

COMUNICACIÓN

**CAMPO DE VISUALIDADES Y CAMPO
PROYECTUAL. USOS DIDÁCTICOS DE LAS
IMÁGENES FOTOGRÁFICAS EN LA
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
PROYECTUAL**

**SALDAÑA, Silvia; PELLEGRINI, Carlos; GRIBMAN, Valeria;
AUGUSTOWSKY, Gabriela; DORADILLO, Gustavo; KIWETZ, Haydee**
silviagabriela.sald@gmail.com

Cátedra Saldaña, CBC, UBA

Resumen

En el marco de las XXXII Jornadas de Investigación y XIV Encuentro Regional SI, que nos convoca a reflexionar sobre los campos en los que se inscriben nuestros proyectos, sus límites, fronteras y expansiones, proponemos una mirada transversal de articulación entre el Campo de Visualidades y la Construcción del Conocimiento Proyectual, ya que es la manera necesaria de abordar nuestro objeto de estudio inmerso en complejas dimensiones sociales, políticas, estéticas, materiales y simbólicas.

Esta investigación se desarrolla en la materia Introducción al Conocimiento Proyectual del Ciclo Básico Común, es común a las seis carreras de Diseño de la FADU, lo que favorece a superar la visión de las disciplinas como cuerpos de conocimientos aislados y estáticos. El cruce entre disciplinas del Diseño se da reconociendo los puntos de encuentro pero también las diferencias, de este modo no se trata de mimetizar los distintos campos de conocimiento y acción, sino de relacionarlos y complejizarlos para construir una Didáctica de lo Proyectual.

Uno de los puntos de encuentro entre las disciplinas lo constituyen el lenguaje visual y el estudio de la imagen como el modo particular en que se producen los

discursos, en que se comunican, prefiguran y materializan las ideas proyectuales.

En el contexto cultural contemporáneo, donde se superponen lenguajes, espacios, tiempos y proyectos en una trama plural con múltiples ejes problemáticos, nos aproximamos a la noción de Campo de Visualidades como producciones culturales, como los actos y modos de ver en tanto prácticas sociales que involucran operaciones conceptuales, imaginarias, mediáticas, sensoriales, técnicas, e intereses de representación de género, raza, clase, creencias, ideologías, etc.

Se plantea el pasaje de concebir la imagen, en particular la fotográfica, como entidad en sí misma al acto fotográfico como experiencia. Dubois (2008) propone pensar el estatus epistemológico de la foto no solamente como una imagen, sino como algo que no es posible concebir fuera de sus circunstancias, como un acto icónico. Expresa: “La fotografía es una imagen-acto, ese acto no se limita al gesto de la producción (al gesto de la toma) sino que incluye el acto de su recepción y de su contemplación. Involucra al sujeto en proceso”.

En este sentido, abordamos el análisis de los usos de las imágenes fotográficas en la construcción del conocimiento proyectual, concibiéndolas como imágenes expandidas en los tiempos y espacios pedagógicos, en los múltiples sentidos que producen y en las prácticas proyectuales que posibilitan.

Avances de la Investigación

En la primera etapa de la investigación se realizaron entrevistas en profundidad a los profesores titulares de la materia ICP, en concordancia con el objetivo general: “Analizar los usos de las imágenes fotográficas en la enseñanza y el aprendizaje del Conocimiento Proyectual”. Los primeros resultados permitieron encontrar tres modalidades de uso de las fotografías en la enseñanza de lo proyectual en el primer año de las carreras de la FADU, que a su vez se encuentran entrelazadas. Estas son: la fotografía como captura, registro y/o representación; la fotografía como construcción de la mirada y la fotografía como construcción del discurso proyectual.

En una segunda instancia se propuso desplegar y profundizar los primeros hallazgos a través del estudio de un caso. Se analizaron las experiencias fotográficas realizadas por la cátedra en un Trabajo Práctico de ICP 1 en el primer cuatrimestre de 2018, desde las “tomas” o registros fotográficos hasta la recepción de las imágenes en el espacio del taller.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

Los instrumentos metodológicos que se utilizaron fueron: observación de clases, encuestas digitales a los alumnos y la serie fotográfica narrada.

Observación de clases: se hizo un seguimiento de tres comisiones de aproximadamente 40 alumnos cada una. En las instancias de entrega y exposición de los trabajos se observó la producción en todos los talleres.

Pautas planteadas para la Observación de Clase:

- .- Propósitos pedagógico-proyectuales
- .- Contenidos que se van a desarrollar en la clase
- .- Estrategias pedagógicas
- .- Actividades
- .- Recursos y materiales a utilizar en el desarrollo de la clase
- .- Usos de las imágenes fotográficas

Se realizó una encuesta digital a todos los estudiantes de la cátedra donde se consultó sobre los usos de la fotografía en sus vidas cotidianas, los usos en la materia y finalmente sobre qué saberes y experiencias creen que han desarrollado con su utilización.

Series fotográficas narradas: se realizaron entrevistas informales a 10 grupos de 4/5 alumnos con la presencia de la serie fotográfica realizada por los mismos. Se focalizó en reconocer la mirada de los estudiantes sobre su propia experiencia fotográfica en relación a los propósitos del Trabajo Práctico, cuáles son sus conocimientos previos, creencias y conceptualizaciones en relación al sentido y significación de las imágenes en la construcción del Conocimiento Proyectual.

Observación de clase

Descripción del Trabajo Práctico tomado como caso

Tp6. Visiones físicas, sociales y simbólicas del hábitat urbano

Contenidos conceptuales

Introducir la comprensión de la complejidad y múltiples aspectos que intervienen en la conformación del Ambiente Cultural, material y simbólico, en la que participan las acciones de todos los Diseños. (Ámbito urbano)

Interacción entre Sujeto social, Objetos y el Espacio físico, social y simbólico.

Las Formas del Habitar. Noción de lugar.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

Se recuperan y resignifican conceptos vistos en la materia, como: Contexto, Cultura, Necesidad, Ambiente, Comunicación, Percepción, Significación.

Contenidos procedimentales

Observación reflexiva y crítica

Análisis relacional: proceso de identificar las partes constituyentes de un todo complejo, para reconocer sus principios y relaciones.

Desarrollo de un “enfoque personal” a través de: articulación de saberes y experiencias previas e investigación, selección y jerarquización de información.

Producción de una comunicación a través de distintos lenguajes.

Desarrollo: Observación, registro y análisis de un sitio de Buenos Aires.

El ejercicio tiene 3 etapas

1.- Acercamiento sensible. Serie fotográfica (grupal)

Acercamiento a un ámbito urbano a partir de la percepción y experiencia sensible. Registro fotográfico, de sonidos y anotaciones en relación a las percepciones espontáneas en el recorrido del barrio. Cada grupo produce un relato visual a través de una serie fotográfica. (De 5 a 8 fotos) La serie transmite significados. El sentido se completa en la secuencia fotográfica y no en las imágenes aisladas. A su vez, en el taller y entre todos los grupos se reconstruye una mirada más amplia de cada barrio.

2. – Producción de un audiovisual (grupal)

Representación audiovisual del barrio a través de múltiples lenguajes. Pueden partir de la idea e imágenes de la serie de fotos. Incorporan información surgida de la experiencia directa (fotos, videos, anotaciones, entrevistas), indagando en las experiencias de los habitantes, y en otras expresiones que construyen el imaginario del barrio, como textos literarios, canciones, poemas, videoclip, fotografías de archivo, películas, pinturas, leyendas, mitos. Pensarlo como una “enchinchada virtual”.

3.- Análisis relacional (individual)

Análisis relacional del sitio. Se reconocen los distintos aspectos que interactúan en un ámbito urbano.

Se plantean interrogantes. Formulación de un “enfoque personal” intencionado que los guiará en el análisis. Parten de la observación y experiencias personales, las articulan con las bibliografías trabajadas en la materia, los contenidos de las teóricas, las reflexiones que surgen en el grupo, la investigación de libros y/o Internet a cerca de la historia y transformaciones del barrio, datos, información y otros puntos de vista.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

A través de una actitud crítica, seleccionan, jerarquizan y organizan la información encontrada enriqueciendo sus propias reflexiones.

Paralelamente van construyendo una manera de comunicar el análisis que incluya imágenes registradas en el sitio, imágenes de archivo y textos de elaboración propia.

Pautas de evaluación

Amplitud y profundidad en el análisis

-Claridad en el planteo del “enfoque personal” del análisis y coherencia con el desarrollo de las reflexiones.

-Relación entre el “contenido” del análisis y la forma en que se lo comunica.

-Claridad y precisión en la comunicación. Pertinencia en el uso de los distintos lenguajes.

Hasta el momento la investigación se ha centrado en la primera instancia del ejercicio, el acercamiento sensible al Barrio, el registro fotográfico y la producción de la serie fotográfica. Se han desarrollado las siguientes reflexiones.

De la imagen fotográfica a la experiencia fotográfica proyectual

La experiencia fotográfica se desarrolla en tres escenarios espacio- temporales:

1) En el espacio del ámbito urbano (espacio de la realidad, del referente). La “toma” significa señalar con el dedo qué se quiere mostrar y por lo tanto que no se muestra del lugar. A su vez cómo se quiere representar ese fragmento de referente. El recorte de la realidad a través de imágenes denota una intencionalidad definida, por un lado, por las características del sitio, es decir por cómo nos interpela esa porción de ciudad. Una alumna expresó con respecto a las fotos tomadas en el barrio de la Boca: “El lugar nos “grita” que registremos sus colores, lo pintoresco de sus casitas”.

Por otro lado, la mirada de la ciudad también se define a través de los imaginarios urbanos que construyen un relato visual, un modo de percibirla, a través de la literatura, la pintura, el cine, los medios. Como expresa N. García Canclini, lo imaginario remite a un campo de imágenes diferenciadas de lo empíricamente observable, corresponden a elaboraciones simbólicas socio-culturales.

Por último la producción de imágenes se encuentra mediada por un tipo de disponibilidad técnica, los nuevos dispositivos y medios tecnológicos definen nuevas prácticas de producción, distribución y apropiación visuales y con ellas nuevas subjetividades. Al respecto J. M. Barbero afirma que el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural:

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

la tecnología remite hoy no a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. (Barbero, 2002: p. 2).

En la primera visita al sitio, los nuevos dispositivos les dan la posibilidad de realizar gran cantidad de imágenes, este primer registro se define más por la acumulación que por la toma intencionada. El relato visual ligado a los significados que quieren narrar del barrio se va construyendo en una segunda o tercera visita, con la intermediación de una clase Teórica, los encuentros en el espacio pedagógico del taller, el intercambio entre los alumnos del grupo, etc.

2) En el espacio virtual del ordenador o el celular. Las fotografías tomadas se suben, seleccionan, editan, intercambian, envían, etc. Se produce un proceso, inédito hasta hace algunos años, de recorrido digital de imágenes. Se percibe una superposición de espacios y tiempos: el espacio referencial, el espacio bidimensional de la fotografía y el espacio comunicacional de las redes; el tiempo de la observación y el instante que se captura en cada toma. Cada imagen condensa esta percepción ambigua del espacio-tiempo.

El espacio fotográfico ya no se constituye únicamente con la relación de un espacio referencial y un espacio de representación bidimensional sino que se articula a su vez con un espacio virtual en redes de comunicación que complejiza su percepción. Las imágenes migran en el tiempo y en el espacio, se densifican sus sentidos, se producen múltiples apropiaciones por parte de los sujetos.

En esta instancia del ejercicio, el estudiante realiza un trabajo personal con las imágenes, renueva la mirada del sitio a través de la fragmentación espacio temporal de su representación. A partir de las posibilidades técnicas de la herramienta, ampliaciones, distancia focal, macrofotografía, etc. descubren objetos y relaciones en la imagen, no observadas en el sitio a través de la visión humana.

Las imágenes denotan una primera lectura descriptiva y a su vez connotan significados vinculados a la trama cultural. En este sentido los alumnos realizan un proceso de selección de fotografías a través de la construcción de sus propios criterios visuales y discursivos que en una próxima instancia se comparten en el espacio colectivo del taller.

3) En el espacio del Taller: es el espacio de la puesta en común, de las “imágenes compartidas”, donde se produce el intercambio, se crean y discuten significados.

La clase se subdivide en dos actividades o configuraciones pedagógicas: En una primera instancia se exponen todas las fotos (enchinchada) y se recorren los cuatro talleres que reúne la cátedra, en una segunda instancia los alumnos se reagrupan en las comisiones docentes respectivas.



Imagen 1. Fotografía tomada en el Taller de ICP1, por S. Saldaña, 2018.
Recorrida por los talleres.

En la recorrida los alumnos son expositores-receptores críticos, se produce un intercambio de experiencia y saberes. La imagen compartida, hace visible fragmentos de la realidad y simultáneamente hace visible la mirada del sujeto que produjo la toma. Se amplía y complejiza la comprensión de un hecho cultural (ámbito urbano) a través de la multiplicidad de visiones. La fotografía se constituye en objeto de mediación, al decir de J. Bruner, se transforman en “oeuvres” (obras) que permiten externalizar las ideas implícitas en los alumnos, “La externalización rescata a la actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable y “solidaria”. Al mismo tiempo, la hace más accesible a la subsiguiente reflexión y metacognición” (Bruner, 1997).



Imagen 2. Fotografía tomada en el Taller de ICP1, por S. Saldaña, 2018.

Reunión con el docente

Luego de realizar la recorrida los alumnos vuelven a agruparse con los docentes respectivos. Se recupera la experiencia de intercambio de producciones fotográficas. No se constituyen en receptores contemplativos sino que se discute la relación entre lo que denota la imagen como significante (lenguaje visual) y lo que connota a través de la reflexión colectiva.

El debate en el taller se produce en tres niveles:

1) Un nivel de discusión refiere al referente, en este caso la imagen fotográfica se constituye en modo de representación de algunos aspectos del Barrio visitado. Una representación siempre es referente a un objeto. Representar significa volver presente algo ausente. Podemos tomar aquí las consideraciones que realiza Jodelet (1986) en relación a la noción de Representaciones Sociales, como un producto y el proceso de una construcción psicológica y social de lo real, es psicológica en la medida en que el sujeto tiene una participación activa en la reinterpretación de la realidad según su visión personal del mundo, y a la vez social, en la medida que ésta visión del mundo se construye a partir del conocimiento socialmente compartido y de la interacción con los demás. Los contenidos de la representación están ligados a los sistemas ideológicos y culturales de época, a las representaciones, saberes y prácticas previas.

Según Jodelet, la representación social tiene una dimensión figurativa asociada a la imagen en este caso fotográfica, una dimensión simbólica asociada a los significados y al lenguaje que permite la socialización del conocimiento y una dimensión afectiva asociada con la valoración del objeto social. Las reflexiones que se producen en el

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

taller transcurren en una tensión constante entre el registro del referente (cómo se mira el barrio) y la imagen fotográfica en sí. Propone un esfuerzo pedagógico de docentes y alumnos para desligar-vincular la “representación” de “la cosa en sí”.

A su vez el trabajo con las imágenes propone deconstruir las visiones establecidas, interpelar tanto al objeto de estudio como a las miradas que se tienen sobre él. Existen descripciones visuales y literarias de los barrios de Buenos Aires, construidas por los medios, las películas, las pinturas, las fotografías que muchas veces definen las formas de mirarlos. Esto se ha observado en muchas imágenes que producen los alumnos de sitios que tienen una potente carga histórica y de identidad colectiva.

Un ejemplo significativo es la perspectiva desde donde se registra la Ribera del barrio de la Boca. Antes de 1900 surgen las primeras descripciones visuales y literarias del Riachuelo como escena paisajística. Las primeras fotografías a fines del siglo XIX consolidan las perspectivas para observarlo: los recodos del Riachuelo, los retazos de agua, sus casitas de chapa y madera y la eliminación de las líneas paralelas se constituyen en imágenes simbólicas del barrio.

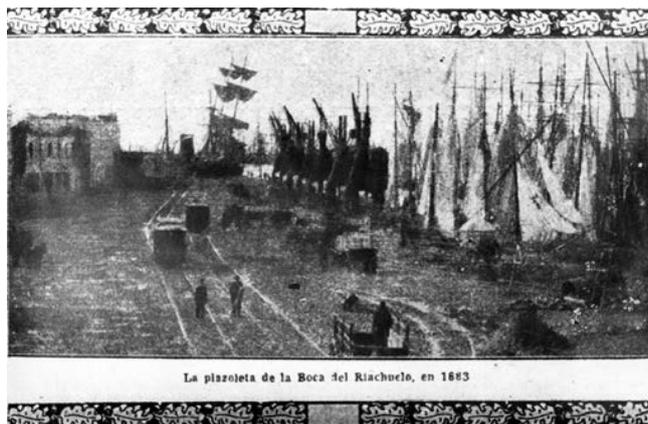


Imagen 3. La Boca 1983

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO



Imagen 4. La Boca 2010

¿Se ve lo que se conoce? ¿Hasta qué punto imágenes conocidas de los barrios, algunas estereotipadas, impactan en las miradas que los alumnos producen en el sitio? En la medida en que conocen más profundamente los barrios, los recorren, se apropian de sus lugares, se vinculan con los modos de habitar de esos espacios, van construyendo sentidos y significados más complejos del ámbito urbano. Ahora bien, ¿Cómo representar la complejidad de cualquier hecho cultural? ¿Puede ser representado solamente con el lenguaje visual? ¿Se necesitan otras formas de representación, otros sentidos? ¿Qué es lo que puede expresar y que no puede, una fotografía? En este sentido se recupera la visión planteada por Eisner en relación a que toda forma de representación revela algunos aspectos y otros no, son necesarias múltiples formas de representación en la construcción del conocimiento.

2) En otro nivel de debate la fotografía se instituye en mediadora de la comunicación (objeto semiótico), para intercambiar las diversas miradas visuales y conceptuales sobre un sitio urbano. Algunos estudios sobre la imagen afirman que la fotografía puede pensarse como un signo icónico del tipo índice, huella o rastro del objeto, es a la vez una pseudo presencia y signo de ausencia. La relación entre el objeto, el signo y los significados no son unívocos. Toda imagen es polisémica; implica, subyacente a sus significantes, una “cadena flotante” de significados, entre los cuales el lector puede elegir algunos e ignorar los otros. La polisemia da lugar a una interrogación sobre el sentido, a una negociación de significados en el grupo entre docentes y alumnos.

Dos cuestiones funcionan como “anclajes de sentido” en la propuesta pedagógica del ejercicio: por un lado la contextualización de la imagen y por otro lado la palabra, el lenguaje oral.

En la puesta en común de las imágenes fotográficas que se realiza en el taller se les restituye su historia, la experiencia vivida en el sitio, el contexto espacio-temporal de la toma, el porqué de la elección de esos registros y no otros, la relación con el barrio. Retomamos aquí el concepto planteado por Dubois de concebir la foto no aislada sino en la trama de sus circunstancias, como “acto fotográfico” desde la toma hasta la

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

recepción. En este sentido se propone realizar un trabajo con las imágenes que deconstruya los modos habituales de percibir las, la apabullante circulación de imágenes en los medios y en las redes genera un vínculo superficial y fugaz, de sospecha o veneración pero no de reflexión crítica. En la encuesta realizada a los alumnos sobre los usos de la fotografía en su vida cotidiana se observa que el 95% mira fotos por internet en cambio solo un 12% fue alguna vez a una muestra o exposición de fotografías de autor, donde se reconstruye la historia, el contexto del artista, etc.

Por otro lado, la interpretación de las imágenes no está por fuera de las palabras, se expresa en un lenguaje verbal, aunque tampoco está plenamente capturada por ellas, las palabras y las imágenes se entrecruzan en la producción de sentido.

Se produce una relación constructiva entre la experiencia vivida en el sitio, el acercamiento sensible y perceptivo al barrio, las formas de mirar, el acto de fotografiar, la elección de imágenes, el intercambio y puesta en común y la resignificación cuando son exhibidas y reinterpretadas por sus compañeros. Las tres preguntas sobre ¿Qué es lo representado?, ¿Cómo fue producido? y ¿Cómo es percibido? aquí se funden en una sola.

3) Por último la fotografía como objeto proyectual, donde se ponen en juego la relación entre los aspectos visuales del lenguaje fotográfico (composición, estructura, puntos focales, planos, encuadre, foco y fuera de foco, iluminación, color, etc.) y los significados que se construyen, con el propósito de desarrollar una experiencia proyectual: producir una serie fotográfica que narre un aspecto significativo del ámbito urbano visitado.

J. Bruner destaca el lugar de la narración en la educación, como forma de pensamiento y como vehículo para la creación de significado, narrar es un proceso tan antiguo como el hombre. El ser humano se explica a sí mismo y al mundo en que habita a través del relato que elabora de los hechos, de las emociones y las expectativas: el presente cobra sentido en relación al pasado y a su visión del futuro.

En nuestro caso, la producción de una serie fotográfica tiene como propósito pedagógico-proyectual trabajar sobre el relato visual y la transposición del lenguaje verbal (ideas, conceptos) al lenguaje morfológico-visual propio de las disciplinas de Diseño.

Según Cartier Bresson la imagen fotográfica contiene una narrativa, "...cuando abre interrogantes, cuando percibimos que algo sucedió antes y algo va a suceder después"



Imagen 5. Fotografía de Henri Cartier Bresson

En el caso de las series fotográficas la narrativa está dada por la concatenación de imágenes, la lectura de la secuencia produce una percepción cinemática, de movimiento, cada imagen se expande en la siguiente y en el todo. Tiene significados múltiples, el significado total depende de las partes y el significado de las partes depende de la totalidad.

La observación de clases y la entrevista a los alumnos a través de la herramienta metodológica “la serie fotográfica narrada” dan cuenta de los siguientes aspectos en la experiencia realizada:

.- La noción de temporalidad está presente en todos los relatos de diferentes maneras: el tiempo que se registra a través de la secuencia de imágenes, el tiempo de lectura de cada fotografía, el tiempo lineal o circular a través de escenas que expresan un recorrido en el sitio, la temporalidad tomada como “tema de la serie” en la transformación del barrio a través del tiempo o como el contraste del pasado y el presente que se superpone en un mismo sitio urbano. En todos los casos hay elipsis en el tiempo narrativo, no todo está dicho y es en esos espacios donde la imaginación del espectador teje los entramados faltantes.

.- Otro aspecto recurrente que relatan los alumnos es la existencia de una imagen disparadora de la serie. Esta imagen puede formar parte o no de la serie definitiva, pero funcionó como reveladora del tema o de las características del lenguaje visual. (Tipo de iluminación, tipos de encuadre, puntos de vista, color o blanco y negro, distancia focal, etc.). Son fotografías que condensan una carga de identificación emocional del que realizó la toma y de sus compañeros, en el caso de retratos de algunos personajes del barrio, los autores refieren que pudieron construir un vínculo de empatía interpersonal con los mismos (6 y 7)

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO



Imágenes 6 y 7. Fotografías tomadas en Parque Patricios por alumnos en 2018

Autores, M. Algañaraz, F. Cosers, R. Aicardi, V. Elizabe

.- La incorporación de un título propone la articulación del lenguaje visual y verbal, el entramado de ambos produce el sentido de la serie. Las imágenes son poderosos vehículos de producción de ideas, valores y emociones; la palabra orienta hacia el despliegue de significados posibles, a su vez funciona como un anclaje conceptual. Estos procesos conjugan lo racional, lo visual, lo sensitivo, lo estético, lo emocional. En este sentido el pedagogo Elliot Eisner plantea una visión expandida de los procesos cognitivos, valora la relación entre sensación, concepción y representación. Afirma que la experiencia que proviene de los sentidos y de la imaginación es condición necesaria para conocer. Propone desarrollar formas múltiples de alfabetismo que posibiliten codificar y decodificar un sentido en las distintas formas de representación.

En las series propuestas por los alumnos se observa un predominio de títulos descriptivos, tal es el caso de la serie superior de la imagen 8, el título “Los atractivos de San Telmo” y las fotografías muestran escenas habituales de la feria de la Plaza Dorrego. En otros casos el título es disruptivo en relación a las imágenes, las resignifica, abre interrogantes. El título “Geometría de una burbuja” utiliza un oxímoron dentro de la frase y en relación con las imágenes, a su vez la palabra geometría remite a las torres de Puerto Madero y burbuja remite a la clase social elitista de sus habitantes.



Imagen 8. Toma de alumnos en 2018 de Puerto Madero.



Imagen 9. Autores: J.L.Castro, M. Del Valle, S. Frenkel

En el caso de la serie de la imagen 9, el título remite a la música popular ciudadana, a otro tipo de expresión artística contrapuesta con las expresiones de la lengua inglesa, se produce una interdiscursividad entre imágenes y palabra.

.- Otra característica que surge de la observación de la experiencia realizada por los alumnos es que en las visitas reiteradas al ámbito urbano se renueva la mirada, experimentan otros niveles de observación, aluden a la metáfora de “capas” que van develando del sitio. Una alumna expresa: “se crean visiones distintas de un lugar habitual”. Así mismo el conocimiento sucesivo del barrio y sus habitantes va generando una empatía y afectividad que acrecienta el compromiso en el desarrollo del ejercicio.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

Por otro lado las mismas imágenes van renovando su sentido a medida que las vuelven a visualizar y son utilizadas para formar parte de las etapas subsiguientes del ejercicio, la producción del audiovisual y la comunicación infográfica del análisis relacional.

.- Un aspecto significativo que promueve esta experiencia pedagógica ligada a la posibilidad que tienen los alumnos de producir sus propias fotos y exponerlas a la mirada de los demás, es lo que Bruner (1997) llama el postulado de la identidad y la auto-estima, para pensar desde una perspectiva psico-cultural de la educación. Esta reflexión surge a partir de la afirmación de una alumna en la entrevista, ella expresa: “este ejercicio te posiciona en un lugar “importante” al poder ver en una lámina una foto mía y mostrarles a los demás el recorte propio”.

Bruner afirma que tal vez la cosa más universal para la experiencia humana es el fenómeno del “Yo”, y que la educación es crucial para su formación. Dos aspectos son cruciales en este sentido, el primero es la agencia, la posibilidad de poder iniciar y llevar a cabo actividades por sí mismo y la segunda característica es la valoración, es decir la eficacia en llevar a cabo lo que esperábamos. Este autor llama auto-estima a esta mezcla de eficacia agente y auto-valoración.

Reflexiones finales

La imagen fotográfica, que es al mismo tiempo representación y medio de comunicación, se transforma en objeto pedagógico proyectual a través de una práctica en “proceso” que recupera las concepciones y vivencias previas de los alumnos para articularlos con saberes y experiencias disciplinares.

A través de la encuesta y las entrevistas, los alumnos confirman que su relación con la imagen fotográfica es cotidiana, a través de prácticas absolutamente naturalizadas, para comunicarse, reafirmar su identidad, registrar el aquí y ahora. El lenguaje visual compete y en algunos casos reemplaza al lenguaje verbal en los intercambios de información tanto en las redes de internet como a través de los celulares. En este sentido una alumna afirma: “Uso la fotografía como si fuera mi diario. La fotografía depende mucho de las emociones, en ellas está todo lo que sentía en ese momento, tengo fotos privadas, otras no tan privadas que subo a Instagram, para mi sacar una foto es capturar algo que no se va a repetir aunque vuelvas a ese lugar”.

Por otro lado, Susan Sontag reflexiona acerca de los problemas éticos y morales que plantea la omnipresencia de la imagen fotografiada, expresa que:

Sean cuales fueren los argumentos morales a favor de la fotografía, su efecto principal es convertir el mundo en un gran almacén o museo-sin paredes donde cualquier tema es rebajado a artículo de consumo, promovido a objeto de apreciación estética. (...) Una sociedad capitalista requiere una cultura basada

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

en las imágenes. Necesita procurar muchísimo entretenimiento con el objeto de estimular la compra y anestesiar las heridas de clase, raza y sexo.

Las imágenes no son neutras, en distintas épocas y momentos históricos han sido utilizadas, en muchos casos, para dirigir la mirada, para inducir interpretaciones, es decir, como instrumentos de poder y de culturización por parte del Estado, de instituciones religiosas, escolares, por el mercado y que devienen en poder cognitivo.

En este sentido se retoma lo planteado por Bourdieu:

Comprender adecuadamente una fotografía, no es solamente recuperar las significaciones que proclama, es decir, en cierta medida, las intenciones explícitas de su autor; es, también, descifrar el excedente de significación que traiciona, en la medida en que participa de la simbólica de una época, de una clase o de un grupo artístico. (Bourdieu, 2003)

El desafío educativo es abrir las imágenes en su especificidad, provocar su extrañeza, sacarlas de su estado de obiedad. Desarrollar una “mirada” reflexiva y crítica que involucre también su condición de potente vehículo de emociones.

La siguiente frase de Didi Huberman (2013) da cuenta de la complejidad de este vínculo: “Una de las grandes fuerzas de la imagen es crear al mismo tiempo síntoma (interrupción en el saber) y conocimiento (interrupción en el caos). Y continúa:

la legibilidad de las imágenes no está dada de antemano (...) primero supondrá suspenso, la mudez provisoria ante un objeto visual que le deja desconcertado, desposeído de su capacidad para darle sentido, incluso para describirlo; luego, impondrá la construcción de ese silencio en un trabajo del lenguaje (...). Una imagen bien mirada sería por lo tanto una imagen que ha sabido desconcertar, después renovar nuestro lenguaje, y por lo tanto nuestro pensamiento.

Bibliografía

AUGUSTOWSKY, Gabriela. (2007). “El registro fotográfico en la investigación educativa”. En Sverdlick, I. (comp.) La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.

ARFUCH, Leonor. (2006) “Las subjetividades en la era de la imagen” en Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, Flacso.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

- BARBERO, Jesús Martín. (2003) La educación desde la comunicación. Bogotá, Editorial Norma.
- BARTHES, Roland. (1995). La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía. Barcelona, Paidós.
- BARTHES, Roland. (1992). Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces. Barcelona, Paidós.
- BERGER, John. (2005). Mirar. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- BOURDIEU, Pierre. (2003). Un arte medio: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía. España, Editorial Gustavo Gili.
- BRUNER, Jerome. (2000). La educación, puerta de la cultura. Madrid, Visor.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. (2004) Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto. Buenos Aires: Paidós
- DUBOIS, P. (2015). El acto fotográfico y otros ensayos. Buenos Aires. La marca editora.
- DUSSEL, Inés. y Gutiérrez, D. (2006). Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, Flacso.
- EISNER, Elliot. (1994) Cognición y curriculum. Una visión nueva. Buenos Aires: Amorrortu.
- FONTCUBERTA, Joan (1990) Fotografía: conceptos y procedimientos. Una propuesta metodológica. Barcelona, GG. Colección Medios de Comunicación en la enseñanza
- LITWIN, Edith. (1997) Las configuraciones didácticas. Buenos Aires, Piados.
- MALOSSETTI COSTA, Laura. (2006). "Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar" en Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, Flacso.
- REGUILLO CRUZ, Roxana. (2006). "Políticas de la mirada" en Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, Flacso.
- SONTAG, Susan. (2006). Sobre la Fotografía. México DF, Santillana Ediciones.