectáculo postmoderno; como de desfile de moda, reforzado, además, por la perspectiva contrapicada del plano. Este ejemplo (fig. 5) es del año 2008; pero otro ejemplo de 2013 (fig. 6), nos muestra que el modelo descrito prácticamente no ha evolucionado. Se puede traducir el carácter narcisista de toda esta puesta en escena de *Second Life* en una frase: estos avatares femeninos están ahí mirándome; “ella me mira y se me ofrece como una diosa accesible e inalcanzable al mismo tiempo”.



Figura 6

En este sentido, si hacemos referencia al mito, podemos decir que me mira como miraba a Narciso su reflejo enamorado en el estanque. En el extremo, “yo le compro ropa, la visto, cambio su aspecto físico, seguramente mejorando el mío...”, es decir, me convierto en un *virtual self* demiurgo que va más allá del simple hecho de la existencia (¿virtual?) del avatar.



Figura 7

En el mismo sentido, ya he señalado cómo en *Youtube* hay también ciertas herramientas que apuntan al avatar y a su narcisismo implícito. De entrada, su slogan original proponía *Broadcast Yourself* (fig. 7), algo así como “retransmítete a ti mismo”. Todo ello, junto con las herramientas de *social community* que he señalado más arriba, refuerza –al igual que en *Second Life* y su estética de pasarela– la dimensión narcisista, ese deseo de darse a ver. Si ahora atendemos a todos esos vídeos caseros que cuelgan miles de personas anónimas en *Youtube*, tendremos que pensar no ya en un avatar, sino en el usuario replicado y exhibido, en un auténtico *virtual self* que no es que se muestre a través de la pantalla, sino que se convierte él mismo en pantalla (fig. 8). Y no traduzco aquí *virtual self* como cuerpo virtual, si no como *imagen virtual de sí*.

Por cierto, que como es sabido, algunos de los vídeos originales más famosos (los *virales* amateur) que nos llegan a través de *Youtube* son realmente experiencias u opiniones personales, las cuales estarían sancionadas tan sólo por su presencia en la red: es una prueba más de la explosión de narcisismo que desprende este nuevo modelo de representación virtual lúdico.



Figura 8

6. Ausencia de sentido

En los ejemplos que he propuesto para definir este MRVL se da una desaparición de la dimensión simbólica que provoca la señalada ausencia de sentido. Efectivamente, ni en *Second Life* ni en *Youtube* se encuentra nada que se parezca a una narración con acciones que se encadenen temporal y causalmente para dotar de un determinado sentido a una historia ¿Pero qué ocurre con el videojuego S.T.A.L.K.E.R. y otros similares?

Por una parte, aparece de nuevo el avatar clásico, pues podemos elegir a nuestro personaje con la posibilidad de ir cambiando las armas a medida que se agotan las municiones. Pero lo que me interesa señalar ahora es que parecería que éste y otros videojuegos similares, sí que serían capaces de ofrecer ciertos rasgos narrativos, pues, por ejemplo, el usuario tiene que completar misiones militares determinadas. Sin embargo, tanto en éste como en los otros ejemplos que he analizado, se trata más bien de experimentar acciones y *pantallas* (niveles) auto-conclusivas, que parecen tener un armazón narrativo, pues existe el concepto de “nivel final”; pero que, de nuevo, no señala hacia un sentido determinado, sino que tal final sólo muestra la maestría del usuario en el uso de las posibilidades del juego; por lo tanto predomina un sentido funcional o pragmático sobre otros, por ejemplo, el poético. En este sentido, conviene recordar que todo discurso narrativo es, necesariamente, descriptivo, no siendo necesariamente cierto lo inverso.

En el MRVL, pues, nos encontramos con textos que muestran una explosión literal de la puesta en escena y un adelgazamiento letal de la estructura narrativa —es decir, con discursos que no son verdaderos relatos—, y que nunca se nos ofrecen un final (clausura) narrativo. Y bien, si algo se deduce de las principales teorías sobre el relato es que éste debe tener un final, una clausura que dote de sentido a la historia ahí contada. Frente a esa evidencia, en este nuevo modelo de representación, el usuario no se lo juega todo al final, si no en cada *pantalla*, en cada movimiento. No hay tiempo para la indecisión y la superación humana de las dificultades, sino que cómo en la realidad más dramática, se juega su destino a cada instante. De manera que, por ejemplo, en los videojuegos tipo S.T.A.L.K.E.R., el otro que habita ese universo es siempre amenazante, hostil, del que es necesario guardarse o, en el otro extremo, al que hay que aniquilar. O son avatares, como

en *Second Life*, con las que desearíamos un intercambio sexual que nunca intentaríamos en la realidad o, al menos, nuestro deseo no quedaría tan explícito. Pero incluso en el caso en el que algunos de ellos pudieran comparecer como aliados o como amigos de chateo, nada invita a compartir su punto de vista: la lógica misma del modelo exige del usuario aferrarse a su posición narcisista –y, finalmente, paranoide.

Así, en este modelo de representación, desaparecen los dos rasgos nucleares que sostienen la eficacia simbólica del relato que ha teorizado González Requena (2006b). Por una parte, desaparece el estatuto ficcional de su universo, que es el que permite al espectador relajar la tensión de su Yo para explorar la red de deseos antagónicos que lo conforman desde sus diferentes y contradictorios puntos de vista. Y, por otra, desaparece el devenir inexorable que conduce a un desenlace inapelable que, en la clausura del relato, permite la cristalización simbólica de la trama. Y por eso, el MRVL se nos descubre entonces, finalmente, como una realidad vacía de toda Ley simbólica.

7. *Dancing Anymore*

Esta ausencia de sentido también se conecta con el *virtual self* en otros ámbitos diferentes al MRVL, por ejemplo a través de la cultura popular del videoclip musical. Por lo tanto, sin ser un ejemplo estricto de MRVL, no se debe olvidar que el videoclip tiene en estas plataformas su mayor canal de distribución. En este sentido, voy a analizar un videoclip muy actual, de género cómico, pero de alto contenido erótico, “Dancing Anymore” (Megaforce, 2013) del trío británico de rock electrónico *Is Tropical*; el cuál, paradójicamente, no puede visionarse en *Youtube* por su política de seguridad¹⁵. Sin embargo, existen otras plataformas similares, más especializadas y con políticas al respecto más laxas, como *Vimeo* –la cual, por cierto, implementa frente a *Youtube* la capacidad de cargar avatares– en la que sí se puede ver este videoclip¹⁴. *Vimeo* es un anagrama de los términos ingleses “movie” (“película”), “vídeo”, insertando la sílaba “me”, en referencia al espíritu del sitio de exhibir material creado exclusivamente por el usuario; lo que nos devuelve la dimensión narcisista del MRVL y la conformación de un *virtual self* en su propia estructura.

Traigo a colación este videoclip porque es paradigmático en relación a la ausencia de sentido en conexión al *virtual self*. Para empezar, su producción es una mezcla de imagen real e imagen generada por ordenador, en la que se simulan varias mujeres desnudas con atributos sexuales muy marcados –similar en su estética a los avatares de *Second Life*; pero más realista. El videoclip trata sobre un adolescente que acude a una casa de la alta clase social francesa con el fin de limpiar la piscina interior. Que la piscina sea interior no es baladía, pues ya nos da cuenta de que algo estancado necesita ser limpiado.

El primer plano del videoclip es el de una mujer agachada y cortada a la altura de su cuello (F1). Esto nos da cuenta ya de que el elemento femenino en esta breve historia no va a tener personalidad propia, como veremos enseguida. Se trata de la dueña de la casa que le explica al protagonista como debe colocar la manguera y encender el limpiafondo automático de la piscina (F2). Pese a su postura agachada y a que es una mujer madura, aparece imaginaria como deseable (cuerpo con curvas pero no exageradas, ropa informal pero cara, zapatos de tacón alto negro, blusa dejando entrever sus senos, labios de silicona ope-

rados, melena rubia tintada, piel turgente etc.) (F3). Él la mira con una mezcla de interés y timidez; pero desde un punto de vista más elevado, lo que refuerza la desvalorización de la mujer que señalaba en el primero de los planos de la dueña (F4).

Cuando ella se levanta le señala dónde está el interruptor para encender el limpiafondo (F5). Por montaje, parece señalar justo hacia donde el marco del plano corta al adolescente (F6). Por lo tanto, algo que está cortado, que es automático y que necesita encenderse, se juega ahí. Este segmento de arranque acaba con dos frases de ella: “–That’s all. Then you just vacuum” (“–Eso es todo. Entonces, tan sólo vacíalo”) (F7). Ambos sonríen nerviosamente y él, lejos de ponerse manos a la obra, se queda con una en el bolsillo y la otra a la altura de su sexo (F8).

Pero la evidencia es que se le ha encargado una misión, “limpiar” y “vaciar” algo que tiene que ver con un líquido estancado. Parecería que esa misión requiere buenas aptitudes, como moverse con presteza (F9), o saber tocar las teclas con delicadeza (F10-F11); o no tener miedo de ese fuego que promete la chimenea (F12), así como manejar la espada apoyada en ésta (F13-F14). Son todas aptitudes muy claras y clásicas, las tradicionales del caballero frente a una dama.

Sin embargo, la dama ya ha desaparecido, por lo que la historia va a derivar enseguida hacia otros derroteros a medida que su héroe se adentre en las zonas más íntimas de la casa –que no lo olvidemos, pertenece a la dama. En este caso, va a derivar en puro fetichismo frente a un espejo (F15-F16) –dónde ésta seguramente se adorna a menudo. El adolescente, literalmente, babea por su dama –un lúbrico hilo de saliva cae en un vaivén por la comisura de sus labios apuntando a la parte baja de su cuerpo, dónde también está en ese momento la foto de ella (F17). Lo especular, masturbatorio, narcisista, va tomando forma (F18). Pese a ello, el videoclip todavía muestra al héroe con cierto elemento fálico (F19): tan sólo un estilizado palo de golf con el que no logrará meter la pelota en ningún agujero (F20), sino que ésta caerá inevitablemente por las escaleras (F21). O dicho de otra manera: allí bajo le espera su hoyo.

Pero antes, el adolescente sigue su periplo por las zonas más íntimas de la casa. En este caso, la cama (F22) como lugar perfecto para simular el acto (fumar) y ver un spot de publicidad en el que unos extraterrestres vacían un bote gigante de detergente líquido (F23) –es decir, más líquido estancado y más limpieza.

El mundo de la publicidad es el mundo imaginario por excelencia, el universo del narcisismo. Y no hay acto más narcisista que el masturbatorio, que es lo que el adolescente empezará a hacer hasta el final del videoclip (F24). Podría decirse que la historia abandona aquí su nivel más realista para derivar hacia la ciencia ficción, pues la imaginación del adolescente empieza a personificar todo tipo de avatares femeninos con físico similar al de actrices pornográficas –la mirada casi maternal de la primera en aparecer recuerda a la señora de la casa (F3-F25). En todo caso, no es un videoclip pornográfico, pues no se muestran nunca los genitales.

Más allá de que la animación sea más o menos sofisticada, lo que se muestra gráficamente es que el avatar surge del adolescente mismo, como si estuviesen fusionados en uno sólo; por tanto, es la personificación perfecta del narcisismo, del *virtual self* que he propuesto. Se ve claramente si nos fijamos, por ejemplo, en la mano derecha que sostendría su miem-

bro y que se mueve al ritmo pendular de la música (F26-F27). De hecho, la letra de la música nos recuerda ese movimiento relacionado directamente con el sexo:

No I won't, no I won't
I won't let you move that way
Cause I don't, no I don't
I don't let you move that way

No I won't, no I won't
I won't stand here whilst to sway
No I don't anymore [...]

You don't take me dancing anymore
Oh you don't take me dancing anymore
Always been the wrong time
To ... on the floor
Always been the wrong time
To ... on the floor¹⁶

La letra de la canción que sustenta el videoclip tiene también algo de mandato maternal (“no te dejaré”) que en las imágenes se va mixtificando con la relación sexual virtual que parece experimentar el adolescente. Aquí el videoclip da un nuevo giro que subraya el aspecto de *virtual self* que vengo analizando: la cámara pasa a tomar diferentes puntos de vista; pero el más interesante en este aspecto, es el que proviene del interior del propio avatar (F28-F29). Es decir que, cómo ya nos avanzaban los planos del protagonista frente al espejo (F16-F18), aquí se culmina la relación narcisista, pues ya nose relaciona sexualmente con un avatar externo, independiente, sino que la fusión total narcisista –maternal– se lleva a cabo y volvemos, pues, a la fase del espejo lacaniana, a la Imago primordial. Para salir de ese estadio, decíamos, con González Requena, que se necesita la mirada de un 3º. Pero ese 3º –al que parece apelar la mirada del avatar– no puede ser el espectador, pues el padre, finalmente, hace algo: prohibir el acceso a la madre, que es lo que precisamente en el videoclip se está facilitando. Y, no obstante, el videoclip impele al espectador a implicarse, ya sea compartiendo un punto de vista semi subjetivo (F30), o siendo mirado directamente por el avatar en un plano cenital (F31), invitándonos, pues, a compartir el placer narcisista, a ser parte de ese *virtual self*.

Un paso más allá y será el propio avatar el que empezará a desdoblarse y crecer, mostrando, por ejemplo, un reflejo imposible en la mesa del salón (F32); u ofreciendo otras variables en el placer sexual narcisista, como la felación (F33-F34), que nos llevan a fusionarnos de nuevo con el avatar compartiendo el punto de vista del miembro –que lógicamente no se ve, pues es un falo virtual– entrando en su boca (F35).

El siguiente paso lógico en esta espiral narcisista virtual supone, por un lado, que el propio avatar se masturbe (F36) y, por otro, que empiece a multiplicarse y a hacerse más evidente la referencia a ese otro subgénero del audiovisual dónde predomina la imaginario en su

derivada más narcisista (F37): el pornográfico ya citado y el subgénero del *Gang Bang* o sexo en grupo (F38).

Sin embargo, en un momento dado, el adolescente tiene que parar, pues algo muy real viene a sacarle de su ensoñación: traen un paquete para la señora de la casa (F39). Y es algo tan real que no sabe qué hacer con ello.

Por lo que retomará enseguida su tarea, ayudado por una crema hidratante para la piel (F40): de nuevo, ayudas para borrar toda aspereza que tenga que ver con lo real, que sirva, incluso, para atravesar una pared... (F41-F42)

...O para llevar al extremo la deriva del *virtual self* y convertirlo en un *virtual World* que se masturba indefinidamente... (F43-F44)

...E incluso ofrecer –en una escena que podría pertenecer perfectamente a una pantalla de un videojuego como *S.T.A.L.K.E.R.*– otra derivada más sofisticada que resultaría de ocultar lo real: la negación de la diferencia (sexual) desde la que se puede entender una relación homosexual (F45).

El adolescente llega finalmente al éxtasis y el *virtual self* se diluye (F46-F47); pero lo que queda, no parece entusiasmarle, pues es precisamente algo muy real, quizá, irónicamente, eso que la señora de la casa le dijo que estaba sucio y que, por tanto, debía evacuar (F48-F49). Algo cuyo final es el inodoro (F50-F51), por lo tanto, esta experiencia en la que se ha configurado un *virtual self* tiene ciertamente un final; pero uno en el que la ausencia de sentido es evidente –cómo lo era en *Psicosis* (Alfred Hitchcock, 1960)... (F52-F53-F54)

...O cómo era la relación entre la mujer madura y el joven en *El graduado* (*The Graduate*, Mike Nichols, 1967), en la que el sexo imaginizado –y una piscina en la que resuenan los conflictos internos– tenía también cierta importancia (F55-F56-F57-F58).

8. El escamoteo de lo real

Usando la terminología lacaniana de los tres registros, se comprueba que tanto en el videoclip analizado como en las plataformas del MRVL se anuda perfectamente el registro semiótico y el imaginario, dada su capacidad de organizar los signos y su alta capacidad de imaginización; pero se deja fuera, sin embargo, al registro de lo real –y a la dimensión simbólica, según la teorización de González Requena (1996). En el MRVL, el protagonista ya no es un 3º con el que se comparten las acciones, si no el Yo del usuario. Si se relaciona este hecho con el nivel narrativo, como he señalado, sólo se puede concluir que el taponamiento del registro de lo real sale reforzado, pues el Yo dentro de la plataforma es imaginario, está escindido del cuerpo real del usuario, pese a la mayor o menor identificación que puede darse.

En los modelos de representación audiovisual tradicionales no se esquilma el registro de lo real, sino que, de una manera simbólica, se intentaba gestionar lo que representa, dándole un sentido que permitiese una experiencia enriquecedora por parte del espectador. Puede acudir a la experiencia cotidiana para explicar este hecho: me refiero a que es sabida la capacidad de una buena película, o de un buen libro, de provocarnos el sueño tras una sesión de visionado o de lectura. Y al contrario, la experiencia en las plataformas virtuales, prueba que debido a la sobreexcitación yoica, el sueño se concilia más difícilmente.

Por todo ello, no podemos estar más de acuerdo con González Requena cuando afirma que la participación interactiva del usuario en las plataformas intensifica su identificación imaginaria con el avatar, a la vez que cortocircuita su identificación simbólica con el relato. Es decir: tanto más el usuario se identifica especularmente con el avatar viéndose en él absolutamente reflejado, tanto más su Yo consciente se afirma como protagonista activo de la experiencia virtual. Y así, en esa misma medida, tanto más se ve impedida esa difuminación del Yo consciente de la vigilia. Proceso, recuérdese, por la que el lector de la novela o el espectador de cine se deja absorber por determinados relatos que le invitan a participar de los diversos puntos de vista de sus personajes y de sus deseos antagónicos, pudiendo así acceder, pero esta vez a escala inconsciente, a la elaboración de los deseos antagónicos que lo habitan (2006, p. 3). O en otros términos: ese mismo protagonismo hiperactivo del usuario que tan altos réditos cognitivos le depara, tiene por contrapartida el bloqueo de lo que, durante siglos ha hecho del arte narrativo, junto al sueño mismo, la otra gran puerta de acceso al inconsciente (pp. 2-3).

Decía que faltaba o que se escamoteaba un registro en este MRVL, el de lo real. Si en estas plataformas de realidad virtual se abrochan tan eficazmente los registros semiótico e imaginario, y si a partir de este abrochamiento, liberado ya de todo anclaje corporal, el Yo puede entregarse a explorar los más variados universos virtuales, es precisamente por la radical exclusión, en su juego, de lo real. Esta falla está también en el corazón del cambio radical respecto de los modelos de representación audiovisual tradicionales: en éstos no se esquilma lo real, si no que se intentaba gestionarlo, darle un sentido que permitiese una experiencia enriquecedora por parte del espectador.

9. Conclusiones

En la 1ª hipótesis que propuse, se podía intuir una pregunta acerca de si el MRVL prosigue la tradición de la pantalla (la de la pintura, el cine o el vídeo), dado que el espectador queda igualmente inmovilizado al amarrar su cuerpo a la máquina; o si, por el contrario, inicia una nueva tradición. Si pensamos sólo en la pantalla, evidentemente el MRVL no aporta nada nuevo, pues las plataformas virtuales no inmersivas siguen experimentándose a través de éstas. Pese a ello, mi conclusión es que sí se puede hablar de un nuevo modelo de representación virtual lúdico, porque lo que ha cambiado es la relación del usuario con las pantallas que constituyen ese modelo. Y he analizado cómo éstas abarcan textos audiovisuales que tienen que ver tanto con los videojuegos masivos on-line, como con las plataformas virtuales en las que se desarrollan vidas paralelas a partir de avatares que el usuario se diseña según sus gustos y psicología; así como con los portales Web de contenidos audiovisuales en continuidad.

Como he señalado, estos tres tipos de textos audiovisuales que reúno bajo el concepto de MRVL comparten una serie de características especiales: se pueden usar on-line, dan la posibilidad de modo multi-jugador y, lo más importante desde un punto de vista simbólico, excluyen lo real. Además, en su configuración narrativa no existe el concepto de final o clausura, por lo que se puede deducir que tampoco existe el concepto de tiempo necesario

para dotar de sentido a la narración. En cuanto a la dimensión espacial, ésta se expande hacia el infinito.

En la 2ª hipótesis aventuraba la diferencia básica entre el MRVL y los modelos tradicionales, afirmando que ésta consistía en la ausencia de sentido y de dimensión simbólica. Creo que ha quedado demostrado, pues, por ejemplo, en el MRVL se pierde la noción del tiempo, que es una dimensión básica en la narrativa. Por no hablar de lo importante que es esta dimensión temporal en la estructura de los juegos tradicionales, así como en la propia ontogénesis de la imagen, pues, como es sabido, el niño empieza a tener noción temporal a partir del juego del *fort-da* –aparición/desaparición de la madre como imago primordial. Una última diferencia básica entre el MRVL y los tradicionales es que no hay identificación simbólica posible entre el usuario y el avatar, dado que son, virtualmente, el mismo. Es decir, si en los modelos anteriores el espectador era un ente externo al que se invitaba a participar a través del punto de vista de los personajes, ahora, las plataformas virtuales me identifican como Yo, como punto de vista interactivo, a la vez cognitivo y deseante, al tiempo que excluyen de su espacio virtual a mi cuerpo real.

Por último, en cuanto al sujeto espectral que surge del nuevo modelo de representación virtual que he conceptualizado, señalé que debía de ser uno cualitativamente diferente, teniendo en cuenta las especiales cualidades reseñadas de esas nuevas plataformas virtuales. Y, efectivamente, se puede concluir que surge un nuevo sujeto espectral, el cual se ve cruzado por dos corrientes aparentemente contrapuestas: por una parte, aparece en la estructura misma de las plataformas virtuales una hiperbolización yoica del usuario; por otra, el mismo usuario se desdobra en esa representación digital conocida como avatar. Y digo que están sólo aparentemente contrapuestas porque finalmente son dos niveles del mismo proceso: la clave está en no olvidar que el avatar es una extensión digital del usuario –diseñada, inventada, dirigida o elegida por éste en diferentes grados–, que actúa de válvula de escape de esa inflación yoica señalada.

Como conclusión final que integra a las anteriores, diré que este alto grado de narcisismo que he localizado se retroalimenta con el vacío dejado a partir del borrado de la dimensión simbólica en estas plataformas. Esta dimensión, como he explicado, requiere de un final que dé sentido a la experiencia del espectador-usuario. Así, éste, se construye él mismo un punto de vista que le hace omnipotente; en vez de identificarse, por ejemplo, con un héroe a través del cual experimentar un punto de vista determinado que gestione su mirada, con el objetivo de llevarle a un final concreto en el que la trama cobre sentido. Esta es la fantasía inevitable que se desprende del MRVL: un trayecto no narrativo en el que el Yo entra y actúa endiosado, construyéndose un punto de vista independiente y diseñándose una imagen virtual de sí mismo o *virtual self*. Todo ella le sitúa en la senda del narcisismo y de la ausencia de sentido.

La investigación audiovisual futura deberá de dar cuenta, pues, de este *virtual self*, cómo cambia nuestra relación con las imágenes y la cultura audiovisual en general, investigar cómo puede afectar a nuestra psique y encontrar vías a través de las cuales hallar aplicaciones positivas de cara a la educación de las generaciones más jóvenes, que son los mayores usuarios de estas plataformas. Pero, sobre todo, habrá que reconvertir ese narcisismo en una fuerza que dote, de nuevo, de sentido a la experiencia del espectador-usuario en los textos audiovisuales.

Notas

1. Este texto es una profunda reelaboración de un proyecto de investigación presentado para la consecución de la Habilitación Nacional para profesores de titulares de universidad (Universidad Carlos III de Madrid, 2007) y una comunicación invitada presentada en las Jornadas sobre Entretenimiento Audiovisual Interactivo I-Enter (Barcelona, Caixa-fórum, 28-29 febrero de 2008).

2. Los videojuegos multi-jugador (del término anglosajón *multiplayer*) como indica su nombre, hacen referencia a aquellos videojuegos en los que participan varios jugadores. El término se utiliza por extensión para definir videojuegos que son jugables a través de Internet u otro tipo de red, con otros usuarios conectados a la misma, conformándose ese espacio virtual que propongo aquí como objeto de estudio. Por extensión, se utiliza en la literatura anglosajona el neologismo MUD (*Multiuser-Dungeon, -Dimension o -Domain*), que hace referencia a entornos virtuales basados en texto en Internet, en los que se representa a los usuarios como avatares. Además, suponen foros o chats con una estructura narrativa, a menudo un juego fantástico o de aventura, en el que el usuario puede añadir estructuras internas en la base de datos que reflejan el mundo real.

3. Oficialmente, la empresa creadora de *S.T.A.L.K.E.R* ha cancelado su desarrollo a finales de 2012; aunque llegó a tener dos secuelas: *S.T.A.L.K.E.R.: Clear Sky* (GSC Game World, 2008) y *S.T.A.L.K.E.R.: Call of Pripyat* (GSC Game World, 2010).

4. El uso del término avatar con el significado de *cuerpo virtual* se utilizó por primera vez en 1985 en el juego on-line *Ultima IV: Quest of the Avatar* (Origin Systems, género RPG, modo mono-jugador, USCO# PA-317-504). Pero parece ser que lo popularizó el escritor Neal Stephenson (1992, pp. 469-70) en su novela ciberpunk titulada *Snow Crash*. Lo utilizó para describir la simulación virtual de la forma humana en el Metaverso o versión de realidad virtual de Internet en la trama de la novela. Aunque el mismo Stephenson reconoció que varias de las características del Metaverso y los avatares ya eran parte de un videojuego de 1986 llamado *Habitat* desarrollado por Lucasfilm Games, Quantum Link y Fujitsu.

5. *Real Academia Española. Diccionario de la Lengua española*. 22ª ed. Madrid: Real Academia, 2001. Recuperado el 1 de abril de 2013: <http://lema.rae.es/drae/?val=avatar>

6 Según Noël (pp. 1248-1252), Visnú es uno de los principales dioses hindúes, conocido por llevar a cabo una serie de transformaciones: un monstruo mitad hombre mitad león, un brahmán, un hombre (en dos ocasiones), un hijo de un *rajah* y en Buda. La décima metamorfosis sólo se concibe en potencia y puede acarrear la destrucción.

7. “Por *virtual self* me refiero a la persona conectada al mundo y a los otros a través de medios electrónicos tales como Internet, la televisión y los teléfonos móviles. La virtualidad es la experiencia de estar conectado y usar ordenadores; es un estado del ser, referido a una forma particular de experimentar e interactuar con el mundo (p. 1) / Lo que llamo *virtual self* es un buen ejemplo de lo que Hegel hablaba, puesto que intentamos llenar nuestras vidas con significado conectando con otros y con el mundo electrónicamente, obteniendo lo que los expertos en computación llaman virtualidad (p. 48)”. Traducción propia.

8. *Alexa* se basa en la instalación de una barra en el navegador de sus participantes, lo cual ya puede distorsionar la muestra. Otros elementos que limitan su capacidad heurística y

que sin duda distorsionan sus resultados son que la barra en cuestión sólo se puede bajar en inglés y que funciona exclusivamente con el navegador Internet Explorer.

9. Desde su lanzamiento, *S.T.A.L.K.E.R.* se subió al número uno en el ranking de *Meristation*. En abril de 2013 este título lo ostenta: *Metal Gear Solid IV: Guns of the Patriots* Edición 25º Aniversario (Kojima Productions, 2008), para PlayStation 3; *Chaos Rings II* (Media.Vision, 2012) para IOS y Android; y *Mass Effect 3* (BioWare, Straight Right Wii U, 2012) para multiplataforma. Lo interesante es que son todos juegos de rol, es decir, integran en su estructura el concepto de avatar.

10. Todas las ilustraciones y fotogramas utilizados en éste artículo pueden verse en alta calidad en este enlace: <http://gg.gg/MRVL>. Recomiendo bajar el archivo (pinchando en PDF a la izquierda de la pantalla, debajo del logo) y verlo en paralelo a la lectura, sobre todo en la sección dedicada al análisis del videoclip que propongo más abajo.

11. Hasta hace unos años, existía la posibilidad de utilizar una función, *Who's Watching Now*, a través de la cual se permitía que otros usuarios supiesen lo que se estaba viendo en ese momento y uno supiese los que veían los demás, con la intención de saberse acompañado en la visita virtual y, sobre todo, con la posibilidad de chatear con ellos sobre lo que estaba viendo.

12. Aunque para ello ocultó su deuda con otro gran psicólogo, Henri Wallon (1879-1962).

13. *Shooter* o videojuegos de disparos que engloban a varios subgéneros de acción que comparten el hecho de ofrecer la posibilidad de controlar un avatar que, generalmente, dispone de todo tipo de armas intercambiables (principalmente de fuego) que dispara a voluntad.

14. El término “kludged” proviene de “kludge”, que es una conexión de chips o programas en forma improvisada que da una solución relativa a cierto problema a modo de truco sofisticado. Recuperado el 19 de enero 2013. Disponible en: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/kludg>

“Las variables de *juegos de Dios* están trucadas –simplificadas e imprecisas– y su realidad es bastante risible comparada al infinitamente caótico y desordenado mundo [...] pero lo que ofrecen gracias a su hábitat en la máquina y los que les hace ligeramente diferentes de lo que serían de otra manera –juegos de mesa complejos– es el modelado de procesos dinámicos. El tiempo puede acelerarse o lentificarse [...] (pp. 34-35)” [Traducción propia].

15. Literalmente, en esta política de seguridad hay un apartado dedicado a “Desnudos y contenido sexual”. Disponible en: <https://support.google.com/youtube/bin/answer.py?hl=es&answer=2802002>, recuperado el 2 de mayo de 2013.

14. Disponible en: <http://vimeo.com/64378881>, recuperado el 2 de mayo de 2013.

16. *No, no te dejaré, no, no te dejaré / No te dejaré moverte de esa manera / Porque no, no / No te dejaré moverte de esa manera // No, no te dejaré, no, no te dejaré / No me quedaré aquí mientras te meces / No, no más [...] // Ya no me llevas a bailar nunca / Oh, ya no me llevas a bailar nunca / Siempre es mal momento / Hacer... en el suelo / Siempre es mal momento / Hacer... en el suelo* [Traducción propia].

Referencias bibliográficas

Agger, B. (2004) *The Virtual Self*, Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Freud, S. (1914) *Introducción al narcisismo*, en *Obras Completas, Volumen XIV*, Buenos Aires/Madrid: Amorrortu, 1979.
- González Requena, J. (1996) “El texto: tres registros y una dimensión” en *Trama y Fondo*, nº 1, Madrid, 3-32. Disponible en www.tramayfondo.com
- González Requena, J. (2000) *Análisis de la imagen. Proyecto docente*, s.p., Madrid: Universidad Complutense.
- González Requena, J. (2006) “Cine, videojuegos, sueño” en *Seminci*, 5, 51, Semana Internacional de Cine de Valladolid.
- González Requena, J. (2006b) *Clásico, Manierista, Postclásico. Los modos del relato en el cine de Hollywood*, Valladolid: Ediciones Castilla.
- Hitchcock, A. (1960) *Psycho / Psicosis* [Motion Picture], EEUU: Shamley Productions, Universal, Paramount.
- Is tropical (2013) *Dancing Anymore* [videoclip], Francia/UK: Megaforce, Maison Kitsuné.
- Klein, M. (1946) “Notes on Some Schizoid Mechanisms” en *International Journal Psychoanalysis*, 27: pp. 99-110; M. Klein, P. Heimann, S. Isaacs y J. Rivière (1952). *Developments in psychoanalysis*, Londres: Hogarth Press, pp. 292-320 (rev.). Reimpresión en *The Writings of Melanie Klein*, Vol. 3, pp. 1-24. Londres: Hogarth Press, 1975.
- Lacan, J. (1999) “El estadio del espejo como formador de la función del yo [Je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica” en *Escritos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Manovich, L. (2001) *El lenguaje de los nuevos medios*. Barcelona: Paidós, 2006.
- McLuhan, M. (1964) *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Nichols, M. (1967) *The Graduate / El graduado* [Motion Picture], EEUU: Lawrence Turman, UA.
- Noël, J. F. M. (1991) *Diccionario de mitología universal* (ed. rev.: F. Lluís Cardona). Barcelona: Edicomunicación.
- Pool, S. (2000) *Trigger Happy*, <http://stevenpoole.net/>; Creative Commons BY-NC-ND 3.0.
- Rieser, M. y Zapp, A., eds. (2002) *New Screen Media. Cinema/Art/Narrative*. London: BFI Publishing, 2004 (reimp.)
- Stam, Robert (1999) *Nuevos conceptos de la teoría del cine: estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*, Barcelona: Paidós.
- Stephenson, N. (1992) *Snow Crash*, New York: Bantam (reed. 2003). Traducción disponible en Barcelona: GIGAMESH, 2ª ed., 2005. Tr.: Juan Barranquero Ríos.

Figuras

Figura 1: Captura de *Youtube*. Recuperado 20 de abril de 2013. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=mHzEcZLLa-s>

Figura 2: *Sony Memory Stick*, anuncio publicitario, 1999. En Friedberg, A. (2006) *The Virtual Window. From Alberti to Microsoft*. Cambridge, MA: MIT Press, p. 244.

Figura 3: Waterhouse, J. W. (1903) *Echo and Narcissus / Eco y Narciso*. Óleo sobre lienzo, 109 x 189 cm., Walker Art Gallery, Liverpool, Gran Bretaña.

Figura 4: Captura de *S.T.A.L.K.E.R.* Recuperado el 3 de mayo de 2013. Disponible en http://www.stalker-game.com/en/screens_frame.php?id=43&game=2&res=1

Figura 5: Captura de *Second Life*. Recuperado el 28 de enero de 2008. Disponible en: <http://secondlife.com/>

Figura 6: Captura de *Second Life*. Recuperado el 3 de mayo de 2013. Disponible en: <http://secondlife.com/>

Figura 7: Logotipo de *Youtube*. Recuperado el 3 de mayo de 2013. Disponible en: <http://tinyurl.com/ytblogo>

Figura 8: Portada de la revista *Time* del 25 de diciembre de 2006. Recuperado el 3 de mayo de 2013. Disponible en: <http://www.time.com/time/covers/0,16641,20061225,00.html>

Summary: In this article I propose an approach to a new model of audiovisual representation call virtual playful (MRVL). For this, I rely in part on modeling that focuses on Hollywood cinema, proposed by Jesús González Requena. But, because the object of study I propose is more comprehensive, as it covers various audiovisual media beyond the cinema as deduced from the corpus of work chosen—the Youtube platform, the videogame *Stalker* and the music video *Dancing Anymore* - I refer also to other theories and modeling that come from the called game studies. The problem with these studies is that, in general, do not focus on the substance of the narrative experiences (of which the MRVL assumed its contemporary approach): the emotion and experience of the desire on the part of the viewer (or better would be called user) through a symbolic horizon full of significance. From this base, I reflect on the type of user who draws this MRVL, for which I have taken the concept of Virtual Self proposed by Ben Agger. For this it would be a person connected to the world through the technological interface; but I redefine it as a user experience that would live within this MRVL that would prevail in a strong narcissism and that, therefore, conclude in an experience empty of sense.

Key words: audiovisual representation model - game studies - virtual self - narcissism - Jesús González Requena - Ben Agger.

Resumo: O artigo propõe uma aproximação a um novo modelo de representação audiovisual denominado virtual lúdico (MRVL), baseado em parte na modelização que, enfocada no cinema de Hollywood, propus Jesús González Requena. Mas, devido a que o objeto de estudo é mais amplo, porque abarca vários meios audiovisuais além do cinematógrafo tal e como se deduz do corpus de trabalho escolhido —a plataforma Youtube, o videogame *Stalker* e o videoclipe musical *Dancing Anymore*— se faz referência também a outras teorias e modelizações que provém dos denominados game studies. O problema com estes estudos é que, em geral, não se centram no essencial das experiências narrativas através de um horizonte simbólico carregado de sentido. A partir desta base, a reflexão é sobre o tipo de usuário que desenha este MRVL, para o qual se retomou o conceito de Virtual Self proposto por Bem Agger. Para ele se trataria de uma pessoa conectada ao mundo através da interface tecnológica, mas aqui se redefine como um usuário que viverá uma experiên-

cia dentre deste MRVL na qual predominaria um forte narcisismo e, por tanto, concluiria numa experiência ausente de sentido.

Palavras chave: modelo de representação audiovisual - gamestudies - virtual self - narcisismo - Jesús González Requena - Ben Agger.

Publicaciones del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación

El Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo desarrolla una amplia política editorial que incluye las siguientes publicaciones académicas de carácter periódico:

• Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]

Es una publicación periódica que reúne papers, ensayos y estudios sobre tendencias, problemáticas profesionales, tecnologías y enfoques epistemológicos en los campos del Diseño y la Comunicación.

Se publican de dos a cuatro números anuales con una tirada de 500 ejemplares que se distribuyen en forma gratuita.

Esta línea se edita desde el año 2000 en forma ininterrumpida, recibiendo colaboraciones remuneradas, dentro de las distintas temáticas.

La publicación tiene el número ISSN 1668.0227 de inscripción en el CAICYT-CONICET y tiene un Comité de Arbitraje.

• Creación y Producción en Diseño y Comunicación [Trabajos de estudiantes y egresados]

Es una línea de publicación periódica del Centro de Producción de la Facultad. Su objetivo es reunir los trabajos significativos de estudiantes y egresados de las diferentes carreras.

Las producciones (teórico, visual, proyectual, experimental y otros) se originan partiendo de recopilaciones bibliográficas, catálogos, guías, entre otros soportes.

La política editorial refleja los estándares de calidad del desarrollo de la currícula, evidenciando la diversidad de abordajes temáticos y metodológicos realizados por estudiantes y egresados, con la dirección y supervisión de los docentes de la Facultad.

Los trabajos son seleccionados por el claustro académico y evaluados para su publicación por el Comité de Arbitraje de la Serie.

Esta línea se edita desde el año 2004 en forma ininterrumpida, recibiendo colaboraciones para su publicación. El número de inscripción en el CAICYT-CONICET es el ISSN 1668-5229 y tiene Comité de Arbitraje.

• Escritos en la Facultad

Es una publicación periódica que reúne documentación institucional (guías, reglamentos, propuestas), producciones significativas de estudiantes (trabajos prácticos, resúmenes de trabajos finales de grado, concursos) y producciones pedagógicas de profesores (guías de trabajo, recopilaciones, propuestas académicas).

Se publican de cuatro a ocho números anuales con una tirada variable de 100 a 500 ejemplares de acuerdo a su utilización.

Esta serie se edita desde el año 2005 en forma ininterrumpida, su distribución es gratuita y recibe colaboraciones para su publicación. La misma tiene el número ISSN 1669-2306 de inscripción en el CAICYT-CONICET.

• **Reflexión Académica en Diseño y Comunicación**

Las Jornadas de Reflexión Académica son organizadas por la Facultad de Diseño y Comunicación desde el año 1993 y configuran el plan académico de la Facultad colaborando con su proyecto educativo a futuro. Estos encuentros se destinan al análisis, intercambio de experiencias y actualización de propuestas académicas y pedagógicas en torno a las disciplinas del diseño y la comunicación. Todos los docentes de la Facultad participan a través de sus ponencias, las cuales son editadas en el libro *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, una publicación académica centrada en cuestiones de enseñanza-aprendizaje en los campos del diseño y las comunicaciones. La publicación (ISSN 1668-1673) se edita anualmente desde el 2000 con una tirada de 1000 ejemplares que se distribuyen en forma gratuita.

• **Actas de Diseño**

Actas de Diseño es una publicación semestral de la Facultad de Diseño y Comunicación, que reúne ponencias realizadas por académicos y profesionales nacionales y extranjeros. La publicación se organiza cada año en torno a la temática convocante del Encuentro Latinoamericano de Diseño, cuya primera edición fue en Agosto 2006. Cabe destacar que la Facultad ha sido la coordinadora del Foro de Escuelas de Diseño Latinoamericano y la sede inaugural ha sido Buenos Aires en el año 2006.

La publicación tiene el Número ISSN 1850-2032 de inscripción y tiene comité de arbitraje.

A continuación se detallan las ediciones históricas de la serie Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación:

Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación [ISSN 1668-0227]

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo [Catálogo de Tesis. 4ª Edición. Ciclo 2012-2013]. Tesis recomendada para su publicación: Mariluz Sarmiento: La relación entre la biónica y el diseño para los criterios de forma y función.** (2015). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 55, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Reflexiones sobre la imagen: un grito interminable e infinito.** Jorge Couto: **Prólogo** | Joaquín Linne y Diego Basile: **Adolescentes y redes sociales online. El photo sharing como motor de la sociabilidad** | María José Bórquez: **El Photoshop en guerra: algo más que un retoque cosmético** | Virginia E. Zuleta: **Una apertura de Pina. Algunas reflexiones en torno al documental de Wim Wenders** | Lorena Steinberg: **El funcionamiento indicial de la imagen en el nuevo cine documental latinoamericano** | Fernando Mazás: **Apuntes sobre el rol**

del audiovisual en una genealogía materialista de la representación | Florencia Larralde Armas: **Las fotos sacadas de la ESMA por Victor Basterra en el Museo de Arte y Memoria de La Plata: el lugar de la imagen en los trabajos de la memoria de la última dictadura militar argentina** | Tomás Frère Affanni: **La imagen y la música. Apuntes a partir de El artista** | Mariana Bavoleo: **El Fileteado Porteño: motivos decorativos en el margen de la comunicación publicitaria** | Mariela Acevedo: **Una reflexión sobre los aportes de la Epistemología Feminista al campo de los estudios comunicacionales** | Daniela Ceccato: **Los blogs de moda como creadores de modelos estéticos** | Natalia Garrido: **Imagen digital y sitios de redes sociales en internet: ¿más allá de espectacularización de la vida cotidiana?** | Eugenia Verónica Negreira: **El color en la imagen: una relación del pasado - presente y futuro** | Ayelén Zaretti: **Cuerpos publicitarios: cuerpos de diseño. Las imágenes del cuerpo en el discurso publicitario de la televisión. Un análisis discursivo** | Jorge Couto: **La “belleza” im-posible visual/digital de las tapas de las revistas. Aportes de la biopolítica para entender su u-topía.** (2015). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 54, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Interpretando el pensamiento de diseño del siglo XXI.** Marisa Cuervo: **Prólogo** | Marcia Veneziani: **Introducción Universidad de Palermo. Tendencias opuestas** | Leandro Allochis: **La mirada lúcida. Desafíos en la producción y recepción de imágenes en la comunicación contemporánea** | Teresita Bonafina: **Lo austero. ¿Un estilo de vida o una tendencia en la moda?** | Florencia Bustingorry: **Moda y distinción social. Reflexiones en torno a los sentidos atribuidos a la moda** | Carlos Caram: **Pedagogía del diseño: el proyecto del proyecto** | Patricia M. Doria: **Poética, e inspiración en Diseño de Indumentaria** | Verónica Fiorini: **Tendencias de consumo, innovación e identidad en la moda: Transformaciones en la enseñanza del diseño latinoamericano** | Paola Gallarato: **Buscando el vacío. Reflexiones entre líneas sobre la forma del espacio** | Andrea Pol: **Brand 2020. El futuro de las marcas** | José E. Putruele y Marcia C. Veneziani: **Sustentabilidad, diseño y reciclaje** | Valeria Stefanini: **La puesta en escena. Arte y representación** | Steven Faerm: **Introducción Parsons The New School for Design. Nuevos mundos extremos** | David Carroll: **El innovador transgresor: ser un explorador de Google Glass** | Aaron Fry y Steven Faerm: **Consumismo en los Estados Unidos de la post-recesión: la influencia de lo “Barato y Chic” en la percepción sobre la desigualdad de ingresos** | Steven Faerm: **Construyendo las mejores prácticas en la enseñanza del diseño de moda: sentido, preparación e impacto** | Robert Kirkbride: **Aguas arriba/Aguas Abajo** | Jeffrey Lieber: **Aprender haciendo** | Karinna Nobbs y Gretchen Harnick: **Un estudio exploratorio sobre el servicio al cliente en la moda.** (2015). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 53, julio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Cincuenta años de soledad. Aspectos y reflexiones sobre el universo del video arte.** E. Vallazza: **Prólogo** | S. Torrente Prieto: **La sutura de lo ausente. El espectador como actor en el videoarte** | G. Galuppo: **Frente al vacío cuerpos, espacios y gestos en el videoarte** | C.

Sabeckis: **El videoarte y su relación con las vanguardias históricas y cinematográficas** | J. P. Lattanzi: **La crisis de las grandes narrativas del arte en el audiovisual latinoamericano: apuntes sobre el cine experimental latinoamericano en las décadas de 1960 y 1970** | N. Sorrivas: **El videoarte como herramienta pedagógica** | M. Cantú: **Archivos y video: no lo hemos comprendido todo** | E. Vallazza: **El video arte y la ausencia de un campo cultural específico como respuesta a su hibridación artística** | D. Foresta: **Los comienzos del videoarte (entrevista)** | G. Ignoto: **Borrado** | J-P Fargier: **Grand Canal & Mon C&Eil!** | R. Skryzak: **Las ensoñaciones de un videasta solitario** | G. Kortsarz: **El sol en mi cabeza** | **La identidad nacional. Representaciones culturales en Argentina y Serbia.** Z. Marzorati y B. Pantović: **Prólogo** | A. Mardikian: **Múltiples identidades narrativas en el espacio teatral** | D. Radojičić: **Identidad cultural. La película etnográfica en Serbia** | M. Pombo: **La fotografía argentina contemporánea. Una mirada hacia las comunidades indígenas** | T. Tal: **El Kruce de los Andes: memoria de San Martín y discurso político en Revolución (Ipiña, 2010)** | B. Pantović: **Serbia en imágenes: mensajes visuales de un país** | V. Trifunović y J. Diković: **La transformación post-socialista y la cultura popular: reflejo de la transición en series televisivas de Serbia** | S. Sasiain: **Espacios que educan: tres momentos en la historia de la educación en Argentina** | M. E. Stella: **A un cuarto de siglo, reflexiones sobre el Juicio a las Juntas Militares en Argentina** | A. Stagnaro: **Representaciones culturales e identitarias en cambio: habitus científico y políticas públicas en ciencia y tecnología en la Argentina** | A. Pavićević: **El Ángel Blanco. Desde Herald de la Resurrección hasta Portador de Fortuna. Comercialización del Arte Religioso en la Serbia post-comunista** | M. Stefanović Banović: **Ejemplos del uso de los símbolos cristianos en la vida cotidiana en Serbia** (2015). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 52, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Diseño de arte Tecnológico.** Alejandra Niedermaier: **Prólogo.** Apartado: Acerca de FASE: Marcela Andino: **Diseño de políticas culturales** | Pelusa Borthwick: **Nuestra inserción en la cadena de producción nacional** | Patricia Moreira: **FASE La necesidad del encuentro** | Graciela Taquini: **Textos curatoriales de los últimos cinco años de FASE.** Apartado: Acerca de la esencia y el diseño del arte tecnológico. Rodrigo Alonso: **Introducción a las instalaciones interactivas** | Emiliano Causa: **Cuerpo, Movimiento y Algoritmo** | Rosa Chalhko: **Entre al álbum y el MP3: variaciones en las tecnologías y las escuchas sociales** | Alejandra Marinaro y Romina Flores: **Objetos de frontera y arte tecnológico** | Enrique Rivera Gallardo: **El Virus de la Destrucción, o la defensa de lo inútil** | Mariela Yeregui: **Encrucijadas de las artes electrónicas en la aporía arte/investigación** | Jorge Zuzulich: **¿Qué nos dice una obra de arte electrónico?** Este cuaderno acompaña a FASE 6.0/2014. **Tesis recomendada para su publicación.** Valeria de Montserrat Gil Cruz: **Gráficos animados en diarios digitales de México. Cápsulas informativas, participativas y de carácter lúdico.** (2015). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 51, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Diseños escénicos innovadores en puestas contemporáneas.** Catalina Julia Artesi: **Prólogo** | Andrea

Pontoriero: **Vida líquida, teatro y narración en las propuestas escénicas de Mariano Pensotti** | Estela Castronuovo: **Lote 77 de Marcelo Mininno: el trabajoso oficio de narrar una identidad** | Catalina Julia Artesi: **Representaciones expandidas en puestas actuales** | Ezequiel Lozano: **La intermedialidad en el centro de las propuestas escénicas de Diego Casado Rubio** | Marcelo Velázquez: **Mediatización y diferencia. La búsqueda de la forma para una puesta en escena de Acreedores de Strindberg** | **Distribución cultural.** Yanina Leandra: **Prólogo** | Andrea Hanna: **El rol del productor en el teatro independiente. La producción es ejecutiva y algo más...** | Roberto Perinelli: **Teatro: de Independiente a Alternativo. Una síntesis del camino del Teatro Independiente argentino hacia la condición de alternativo y otras cuestiones inevitables** | Leila Barenboim: **Gestión Cultural 3.0** | Rosalía Celentano: **Ámbito público, ámbito privado, ámbito independiente, fronteras desplazadas en el teatro de la Ciudad de Buenos Aires** | Yoska Lazaro: **La resignificación del término “producto” en el ámbito cultural** | **Tesis recomendada para su publicación:** Rosa Judith Chalkho. **Diseño sonoro y producción de sentido: la significación de los sonidos en los lenguajes audiovisuales** (2014). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 50, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **El Diseño en foco: modelos y reflexiones sobre el campo disciplinar y la enseñanza del diseño en América Latina.** María Elena Onofre: **Prólogo** | Sandra Navarrete: **Abstracción y expresión. Una reflexión de base filosófica sobre los procesos de diseño** | Octavio Mercado G: **Notas para un diseño negativo. Arte y política en el proceso de conformación del campo del Diseño Gráfico** | Denise Dantas: **Diseño centrado en el sujeto: una visión holística del diseño rumbo a la responsabilidad social** | Sandra Navarrete: **Diseño paramétrico. El gran desafío del siglo XXI** | Deyanira Bedolla Pereda y Aarón José Caballero Quiroz: **La imagen emotiva como lenguaje de la creatividad e innovación** | María González de Cosío y Nora A. Morales Zaragoza: **El pensamiento proyectual sistémico y su integración en el aula** | Luis Rodríguez Morales: **Hacia un diseño integral** | Gloria Angélica Martínez de la Peña: **La investigación y el diagnóstico de proyectos de diseño** | María Isabel Martínez Galindo y Nora A. Morales Zaragoza: **Imaginando otras formas de leer. La era de la sociedad imaginante** | Paula Visoná y Giulio Palmitessa: **Metodologías del diseño en la promoción de aprendizaje organizacional. El proyecto Melissa Academy** | Leandro Brizuela: **El diseño de packaging y su contribución al desarrollo de pequeños y medianos emprendimientos** | Dolores Delucchi: **El Diseño y su incidencia en la industria del juguete argentino** | Pablo Capurro: **Sin nadie en el medio. El papel de internet como intermediario en las industrias culturales y en la educación** | Fabio Parode e Ione Bentz: **El desarrollo sustentable en Brasil: cultura, medio ambiente y diseño.** (2014). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 49, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Los enfoques multidisciplinares del sistema de la moda.** Marisa Cuervo: **Prólogo** | Marcia Veneziani: **Introducción Universidad de Palermo. El enfoque multidisciplinario: un desafío peda-**

gógico en la enseñanza de la moda y el diseño | Leandro Allochis: **De New York a Buenos Aires y del Hip Hop a la Cumbia Villera. El protagonismo de la imagen en los procesos de transculturación** | Patricia Doria: **Sobre la Enseñanza del Diseño de Indumentaria. El desafío creativo (enseñanza del método)** | Ximena González Eliçabe: **Arte sartorial. De lo ritual a lo cotidiano** | Sofía Marré: **El asociativismo en las empresas de diseño de indumentaria de autor en Argentina** | Laureano Mon: **Los caminos de la innovación en la Argentina** | Marcia Veneziani: **Costumbres, dinero y códigos culturales: conceptos inseparables para la enseñanza del sistema de la moda** | Maximiliano Zito: **La ética del diseño sustentable. Steven Faerm: Introducción Parsons The New School for Design. Industria y Academia** | Lauren Downing Peters: **¿Moda o vestido? Aspectos Pedagógicos en la teoría de la moda** | Steven Faerm: **Del aula al salón de diseño: La experiencia transicional del graduado en diseño de indumentaria** | Aaron Fry, Steven Faerm y Reina Arakji: **Realizando el sueño del nuevo graduado: construyendo el éxito sostenible de negocios en pequeña escala** | Robert Kirkbride: **Velos y veladuras** | Melinda Wax: **Meditaciones sobre una simple puntada.** (2014). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 48, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Tejiendo identidades latinoamericanas.** Marcia Veneziani: **Prólogo** | Manuel Carballo: **Identidades: construcción y cambio** | Roberto Aras: **“Ortega, profeta del destino latinoamericano: la identidad como ‘autenticidad’”** | Marisa García: **Latinoamérica según Latinoamérica** | Leandro Allochis: **La fotografía invisible. Identidad y tapas de revistas femeninas en la Argentina** | Valeria Stefanini Zavallo: **Pararse derecha. El cuerpo y la pose en la fotografía de moda. Un análisis de producciones fotográficas de la revista *Catalogue*** | Marcia Veneziani: **Diseñar a partir de la identidad. Entre el molde y el espejo** | Paola de la Sotta Lazzarini - Osvaldo Muñoz Peralta: **La intención de diseño. El caso del Artilugio Chilote** | Ximena González Eliçabe: **Arte textil y tradición en la Provincia de Catamarca, noroeste argentino** | Lida Eugenia Lora Gómez - Diana Carolina Aconcha Díaz: **FIBRARTE** | Marina Porrúa: **Claves de identidad del programa Identidades Productivas** | Marina Porrúa: **Diseño con identidad local. Territorio y cultura, como eje para el desarrollo y la sustentabilidad** | Georgina Colzani: **Entramado: moda y diseño en Latinoamérica** | Andrea Melenje Argote: **Itinerario: Diseño Gráfico, Cultura Visual e identidades locales** | Nicolás García Recoaro: **Las cholos y su mundo de polleras.** (2014). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 47, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo [Catálogo de Tesis. 3ª Edición. Ciclo 2010-2011]. Tesis recomendada para su publicación: Yina Lissete Santisteban Balaguera: La influencia de los materiales en el significado de la joya.** (2013). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 46, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Transformaciones en la comunicación, el arte y la cultura a partir del desarrollo y consolidación de nuevas tecnologías.** T. Domenech: **Prólogo** | J. P. Lattanzi: **¿El poder de las nuevas tecnologías o las nuevas tecnologías y el poder?** | G. Massara: **Arte y nuevas tecnologías, lo experimental en el bioarte** | E. Vallazza: **Nuevas tecnologías, arte y activismo político** | C. Sabeckis: **El séptimo arte en la era de la revolución tecnológica** | V. Levato: **Redes sociales, lenguaje y tecnología Facebook. The 4th Estate Media?** | M. Damoni: **Democracia y mass media... ¿mayor calidad de la información?** | N. Rivero: **La literatura en su época de reproductibilidad digital** | M. de la P. Garberoglio: **Literatura y nuevas tecnologías. Cambios en las nociones de lectura y escritura a partir de los weblogs** | T. Domenech: **Políticas culturales y nuevas tecnologías - Aportes interdisciplinarios en Diseño y Comunicación desde el marketing, los negocios y la administración.** S. G. González: **Prólogo** | A. Bur: **Marketing sustentable. Utilización del marketing sustentable en la industria textil y de la indumentaria** | A. Bur: **Moda, estilo y ciclo de vida de los productos de la industria textil** | S. Cabrera: **La fidelización del cliente en negocios de restauración** | S. Cabrera: **Marketing gastronómico. La experiencia de convertir el momento del consumo en un recuerdo memorable** | C. R. Cerezo: **De la Auditoría Contable a la Auditoría de las Comunicaciones** | D. Elstein: **La importancia de la motivación económica** | S. G. González: **La reputación como ventaja competitiva sostenible** | E. Lissi: **Primero la estrategia, luego el marketing. ¿Cómo conseguir recursos en las ONGs?** | E. Llamas: **La naturaleza estratégica del proceso de branding** | D. A. Ontiveros: **Retail marketing: el punto de venta, un medio poderoso** | A. Prats: **La importancia de la comunicación en el marketing interno.** (2013). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 45, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Moda y Arte.** Marcia Veneziani: **Prólogo Universidad de Palermo** | Felisa Pinto: **Fusión Arte y Moda** | Diana Avellaneda: **De perfumes que brillan y joyas que huelen. Objetos de la moda y talismanes de la fe** | Diego Guerra y Marcelo Marino: **Historias de familia. Retrato, indumentaria y moda en la construcción de la identidad a través de la colección Carlos Fernández y Fernández del Museo Fernández Blanco, 1870-1915** | Roberto E. Aras: **Arte y moda: ¿fusión o encuentro? Reflexiones filosóficas** | Marcia Veneziani: **Moda y Arte en el diseño de autor argentino** | Laureano Mon: **Diseño en Argentina. "Hacia la construcción de nuevos paradigmas"** | Victoria Lescano: **Baño, De Loof y Romero, tres revolucionarios de la moda y el arte en Buenos Aires** | Valeria Stefanini Zavallo: **Para hablar de mí. La apropiación que el arte hace de la moda para abordar el problema de la identidad de género** | María Valeria Tuozzo y Paula López: **Moda y Arte. Campos en intersección** | Maria Giuseppina Muzzarelli: **Prólogo Università di Bologna** | Maria Giuseppina Muzzarelli: **El binomio arte y moda: etapas de un proceso histórico** | Simona Segre Reinach: **Renacimiento y naturalización del gusto. Una paradoja de la moda italiana** | Federica Muzzarelli: **La aventura de la fotografía como arte de la moda** | Elisa Tosi Brandi: **El arte en el proceso creativo de la moda: algunas consideraciones a partir de un caso de estudio** | Nicoletta Giusti: **Art works: organizar el trabajo creativo en la moda y en el arte** | Antonella Mascio: **La moda como forma de valorización de las series de televisión.**

(2013). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 44, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Acerca de la subjetividad contemporánea: evidencias y reflexiones.** Alejandra Niedermaier - Viviana Polo Flórez: **Prólogo** | Raúl Horacio Lamas: **La Phantasia estructurante del pensamiento y de la subjetividad** | Alejandra Niedermaier: **La distribución de lo inteligible y lo sensible hoy** | Susana Pérez Tort: **Poéticas visuales mediadas por la tecnología. La necesaria opacidad** | Alberto Carlos Romero Moscoso: **Subjetividades inestables** | Norberto Salerno: **¿Qué tienen de nuevo las nuevas subjetividades?** | Magalí Turkenich - Patricia Flores: **Principales aportes de la perspectiva de género para el estudio social y reflexivo de la ciencia, la tecnología y la innovación** | Gustavo Adolfo Aragón Holguín: **Consideración de la escritura narrativa como indagación de sí mismo** | Cayetano José Cruz García: **Idear la forma. Capacitación creativa** | Daniela V. Di Bella: **Aspectos inquietantes de la era de la subjetividad: lo deseable y lo posible** | Paola Galvis Pedroza: **Del universo simbólico al arte como terapia. Un camino de descubrimientos** | Julio César Goyes Narváez: **El sujeto en la experiencia de lo real** | Sylvia Valdés: **Subjetividad, creatividad y acción colectiva** | Elizabeth Vejarano Soto: **La poética de la forma. Fronteras desdibujadas entre el cuerpo, la palabra y la cosa** | Eduardo Vigovsky: **Los aportes de la creatividad ante la dificultad reflexiva del estudiante universitario** | Julián Humberto Arias: **Desarrollo humano: un lugar epistémico** | Lucía Basterrechea: **Subjetividad en la didáctica de las carreras proyectuales. Grupos de aprendizaje; evaluación** | Tatiana Cuéllar Torres: **Cartografía del papel de los artefactos en la subjetividad infantil. Un caso sobre la implementación de artefactos en educación de la primera infancia** | Rosmery Dussán Aguirre: **El Diseño de experiencias significativas en entornos de aprendizaje** | Orfa Garzón Rayo: **Apuntes iniciales para pensar-se la subjetividad que se expresa en los procesos de docencia en la educación superior** | Alfredo Gutiérrez Borrero: **Rapsodia para los sujetos por sí-mismos. Hacia una sociedad de localización participante** | Viviana Polo Florez: **Habitancia y comunidades de sentido. Complejidad humana y educación. Consideraciones acerca del acto educativo en Diseño.** (2013). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 43, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Perspectivas sobre moda, tendencias, comunicación, consumo, diseño, arte, ciencia y tecnología.** Marcia Veneziani: **Prólogo** | Laureano Mon: **Industrias Creativas de Diseño de Indumentaria de Autor. Diagnóstico y desafíos a 10 años del surgimiento del fenómeno en Argentina** | Marina Pérez Zelaschi: **Observatorio de tendencias** | Sofía Marré: **La propiedad intelectual y el diseño de indumentaria de autor** | Diana Avellaneda: **Telas con efectos mágicos: iconografía en las distintas culturas. Entre el arte, la moda y la comunicación** | Silvina Rival: **Tiempos modernos. Entre lo moderno y lo arcaico: el cine de Jia Zhang-ke y Hong Sang-soo** | Cristina Amalia López: **Moda, Diseño, Técnica y Arte reunidos en el concepto del buen vestir. La esencia del oficio y el lenguaje de las formas estéticas del arte sartorial y su aporte a la cultura y el consumo del diseño** | Patricia Doria: **Conside-**

raciones sobre moda, estilo y tendencias | Gustavo A. Valdés de León: **Filosofía desde el placard. Modernidad, moda e ideología** | Mario Quintili: **Nanociencia y Nanotecnología... un mundo pequeño** | Diana Pagano: **Las tecnologías de la felicidad privada. Una problemática tan vieja como la modernidad** | Elena Onofre: **Al compás de la revolución Interactiva. Un mundo de conexiones** | Roberto Aras: **Principios para una ética de la ficción televisiva** | Valeria Stefanini Zavallo: **El uso del cuerpo en las revistas de moda** | Andrea Pol: **La marca: un signo de identificación visual y auditivo sinérgico.** (2012). Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 42, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Arte, Diseño y medias tecnológicas.** Rosa Chalkho: **Hacia una proyectualidad crítica. [Prólogo]** | Florencia Battiti: **El arte ante las paradojas de la representación** | Mariano Dagatti: **El voyeurismo virtual. Aportes a un estudio de la intimidad** | Claudio Eiriz: **El oído tiene razones que la física no conoce. (De la falla técnica a la ruptura ontológica)** | María Cecilia Guerra Lage: **Redes imaginarias y ciudades globales. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007)** | Mónica Jacobo: **Videojuegos y arte. Primeras manifestaciones de Game Art en Argentina** | Jorge Kleiman: **Automatismo & Imago. Aportes a la Investigación de la Imagen Inconsciente en las Artes Plásticas** | Gustavo Kortsarz: **La duchampización del arte** | María Ledesma: **Enunciación de la letra. Un ejercicio entre Occidente y Oriente** | José Llano: **La notación del intérprete. La construcción de un paisaje cultural a modo de huella material sobre Valparaíso** | Carmelo Saitta: **La banda sonora, su unidad de sentido** | Sylvia Valdés: **Poéticas de la imagen digital.** (2012) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 41, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Relaciones Públicas al sur de Latinoamérica II. Una mirada regional de los nuevos escenarios y desafíos de la comunicación.** Marisa Cuervo: **Prólogo** | Claudia Gil Cubillos: **Presentación** | Fernando Caniza: **Lo público y lo privado en las Relaciones Públicas. Cómo pensar la identidad y pertenencia del alumno en estos ámbitos para comprender mejor su desempeño académico y su inserción profesional** | Gustavo Cóppola: **Gestión del Riesgo Comunicacional. Puesta en práctica** | María Aparecida Ferrari: **Comunicación y Cultura: análisis de la realidad de las Relaciones Públicas en organizaciones chilenas y brasileñas** | Constanza Hormazábal: **Reputación y manejo de Crisis: Caso empresas de telefonía móvil, luego del 27F en Chile** | Patricia Iurcovich: **La Pequeña y Mediana empresa y la función de la comunicación** | Carina Mazzola: **Repensar la comunicación en las organizaciones. Del pensamiento en línea hacia una mirada sobre la complejidad de las prácticas comunicacionales** | André Menanteau: **Transparencia y comunicación financiera** | Edison Otero: **Tecnología y organizaciones: de la comprensión a la intervención** | Gabriela Pagani: **¿Se puede ser una empresa socialmente responsable sin comunicar?** | Julio Reyes: **Las Cuatro Dimensiones de la Comunicación Interna.** (2012) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 40, abril. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Alquimia de lenguajes: alfabetización, enunciación y comunicación.** Alejandra Niedermaier: **Prólogo | Eje: La alfabetización de las distintas disciplinas.** Beatriz Robles. Bernardo Suárez. Claudio Eiriz. Gustavo A. Valdés de León. Mara Steiner. Hugo Salas. Fernando Luis Rolando Badell. María Torre. Daniel Tubío | **Eje: Vasos comunicantes.** Norberto Salerno. Viviana Suárez. Laura Gutman. Graciela Taquini. Alejandra Niedermaier | **Eje: Nuevos modos de circulación, nuevos modos de comunicación.** Débora Belmes. Verónica Devalle. Mercedes Pombo. Eduardo Russo. Verónica Joly. (2012) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 39, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo [Catálogo de Tesis. 2ª Edición. Ciclo 2008-2009]. Tesis recomendada para su publicación: Paola Andrea Castillo Beltrán: Criterios transdisciplinarios para el diseño de objetos lúdico-didácticos.** (2011) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 38, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **El Diseño de Interiores en la Historia.** Roberto Céspedes: **El Diseño de Interiores en la Historia.** Andrea Peresan Martínez: **Antigüedad.** Alberto Martín Isidoro: **Bizancio.** Alejandra Palermo: **Alta Edad Media: Románico.** Alicia Dios: **Baja Edad Media: Gótico.** Ana Cravino: **Renacimiento, Manierismo, Barroco.** Clelia Mirna Domoñi: **Iberoamericano Colonial.** Gabriela Garófalo: **Siglo XIX.** Mercedes Pombo: **Siglo XX. Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo. Tesis recomendada para su publicación.** Mauricio León Rincón: **El relato de ciencia ficción como herramienta para el diseño industrial.** (2011) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 37, septiembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Picas** (2011) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 36, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Relaciones Públicas, nuevos paradigmas ¿más dudas que certezas?** Paola Lattuada: **Relaciones Públicas, nuevos paradigmas ¿más dudas que certezas?** Fernando Arango: **Comunicaciones corporativas.** Damián Martínez Lahitou: **Brand PR: comunicaciones de marca.** Manuel Montaner Rodríguez: **La gestión de las PR a través de Twitter.** Orlando Daniel Di Pino: **Avanza la tecnología, que se salve el contenido!** Lucas Lanza y Natalia Fidel: **Política 2.0 y la comunicación en tiempos modernos.** Daniel Néstor Yasky: **Los públicos de las comunicaciones financieras. Investor relations & financial communications.** Andrea Paula Lojo: **Los públicos internos en la construcción de la imagen corporativa.** Gustavo Adrián Pedace: **Las Relaciones Públicas y la mentira: ¿inseparables?** Gabriel Pablo Stortini: **La ética en las Relaciones Públicas.** Gerardo Sanguine: **Las prácticas profesio-**

nales en la carrera de Relaciones Públicas. Paola Lattuada: **Comunicación Sustentable: la posibilidad de construir sentido con otros.** Adriana Lauro: **RSE - Comunicación para el Desarrollo Sostenible en una empresa de servicio básico y social: Caso Aysa.** (2011) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 35, marzo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **La utilización de clásicos en la puesta en escena.** Catalina Artesi: **Tensión entre los ejes de lo clásico y lo contemporáneo en dos versiones escénicas de directores argentinos.** Andrés Olaizola: **La Celestina en la versión de Daniel Suárez Marzal: apuntes sobre su puesta en escena.** María Laura Pereyra: **Antígona, desde el teatro clásico al Derecho Puro - Perspectivas de la enseñanza a través del método del case study.** María Laura Ríos: **Manifiesto de Niños, o la escenificación de la violencia.** Mariano Saba: **Pelayo y el gran teatro del canon: los condicionamientos críticos de Unamuno dramaturgo según su recepción en América Latina. Propuestas de abordaje frente a las problemáticas de la diversidad. Nuevas estrategias en educación superior, desarrollo turístico y comunicación.** Florencia Bustingorry: **Sin barreras lingüísticas en el aula. La universidad argentina como escenario del multiculturalismo.** Diego Navarro: **Turismo: portal de la diversidad cultural. El turismo receptivo como espacio para el encuentro multicultural.** Virginia Pineau: **La Educación Superior como un espacio de construcción del Patrimonio Cultural. Una forma de entender la diversidad.** Irene Scaletzky: **La construcción del espacio académico: ciencia y diversidad. Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo. Tesis recomendada para su publicación.** Yaffa Nahir I. Gómez Barrera: **La Cultura del Diseño, estrategia para la generación de valor e innovación en la PyMe del Área Metropolitana del Centro Occidente, Colombia.** (2010) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 34, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Relaciones Públicas, al sur de Latinoamérica.** Paola Lattuada: **Relaciones Públicas, al sur de Latinoamérica.** Daniel Scheinsohn: **Comunicación Estratégica®.** María Isabel Muñoz Antonin: **Reputación corporativa: Trustmark y activo de comportamientos adquisitivos futuros.** Bernardo García: **Tendencias y desafíos de las marcas globales. Nuevas expectativas sobre el rol del comunicador corporativo.** Claudia Gil Cubillos: **Comunicadores corporativos: desafíos de una formación profesional por competencias en la era global.** Marcelino Garay Madariaga: **Comunicación y liderazgo: sin comunicación no hay líder.** Jairo Ortiz Gonzales: **El rol del comunicador en la era digital.** Alberto Arébalos: **Las nuevas relaciones con los medios. En un mundo de comunicaciones directas, ¿es necesario hacer media relations?** Enrique Correa Ríos: **Comunicación y lobby.** Guillermo Holzmann: **Comunicación política y calidad democrática en Latinoamérica.** Paola Lattuada: **RSE y RRPP: ¿un mismo ADN?** Equipo de Comunicaciones Corporativas de MasterCard para la región de Latinoamérica y el Caribe: **RSE - Caso líder en consumo inteligente.** (2010) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 33, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **txts.** (2010) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 32, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Maestría en Diseño de la Universidad de Palermo [Catálogo de Tesis. 1ª Edición. Ciclo 2004-2007]. Tesis recomendada para su publicación: Nancy Viviana Reinhardt: Infografía Didáctica: producción interdisciplinaria de infografías didácticas para la diversidad cultural.** (2010) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 31, abril. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: El paisaje como referente de diseño. Jimena Martignoni: **El paisaje como referente de diseño.** Carlos Coccia: **Escenografía. Teatro. Paisaje.** Cristina Felsenhardt: **Arquitectura. Paisaje.** Graciela Novoa: **Historia. Marcas a través del tiempo. Paisaje.** Andrea Saltzman: **Cuerpo. Vestido. Paisaje.** Sandra Siviero: **Antropología. Pueblos. Paisaje.** Felipe Uribe de Bedout: **Mobiliario Urbano. Espacio Público. Ciudad - Paisaje.** Paisaje Urbe. Patricia Noemí Casco y Edgardo M. Ruiz: **Introducción Paisaje Urbe.** Manifiesto: **Red Argentina del Paisaje.** Lorena C. Allemanni: **Acciones sobre el principal recurso turístico de Villa Gesell "la playa".** Gabriela Benito: **Paisaje como recurso ambiental.** Gabriel Burgueño: **El paisaje natural en el diseño de espacios verdes.** Patricia Noemí Casco: **Paisaje compartido. Paisaje como recurso.** Fabio Márquez: **Diseño participativo de espacios verdes públicos.** Sebastián Miguel: **Proyecto social en áreas marginales de la ciudad.** Eduardo Otaviani: **El espacio público, sostén de las relaciones sociales.** Blanca Rotundo y María Isabel Pérez Molina: **El hombre como hacedor del paisaje.** Edgardo M. Ruiz: **Patrimonio, historia y diseño de los jardines del Palacio San José.** Fabio A. Solari y Laura Cazorla: **Valoración de la calidad y fragilidad visual del paisaje.** (2009) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 30, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Typo.** (2009) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 29, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Relaciones Públicas 2009. Radiografía: proyecciones y desafíos.** Paola Lattuada: **Introducción.** Fernando Arango: **La medición de la reputación corporativa.** Alberto Arébalos: **Yendo donde están las audiencias. Internet: el nuevo aliado de las relaciones públicas.** Alessandro Barbosa Lima y Federico Rey Lennon: **La Web 2.0: el nuevo espacio público.** Lorenzo A. Blanco: **entrevista.** Lorenzo A. Blanco: **¿Nuevas empresas... nuevas tendencias... nuevas relaciones públicas...?** Carlos Castro Zuñeda: **La opinión pública como el gran grupo de interés de las relaciones públicas.** Marisa Cuervo: **El desafío de la comunicación interna en las organizaciones.** Diego Dillenberger: **Comunicación política.** Graciela Fernández Ivern: **Consejo Profesional de Relaciones Públicas de la República Argentina. Carta abierta en el 50º aniversario.** Juan Iramain: **La sustentabilidad corporativa como objetivo estratégico de**

las relaciones públicas. Patricia Iurcovich: **Las pymes y la función de la comunicación.** Gabriela T. Kurincic: **Convergencia de medios en Argentina.** Paola Lattuada: **RSE: Responsabilidad Social Empresaria. La tríada RSE.** Aldo Leporatti: **Issues Management. La comunicación de proyectos de inversión ambientalmente sensibles.** Elisabeth Lewis Jones: **El beneficio público de las relaciones públicas. Un escenario en el que todos ganan.** Hernán Maurette: **La comunicación con el gobierno.** Allan McCrea Steele: **Los nuevos caminos de la comunicación: las experiencias multisensoriales.** Daniel Scheinsohn: **Comunicación Estratégica®.** Roberto Starke: **Lobby, lobistas y bicicletas.** Hernán Stella: **La comunicación de crisis.** (2009) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 28, abril. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Sandro Benedetto: **Borges y la música.** Alberto Farina: **El cine en Borges.** Alejandra Niedermaier: **Algunas consideraciones sobre la fotografía a través de la cosmovisión de Jorge Luis Borges.** Graciela Taquini: **Transborges.** Nora Tristezza: **El arte de Borges.** Florencia Bustingorry y Valeria Mugica: **La fotografía como soporte de la memoria.** Andrea Chame: **Fotografía: los creadores de verdad o de ficción.** Mónica Incorvaia: **Fotografía y Realidad.** Viviana Suárez: **Imágenes opacas. La realidad a través de la máquina surrealista o el desplazamiento de la visión clara.** Daniel Tubío: **Innovación, imagen y realidad: ¿Sólo una cuestión de tecnologías?** Augusto Zanela: **La tecnología se sepulta a sí misma.** (2008) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 27, diciembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Catalina Julia Artesi: **¿Un Gardel venezolano? “El día que me quieras” de José Ignacio Cabrujas.** Marcelo Bianchi Bustos: **Latinoamérica: la tierra de Rulfo y de García Márquez. Reflexiones en torno a algunas cuestiones para pensar la identidad.** Silvia Gago: **Los límites del arte.** María José Herrera: **Arte Precolombino Andino.** Alejandra Viviana Maddonni: **Ricardo Carpani: arte, gráfica y militancia política.** Alicia Poderti: **La inserción de Latinoamérica en el mundo globalizado.** Andrea Pontoriero: **La identidad como proceso de construcción. Reapropiaciones de textualidades isabelinas a la luz de la farsa porteña.** Gustavo Valdés de León: **Latinoamérica en la trama del diseño. Entre la utopía y la realidad.** (2008) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 26, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Guillermo Desimone: **Sobreviviendo a la interferencia.** Daniela V. Di Bella. **Arte Tecnomedial: Programa curricular.** Leonardo Maldonado. **La aparición de la estrella en el cine clásico norteamericano. Su incidencia formal en la instancia enunciativa del film hollywoodense.** (2008) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 25, abril. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Rosa Judith Chalkho: **Introducción: artes, tecnologías y huellas históricas.** Norberto Cambiasso: **El**

oído inalámbrico. Diseño sonoro, auralidad y tecnología en el futurismo italiano. Máximo Eseverri: **La batalla por la forma.** Belén Gache: **Literatura y máquinas.** Iliana Hernández García: **Arquitectura, Diseño y nuevos medios: una perspectiva crítica en la obra de Antoni Muntadas.** Fernando Luis Rolando: **Arte, Diseño y nuevos medios. La variación de la noción de inmaterialidad en los territorios virtuales.** Eduardo A. Russo: **La movilización del ojo electrónico. Fronteras y continuidades en El arca rusa de Alexander Sokurov, o del plano cinematográfico y sus fundamentos (por fin cuestionados).** Graciela Taquini: **Ver del video.** Daniel Varela: **Algunos problemas en torno al concepto de música interactiva.** (2007) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 24, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Sebastián Gil Miranda. **Entre la ética y la estética en la sociedad de consumo. La responsabilidad profesional en Diseño y Comunicación.** Fabián Iriarte. **Entre el déficit temático y el advenimiento del guionista compatible.** Dante Palma. **La inconmensurabilidad en la era de la comunicación. Reflexiones acerca del relativismo cultural y las comunidades cerradas.** Viviana Suárez. **El diseñador imaginario [La creatividad en las disciplinas de diseño].** Gustavo A. Valdés de León. **Diseño experimental: una utopía posible.** Marcos Zangrandi. **Eslóganes televisivos: emergentes tautistas.** (2007) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 23, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Sylvia Valdés. **Diseño y Comunicación. Investigación de posgrado y hermenéutica.** Daniela Chiappe. **Medios de comunicación e-commerce. Análisis del contrato de lectura.** Mariela D'Angelo. **El signo icónico como elemento tipificador en la infografía.** Noemí Galanternik. **La intervención del Diseño en la representación de la información cultural: Análisis de la gráfica de los suplementos culturales de los diarios.** María Eva Koziner. **Diseño de Indumentaria argentino. Darnos a conocer al mundo.** Julieta Sepich. **La pasión mediática y mediatisada.** Julieta Sepich. **La producción televisiva. Retos del diseñador audiovisual.** Marcelo Adrián Torres. **Identidad y el patrimonio cultural. El caso de los sitios arqueológicos de la provincia de La Rioja.** Marcela Verónica Zena. **Representación de la cultura en el diario impreso: Análisis comunicacional.** Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 22, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Oscar Echevarría. **Proyecto Maestría en Diseño.** Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 21, julio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Rosa Chalkho. **Arte y tecnología.** Francisco Ali-Brouchoud. **Música: Arte.** Rodrigo Alonso. **Arte, ciencia y tecnología. Vínculos y desarrollo en Argentina.** Daniela Di Bella. **El tercer dominio.** Jorge

Haro. **La escucha expandida [sonido, tecnología, arte y contexto]** Jorge La Ferla. **Las artes mediáticas interactivas corroen el alma.** Juan Reyes. **Perpendicularidad entre arte sonoro y música.** Jorge Sad. **Apuntes para una semiología del gesto y la interacción musical.** (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 20, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Trabajos Finales de Grado. Proyectos de Graduación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo.** Catálogo 1993-2004. (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 19, agosto. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Sylvia Valdés. **Cine latinoamericano.** Leandro Africano. **Funcionalidad actual del séptimo arte.** Julián Daniel Gutiérrez Albilla. **Los olvidados de Luis Buñuel.** Geoffrey Kantaris. **Visiones de la violencia en el cine urbano latinoamericano.** Joanna Page. **Memoria y experimentación en el cine argentino contemporáneo.** Erica Segre. **Nacionalismo cultural y Buñuel en México.** Marina Sheppard. **Cine y resistencia.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 18, mayo. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Guía de Artículos y Publicaciones de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. 1993-2004.** (2004) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 17, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Alicia Bancho. **Los lugares posibles de la creatividad.** Débora Irina Belmes. **El desafío de pensar. Creación - recreación.** Rosa Judith Chalkho. **Transdisciplina y percepción en las artes audiovisuales.** Héctor Ferrari. **Historietar.** Fabián Iriarte. **High concept en el escenario del Pitch: Herramientas de seducción en el mercado de proyectos filmicos.** Graciela Pacualletto. **Creatividad en la educación universitaria. Hacia la concepción de nuevos posibles.** Sylvia Valdés. **Funciones formales y discurso creativo.** (2004) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 16, junio. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Adriana Amado Suárez. **Internet, o la lógica de la seducción.** María Elsa Bettendorff. **El tercero del juego. La imaginación creadora como nexo entre el pensar y el hacer.** Sergio Caletti. **Imaginación, positivismo y actividad proyectual. Breve disgresión acerca de los problemas del método y la creación.** Alicia Entel. **De la totalidad a la complejidad. Sobre la dicotomía ver-saber a la luz del pensamiento de Edgar Morin.** Susana Finquelievich. **De la tarta de manzanas a la estética bussines-pop. Nuevos lenguajes para la sociedad de la informa-**

ción. Claudia López Neglia. **De las incertezas al tiempo subjetivo.** Eduardo A Russo. **La máquina de pensar. Notas para una genealogía de la relación entre teoría y práctica en Sergei Eisenstein.** Gustavo Valdés. **Bauhaus: crítica al saber sacralizado.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 15, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Relevamientos Temáticos]: Noemí Galanternik. **Tipografía on line. Relevamiento de sitios web sobre tipografía.** Marcela Zena. **Periódicos digitales en español. Publicaciones periódicas digitales de América Latina y España.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 14, noviembre. Con Arbitraje.

> Cuaderno: Ensayos. José Guillermo Torres Arroyo. **El paisaje, objeto de diseño.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 13, junio.

> Cuaderno: Recopilación Documental. **Centro de Recursos para el Aprendizaje. Relevamientos Temáticos. Series: Práctica profesional. Diseño urbano. Edificios. Estudios de mercado. Medios. Objetos. Profesionales del diseño y la comunicación. Publicidad.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 12, abril.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. **Creación, Producción e Investigación. Proyectos 2003 en Diseño y Comunicación.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 11, diciembre

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. **Plan de Desarrollo Académico. Proyecto Anual. Proyectos de Exploración y Creación. Programa de Asistentes en Investigación. Líneas Temáticas. Centro de Recursos. Capacitación Docente.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 10, septiembre.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula: **Espacios Académicos. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Centro de Recursos para el aprendizaje.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 9, agosto.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. Adriana Amado Suárez. **Relevamiento terminológico en diseño y comunicación. A modo de encuadre teórico.** Diana Berschadsky. **Terminología en diseño de interiores. Área: materiales, revestimientos, acabados y terminaciones.** Blanco, Lorenzo. **Las Relaciones Públicas y su proyección institucional.** Thais Calderón y María Alejandra Cristofani. **Investigación documental de marcas nacionales.** Jorge Falcone. **De Altamira a Toy Story. Evolución de la animación cinematográfica.** Claudia

López Neglia. **El trabajo de la creación.** Graciela Pascualetto. **Entre la información y el sabor del aprendizaje. Las producciones de los alumnos en el cruce de la cultura letrada, mediática y cibernética.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 8, mayo.

> Cuaderno: Relevamiento Documental. María Laura Spina. **Arte digital: Guía bibliográfica.** (2001) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 7, junio.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. Fernando Rolando. **Arte Digital e interactividad.** (2001) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 6, mayo.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. Débora Irina Belmes. **Del cuerpo máquina a las máquinas del cuerpo.** Sergio Guidalevich. **Televisión informativa y de ficción en la construcción del sentido común en la vida cotidiana.** Osvaldo Nupieri. **El grupo como recurso pedagógico.** Gustavo Valdés de León. **Miseria de la teoría.** (2001) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 5, mayo.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. **Creación, Producción e Investigación.** Proyectos 2002 en Diseño y Comunicación. (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 4, julio.

> Cuaderno: Papers de Maestría. Cira Szklowin. **Comunicación en el Espacio Público. Sistema de Comunicación Publicitaria en la vía pública de la Ciudad de Buenos Aires.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 3, julio.

> Cuaderno: Material para el aprendizaje. Orlando Aprile. **El Trabajo Final de Grado. Un compendio en primera aproximación.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 2, marzo.

> Cuaderno: Proyectos en el Aula. Lorenzo Blanco. **Las medianas empresas como fuente de trabajo potencial para las Relaciones Públicas.** Silvia Bordoy. **Influencia de Internet en el ámbito de las Relaciones Públicas.** (2000) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 1, septiembre.

Síntesis de las instrucciones para autores

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]

Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.

www.palermo.edu/dyc

Los autores interesados deberán enviar un abstract de 200 palabras en español, inglés y portugués que incluirá 10 palabras clave. La extensión del ensayo no debe superar las 8000 palabras, deberá incluir títulos y subtítulos en negrita. Normas de citación APA. Bibliografía y notas en la sección final del ensayo.

Presentación en papel y soporte digital. La presentación deberá estar acompañada de una breve nota con el título del trabajo, aceptando la evaluación del mismo por el Comité de Arbitraje y un Curriculum Vitae. El ensayo es abonado en el momento de la publicación.

Artículos

- Formato: textos en Word que no presenten ni sangrías ni efectos de texto o formato especiales.
- Autores: los artículos podrán tener uno o más autores.
- Extensión: entre 25.000 y 40.000 caracteres (sin espacio).
- Títulos y subtítulos: en negrita y en Mayúscula y minúscula.
- Fuente: Times New Roman.
- Estilo de la fuente: normal.
- Tamaño: 12 pt.
- Interlineado: sencillo.
- Tamaño de la página: A4.
- Normas: se debe tomar en cuenta las normas básicas de estilo de publicaciones de la American Psychological Association APA.
- Bibliografía y notas: en la sección final del artículo.
- Fotografías, cuadros o figuras: deben ser presentados en formato tif a 300 dpi en escala de grises.
Importante: tener en cuenta que la imagen debe ir acompañando el texto a modo ilustrativo y dentro del artículo hacer referencia a la misma.

Consultas

En caso de necesitar información adicional escribir a publicacionesdc@palermo.edu o ingresar a http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/instrucciones.php



Facultad de Diseño y Comunicación

Mario Bravo 1050 · Ciudad Autónoma de Buenos Aires
C1175 ABT · Argentina · www.palermo.edu/dyc