

El lugar de la memoria El lugar del otro

La mirada como eje articulador de la experiencia. Una propuesta didáctica

Marián López F. Cao *

RESUMEN

Este texto trata de mostrar una propuesta didáctica dentro del campo de la imagen, a partir de la pedagogía crítica, tratando de aportar claves de lectura y producción, que hagan al alumnado situarse en el lugar del otro, reconocerse ajeno a la propia imagen, extrañarse de sí, y volver a sí mismo, interiorizando y por ello rechazando los estereotipos sociales que encasillan, discriminan y aíslan.

Introducción

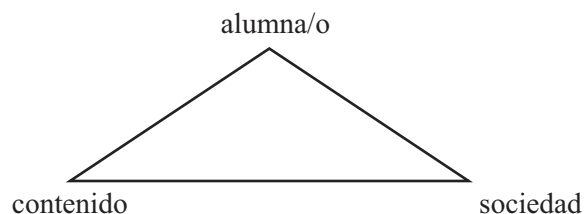
«Habrá muchos, individuos o pueblos, que piensen más o menos conscientemente, que «todo extranjero es un enemigo». En la mayoría de los casos esta convicción yace en el fondo de las almas como una infección latente; se manifiesta sólo en actos intermitentes e incoordinados, y no está en el origen de un sistema de pensamiento. Pero cuando éste llega, cuando el dogma inexpresado se convierte en la premisa mayor de un silogismo, entonces, al final de la cadena, está el Lager. Él es el producto de un concepto de mundo llevado a sus últimas consecuencias con una coherencia rigurosa: mientras el concepto subsiste las consecuencias nos amenazan» (Primo Levi: Si esto es un hombre, 2001, 7)

«(...) En esta edad oscura en la que vivimos, bajo el nuevo orden mundial, compartir el dolor es una de las condiciones previas esenciales para volver a encontrar la dignidad y la esperanza. Hay gran parte del dolor que no puede compartirse. Pero el deseo de compartir el dolor sí puede compartirse. Y de esa acción inevitablemente inadecuada surge una resistencia» (John Berger)

Durante los años en los que llevo impartiendo la asignatura «El lenguaje de la imagen y sus funciones didácticas» en la Facultad de Educación, me he ido dando cuenta de determinadas actitudes con las que yo, al inicio, como profesora novata e insegura, trazaba la asignatura, a tenor de las expectativas que parecía se esperaban de mí, del carácter de curso «serio» que quería imprimirle a la asignatura, y de la necesidad que yo tenía de dotarla de contenidos técnicos para que fuera respetada. Es un error muy común entre aquellas profesoras y profesores que trabajamos al área del arte y la imagen, tender a resaltar los aspectos técnicos en detrimento de los artísticos y humanos, dado el carácter de asignatura «secundaria» que parece arrastrar nuestra área ante nuestro alumnado y, por qué no decirlo, ante colegas de otras especialidades. Mi clase se llenó de nociones técnicas (cámara, obturador, diafragma, fotosensibilidad, picados, contrapicados, barridos y demás) que hacían de la asignatura un conocimiento de técnicas y procedimientos que no hacían al alumnado pensar el mundo, sino producir imágenes del mundo sin reflexionar por qué ni para qué queríamos hacerlas y qué era realmente una imagen. Este texto contiene parte de los esfuerzos que ha supuesto adaptar determinados conocimientos técnicos al -desde mi punto de vista- objetivo prioritario de la educación: educar para ser mejores personas.

Muchas veces las y los docentes que tenemos interés en los valores de la educación, además de, en los contenidos propios de cada disciplina, nos encontramos con la dificultad de hacer una manta pedagógica donde las urdimbres éticas y los contenidos propios sean los suficientes y se hallen coordinados y equilibrados.

La propuesta que planteo desde la imagen y su didáctica tiene que ver, por un lado, con los planteamientos fundamentales de la pedagogía crítica, que propone un carácter crítico al conocimiento, y por otro, con los planteamientos de la educación artística que se centra en: 1. la lectura de la imagen -sea ésta una imagen de la historia del arte o perteneciente a los medios de comunicación de masas-, 2. en la producción, y 3. en su contextualización social y cultural.



La imagen tiene la capacidad de conectarnos con el mundo más próximo pero también con el más lejano, con la realidad más individual pero también con la más social. Desde este punto de vista, el esquema educativo alumna/o -contenido -sociedad, se puede articular desde la imagen en tanto que trabaja nuestra propia

imagen, la imagen del mundo que recibimos y ello se articula a través de los diversos contenidos, humanos, artísticos y técnicos. Partimos de un esquema dinámico en el que cada elemento está en constante retroalimentación: el carácter del alumnado dirigirá el carácter del contenido y, a su vez, este alumnado se ve influenciado por los contenidos. La sociedad, las características culturales moldean los contenidos, haciendo especial hincapié en cuestiones que rodean al alumnado. A partir de este esquema y de los fundamentos de la pedagogía crítica, en las siguientes líneas plantearé algunos proyectos en el ámbito de la educación de la imagen. Todas estas actividades han sido realizadas durante varios años, pero la confidencialidad y el carácter personal de los resultados -en muchos de ellos se involucra la imagen del alumnado- me impide mostrar fotografías que ilustren los resultados.

1. Presupuestos teóricos

Qué es la Teoría Crítica

La Teoría Crítica es una perspectiva teórica general más que una metodología precisa. Acentúa la apertura a nuevas formas de conocimiento, apoya el desvelamiento de modos ocultos de opresión, rechaza la cultura positivista y acepta la idea de que hechos y valores son indisolubles. Sostiene además la idea de que el conocimiento está construido socialmente y el poder es relativo (Cary, R.: 1998: 10).

Puede ser considerada una teoría sobre la resolución de problemas racional, que trata de abrirse precisamente a nuevos puntos de vista y por tanto, (potencialmente) a nuevas soluciones (Young, R.: 1993, 16)

Un aspecto esencial de la Teoría Crítica es su epistemología, es decir, la teoría del conocimiento y cómo está formado este conocimiento. El conocimiento es, para la teoría crítica, multiforme, está sesgado, y está construido socialmente. Las formas de conocimiento no están cerradas. MacLaren señala tres conocimientos diferentes: el conocimiento técnico, práctico y emancipatorio:

- El técnico, asociado con los métodos científicos, se puede medir cuantitativamente.

- El práctico, que tiene que ver con cómo los individuos asimilan y hacen uso de su experiencia presente, y se asocia con la descripción, el análisis racional, o la metodología cualitativa, y

- El conocimiento emancipatorio, que, utilizado por primera vez por Habermas, se caracteriza más por sus objetivos que por sus modos de adquisición. Obtener conocimiento emancipatorio tiene que ver con la capacidad de identificar fuentes ocultas de opresión en las vidas individuales y distorsión de las relaciones

sociales entre las personas. Ello incluye la conciencia y las motivaciones de la resistencia. (Cary, idem 14)

Esos tres conocimientos producen tres actividades sociales: trabajo (acción instrumental), interacción, y poder (relaciones asimétricas sociales y económicas que llevan restricción, opresión y dependencia).

A partir de estas tres formas de conocimiento propuestas por Habermas, surgen tres modelos o propuestas asociadas:

1. Orientación empírico-analítica. Valora el saber técnico. La actividad raíz es el trabajo.: el trabajo intelectual y técnico es el que ayudará a las personas a controlar el medio natural y social. Se valora la eficiencia, la certeza y la predictabilidad, y el conocimiento es la encarnación de hechos, generalizaciones y teorías y se buscan leyes que expliquen la causa- efecto. El conocimiento está basado empíricamente y las explicaciones se dan de modo casual, temporal, hipotético-deductivo o funcional. La evaluación se encuentra entre sus propios fines. La educación artística, bajo este paradigma, enfatiza el producto, los hechos, las habilidades y las técnicas. La aproximación está centrada en el sujeto. Cuando nos damos cuenta de que nuestros objetivos en la enseñanza van más allá del hacer objetos y de que el conocimiento que perseguimos va más allá de encontrar hechos y cuantificarlos y se introduce en áreas complejas de interacción humana, entonces el paradigma empírico analítico se vuelve estrecho.

2. Orientación Interpretativa- hermenéutica, La actividad raíz es la Comunicación, es relacionar a la gente con su mundo social. La relación de una persona con su mundo es reflexiva. La forma de conocimiento valorada es el conocimiento situacional. Lo que se busca es la «estructura profunda» o la esencia latente de la experiencia. Esta orientación origina comprensión intersubjetiva, basada en la percepción de muchos individuos. La o el educador de arte, operando desde esta perspectiva está interesado en los significados subjetivos e intersubjetivos que una obra de arte tiene para la niña o el niño. En un amplio sentido, está centrado en la niña/o, el proceso educacional es visto como un diálogo con lo otros y con una/o misma/o, en un mundo de ideas, cosas y personas.

3. Orientación de la Teoría crítica. La actividad raíz es la Reflexión, en la cual las personas se analizan y se transforman a sí mismos y a su mundo. Su interés fundamental es la emancipación y mejora de la condición humana. El conocimiento es un conocimiento crítico cuyo objetivo es volver transparentes declaraciones escondidas o tácitas iniciando un proceso de transformación diseñado para liberar y «empoderar» a la gente. En tanto que las personas actúan en su mundo para transformarlo, una noción central es la praxis, la reciprocidad entre pensamiento y acción. Este paradigma es válido para aquellas y aquellos educadores que ven que el aprendizaje tiene vertientes sociales y que valoran

la comprensión como una autorreflexión que lleva al conocimiento crítico, a la acción.

Un elemento esencial que aporta la pedagogía crítica es el rescate de la psicología narrativa, para la cual, lo narrativo es fundamental en la vida mental del individuo. Mucho de lo que sabemos, que aceptamos como conocimiento, viene a nosotros en forma de historia. La narración podría ser definida como una descripción comunicable de experiencias, que incluye la formación de significados (Cary, 1998: 153) Las representaciones cognitivas internas individuales toman la forma de narración. La estructura mental y las formas resultantes de los significados se forman con la estructura de la narración. Las narraciones, entonces, constituyen una presencia monumental de nuestras vidas en todos los niveles. La narrativa es el esquema organizativo que la gente usa para dar significado a sus experiencias personales en momentos particulares y en contextos particulares. La narración hace de la experiencia particular y personal algo significativo y por ello hace la vida comprensible, sensible. Los contadores de cuentos son en palabras de Bruner, hacedores de mundos. Nosotros experimentamos el mundo como una serie de textos, narrativas, que reinterpretamos o recreamos a través de la función cognitiva. La narración funciona no tanto para determinar la naturaleza del significado como para ofrecer guías al individuo para crear significado. En la génesis del arte se encuentra un ejemplo de cómo la narrativa, a través de su estructura y forma, puede inspirar diferentes significados. Las cuevas de Lascaux y Altamira son lugares de formación de significado que constituyen los prolegómenos de la ciencia, el arte, la religión, la literatura y la educación. La psicología narrativa legitima las múltiples interpretaciones de una narración dada como texto. El alumnado debe estar convencido de que la experiencia personal es valiosa, llena de significado y es una fuente legítima desde la cual diseñar el sentido del mundo y, en este caso, del arte. Se les debe animar a unir sus historias personales con los presupuestos culturales, creencias personales y puntos de vista -pensar, sentir y querer- y en definitiva, ver cómo esas historias ayudan a construir conocimiento. Cualquier sitio puede ser el centro del universo.

Aplicando esto a la imagen, este marco teórico me aportó la clave guía del trabajo sobre educación visual, de la posible didáctica de la imagen, no tanto sobre claves técnicas sino sobre claves de vivencia personal y mediata, de la imagen como narración personal pero también como narración- narraciones-del mundo.

2. Aspectos para trabajar con la imagen

2.1. La lectura de la imagen¹

«Las pinturas, incluso cuando aparecen aparentemente terminadas, evocan movimiento y relación, pero no pueden ser leídas. Los mapas pueden ser leídos, en los mapas las figuras y las marcas no significan necesariamente algo más allá de sí mismos. Incluso una imagen bidimensional es tridimensional en el sentido de que está llena de múltiples significados potenciales que reverberan y hacen eco entre sí. Ninguna pintura puede ser explicada totalmente a través de la palabra; si así fuera, no tendríamos ninguna necesidad de hacerla».

(Schaverien, 1989: 153)

Las imágenes no son neutras. Ni tampoco la mirada que proyectamos sobre ellas. No existen imágenes denotativas, en las que no exista grado retórico de información. Dicho de otro modo, no hay imagen que sólo transmita información sobre ella misma. No hay grado cero. Todas las imágenes son connotativas y en la construcción de ésta intervienen muchos factores, entre ellos, la ideología, nuestro pasado, nuestras vivencias, nuestra conformación cultural, nuestros deseos y nuestras expectativas, además de las de la creadora o el creador de la propia obra.

Miramos por donde la cámara ha mirado, por donde la/el artista ha situado su ojo. A través de su punto de vista, el mundo se nos da seleccionado, se nos proporciona el punto a través del cual debemos mirar. Al igual que en el proceso cinematográfico, se produce, al observar una imagen, identificación primaria y secundaria. La identificación primaria es aquella que proviene de la cámara: estamos obligados a mirar por el ojo de la cámara y nuestra mirada es fagocitada por la del/la fabricante de la imagen. Somos rehenes de una mirada ajena. La mirada constituye al sujeto espectador como sujeto global y unitario (López F. Cao, 2001).

A través de la identificación primaria -entre la cámara y el espectador- se construye la identificación secundaria, la del espectador con los personajes, y a través de esta identificación secundaria, se produce la identificación con el o la protagonista -del anuncio, de la película, del video-clip, de la fotografía, o del cuadro-. A través de la o el protagonista vemos el mundo y compartimos sus experiencias.

Es necesario saber qué elementos intervienen en la construcción de la imagen y cual es la mirada a través de cual vemos el mundo para poder comprenderla y poder entrever y decodificar los distintos elementos estructuradores que la configuran.

A partir de los análisis de Frutiger, Arnheim y otros autores especializados en la percepción visual desde el modelo de análisis de la forma-gestalt, podemos señalar varias características de la imagen que mediatizan de modo singular nuestra recepción y ponen en marcha respuestas psicológicas y simbólicas en nuestro cerebro. Veamos algunos aspectos.

2.1.1: Horizontal/vertical

La superficie blanca es recibida como vacía, como superficie inactiva, preñada de posibilidades. El movimiento humano es casi exclusivamente horizontal, paralelo a la línea de tierra, línea de base sobre la cual nos movemos. En este sentido, la tierra es percibida como plana y el horizonte se nos aparece como un concepto perceptivo fundamental. Por el contrario, cualquier cosa que cae en la tierra sigue un movimiento vertical y es algo que sucede en vertical frente a algo que está en horizontal. Los fenómenos naturales nos han configurado desde un principio y de ellos resulta que todo aquello que crece parece crecer en vertical, mientras que la horizontal suele asociarse a aquello sobre lo que estamos y lo configuramos como un estado donde nada sucede y todo permanece. Frutiger (1991, 25) añade que la configuración del ojo humano, apaisado, hace que percibamos con mayor facilidad la horizontal, al tiempo que nuestro ojo abarca mayor superficie horizontal que vertical. Por ello 300 m horizontales nos parecen insignificantes en relación con 300 m verticales.

Así pues, la horizontal provoca sensación de inactividad, de permanencia. Si aplicamos además la comparación con nosotras y nosotros mismos, parece que a los humanos nos gusta compararnos con la vertical, el elemento activo en un plano dado y símbolo de vida que crece hacia arriba. Por ello la vertical adquiere primacía simbólica sobre la horizontal, lo inactivo.

Esta percepción de lo vertical y horizontal es determinante, por ejemplo, en la percepción de los géneros y de razas.

2.1.2. Arriba/abajo

De la misma manera, y asociado a lo anterior, los conceptos arriba y abajo han determinado nuestra visión en términos de poder/sumisión, acción/inacción, o positivo/negativo (H. Pross, 1983). Estos dualismos configuran nuestra percepción de la sociedad en bandos diferenciados en los que parece obligado situarse. Por regla general suelen ser antagónicos y se estructuran en términos de poder. El habla y las imágenes nos construyen, educan y reeducan en estas configuraciones: las representaciones del cielo, del paraíso, de aquello que debemos conseguir, nuestras aspiraciones, la utopía, ... se sitúan simbólicamente en lo alto, mientras que en lo bajo se sitúan nuestras carencias, nuestros despojos y nuestros pecados. Porque el sacrificio siempre ha formado parte de la ideología religiosa occidental, desafiar la ley de la gravedad -ergo, ir hacia arriba- supone situarse por encima de la masa y dejar abajo, donde todo cae por su propio

peso, aquello que no ha conseguido despegarse de la horizontalidad pesada y amorfa. Abajo está el infierno, los “bajos” instintos, las “bajas” pasiones, las clases “bajas”, y un largo etcétera. Entre el arriba y el abajo, se sucede toda una estructurada ley de jerarquías, donde todos sabemos quién está abajo y quién arriba. Las clases medias se piensan a sí mismas en ascenso, y las clases altas, las piensan siempre en una posición inferior.

Los planos cinematográficos -también usados en arte, publicidad, o historietas-, de picado y contrapicado son explicativos en este sentido. Para dar sensación de poder nada como un contrapicado donde la cámara, sustituto del ojo, sitúa a quien mira abajo, en una situación de sumisión: su percepción será desde abajo y encontrará como resultado una imagen de superioridad en torno a lo que ve, que le confronta con su situación de desventaja. De manera inversa, el picado nos sitúa arriba, nuestra mirada se configura como mirada de poder y prepotencia, de dominio absoluto.

En concordancia con lo anterior, las mujeres, las clases desfavorecidas y las razas no occidentales suelen ser representadas en arte, cine y publicidad desde un picado donde parece que el espectador, supuestamente masculino y occidental, mira a las mujeres y las otras razas y desarrolla ese placer escópico, placer de mirar-dominar. En el caso excepcional en que encontramos a las mujeres situadas en contrapicado, es decir, en situación de poder, nos inquieta ese poder inusual que identificamos casi inmediatamente como poder negativo.

2.1.3. Primer plano/segundo plano

El primer plano, sobre todo en el ángulo izquierdo, suele ser un lugar destacado para el o la protagonista, y está reservado, en el ámbito de la visión, al sujeto moderno decidido por y para esta sociedad: el masculino occidental.

2.1.4: Blando/duro

A partir de un texto de Klaus Theweleit, *Fantasías masculinas*, (1977) podemos observar cómo el cuerpo masculino ha tendido a identificarse con lo duro, con la máquina, con el músculo fuerte, con todas las connotaciones simbólicas que ello puede conllevar, implicaciones que parten en gran medida de la educación física militarizada, y que se relacionan con el poder, la fuerza y el ascenso, así como con el exterior simétrico y tranquilizador del cuerpo humano. Por contra, el cuerpo femenino ha sido asociado, por exclusión, con lo asimétrico, con los órganos internos, blandos, fluidos, cercanos a la sangre, a los humores internos. De ahí, tal vez, que las representaciones masculinas tiendan a representar la antropometría atlética, mientras que las representaciones femeninas tiendan al prototipo asténico, blando y sin fuerza, débil, al cual no se le permite el menor atisbo de poder a través de sus músculos.

2.1.5: Mirada frontal/mirada segunda

El acto de mirar tiene, en palabras de Susan Sontag, cierta carga de poder, de dominio, del mismo modo que nombrar es atrapar la realidad a través de las palabras. El acto de mirar nos devuelve la objetualización de lo mirado, nos devuelve una realidad poseída, comprendida. De este modo, la espectadora y el espectador se ha configurado como dueño, y el ser observado como ser poseído, como objeto de contemplación. Incluso en las representaciones de figuras que a su vez miran, los personajes masculinos lanzan miradas frontales -de igual a igual- a los espectadores, mientras que las figuras no occidentales o femeninas parecen devolver la mirada -de soslayo, desde abajo, de tres cuartos-, pero muy raramente de modo frontal. Es esa una mirada segunda, de asentimiento, de aprobación, no de dominio.

2.2. La representación de estereotipos y conductas y su importancia para la educación visual

Los medios de comunicación visual no enseñan ni pueden mostrar el mundo tal como es. Todos los textos visuales son representaciones, y aluden a tres aspectos cruciales:

1. En primer lugar, en el acto de presentar algo nuevo intervienen varios procesos de selección: quien y qué se va a mostrar; qué gente y qué sucesos y cómo esta gente y estos sucesos serán presentados. Tales decisiones se basarán en una serie de criterios: su interés como noticia, la familiaridad del o la espectadora, las convenciones y costumbres, su valor como entretenimiento, motivo, punto de vista, etc. Las selecciones no se hacen sin prejuicio y, consecuentemente, las imágenes que resultan tampoco están libres de prejuicio.

2. En segundo lugar el término representación parece referirse a lo “representativo”, algo que es típico o característico de la persona o grupo representado. Cuando una serie limitada de símbolos se representan repetidamente como algo típico del grupo, pasamos a la cuestión de la creación de estereotipos. Los estereotipos suponen que aceptamos como “naturales” representaciones creadas o construidas, en un momento determinado, sin cuestionarlas.

3. En tercer lugar la palabra representación abarca el significado por el cual una imagen “representa” algo en el sentido de que habla por un grupo. Muchas imágenes que vemos en los medios podrían interpretarse erróneamente como algo que habla por parte de un grupo. Debemos preguntar si la imagen que nos presentan es la misma que el grupo hubiese elegido para representarse a sí mismo o si fue elegida por otros. En el caso de la propaganda y la publicidad habla el que hace la publicidad y selecciona la imagen para vender el producto.

4. En cuarto lugar, el término representación se aclara con la pregunta ¿qué representa la imagen para mí?. Nuestro sexo, raza, cultura, política y experiencia de la vida nos hace ver el mundo de un modo diferente.

El acto de representación proporciona preguntas claves sobre qué puede decirnos una imagen acerca del mundo, acerca de nosotras y nosotros y de los otros.

El estudio de estereotipos en los medios es un modo útil de estudiar el nexo entre imagen e ideología. Los estereotipos indican qué consideramos típico o característico de un grupo y nos ofrecen ejemplos concretos y accesibles de la ideología en la práctica. (Robyn Quinn, en Aparici, 1993, 224).

2. 3. La producción

Parte del currículum presentado, del que señalamos sólo algunas propuestas de trabajo, tiene que ver con el currículum británico que organiza sus contenidos a través de las siguientes áreas de interés:

1. Expresión, autoconocimiento.
2. Sociedad.
3. Convenciones de la representación icónica. (Isherwood, S. y Stanley, n. , 1994)

De alguna manera, y tratando de concordar con el modelo de conocimiento propuesto por la pedagogía crítica, pretendemos de nuestro alumnado que, a partir del lenguaje de la imagen, pueda aunar el autoconocimiento, la experiencia personal, el conocimiento del mundo, de la sociedad, de los códigos culturales y disponer del conocimiento para cambiarlo.

3. El otro: Presencias y ausencias

Este trabajo parte de una premisa fundamental: la identidad se construye desde la autonomía pero también desde la responsabilidad con el otro:

“La subjetividad se convierte en subjetividad humana no solamente cuando el sujeto individual es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuando es capaz de dar cuenta, además, de la vida del otro, cuando responde del otro, de su sufrimiento y de su muerte. Esta decisión –responder del otro- no se basa en un principio de autonomía o de libertad personal, sino de responsabilidad. La decisión es heterónoma: depende de una responsabilidad radical y originaria. Sólo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad.”

(Bárcena y Mélich: 2000, 17)

Las sociedades modernas se han basado en la existencia de un sujeto universal que se ha desvelado masculino, occidental, blanco, de entre 18 y 60 años, sano, que no debía presentar cuerpo y por ello no conocía la enfermedad, que aparentaba la neutralidad, y que suponía la trascendencia. Estos sujetos “universales” pactaban entre sí, modelaban sus deseos, y entre ellos, la naturaleza y su exterior, al margen de aquellas y aquellos que no cumplían sus características.

Deseamos una sociedad que se responsabiliza de los que nacen y de los que llegan, que hace de sus ciudadanas y ciudadanos seres que participan simbólicamente de la ciudad, a través de sus vidas, sus sentidos, sus experiencias y sus expresiones. Creemos y consideramos preocupante la existencia de ciudadanos y ciudadanas de primera y segunda categoría, y la asimilación de seres que no tienen ni participan de derechos. Creemos en la necesidad de trabajar en ámbitos educativos desde esta perspectiva y desde la responsabilidad con el otro.

Este trabajo nace de la obligación ética de responsabilizar y trabajar la imagen del Otro no como alguien ajeno sino como alguien de cuya vida y muerte somos responsables.

3.1. Presencia en el presente:

Silenciamiento y medios de comunicación

Los diarios dan cuenta del presente. La historia se construye en muchos casos, utilizando las hemerotecas como fuente de documentación “neutral”. Analizar el presente, en el cual nosotras/os estamos viviendo, hace ver claramente las discriminaciones -si ocurren- que se llevan a cabo.

Este trabajo, de carácter analítico y reflexivo, proporciona una vía de sensibilización ante los “silencios” de los medios de comunicación, de las exclusiones, jerarquías y de las permanencias. Detectar las mismas y abrir una profunda reflexión sobre ello es el objetivo prioritario de este trabajo.

Objetivos:

- Observar la posible discriminación de un género, raza, procedencia, frente al masculino occidental en la comunicación de masas.
- Observar la posible carga estereotipada en los media.
- Analizar la estructura social y su representatividad.
- Construir un pensamiento crítico con los media.

Contenidos:

- Los medios de comunicación de masas: la prensa.
- Sistema sexo/género, raza y clase social y su representación social.
- Interculturalidad.
- El sistema de roles.

- La historia vinculada al presente. La historia vivida de forma activa.

Desarrollo:

El trabajo consistirá en el recuento y análisis de las imágenes de los periódicos más usuales. El alumnado traerá de casa distintos periódicos, independientemente del día (El País, El Mundo, ABC, La Vanguardia, etc.) y realizará el siguiente recuento:

- N° figuras femeninas totales.
- N° figuras masculinas totales.
- N° figuras femeninas identificadas.
- N° figuras masculinas identificadas.
- Taxonomía por ocupación /profesión ¿se adaptan a algún estereotipo? ¿Reflejan la realidad social?.
- N° figuras no occidentales. Idem figuras femeninas
- ¿Qué temas no aparecen? ¿Cuáles aparecen en exceso?.
- ¿Cuál es la clase social más representada? Señala aspectos que afirmen/refuercen aspectos (picados, primeros planos, etc.).
- ¿Se caracteriza de algún modo alguna raza o procedencia en especial? ¿En qué basáis la apreciación?
- ¿Qué figuras aparecen como identificadas (raza, sexo, profesión o área de trabajo)?
- ¿Son aquellas/os que aparecen en las imágenes, quienes hace el presente?

El trabajo se elaborará por grupos y se elaborarán conclusiones:

- Para la línea del periódico, ¿qué seres construyen el presente?
- ¿Quién parece hacer la historia?
- ¿Quién escribe la historia?- ¿Por qué no aparecen áreas de la vida representadas?
- ¿Por qué hay grupos /géneros infrarrepresentados?
- ¿Refleja ello silenciamiento, represión, ocultamiento, falta a la realidad tal y como la vivimos nosotros?
- ¿Cómo realizarías tú el resumen de un día a través de imágenes? ¿Dónde centrarías el interés? ¿A qué dedicarías más énfasis?

Realización y comentario.

3. 2. Análisis de contenido: Las historietas.

Esta actividad, a tono con la anterior, hace que reflexionemos sobre las conductas y modelos que se transmiten a través de las historietas desde temprana

edad. Ayuda a detectar prejuicios y las bases de la formación del mismo y por lo tanto, del estereotipo iconológico.

Objetivos

- Desentrañar las conductas sociales a través de la lectura de las historietas.
- Observar códigos de comportamiento.
- Relacionar los mensajes sociales contenidos y relacionarlos con las conductas sociales habituales.
- Construir una mentalidad crítica y solidaria.

Contenidos

- Análisis de imagen, imagen y texto, y texto.
- Lectura más allá del mensaje superficial, más allá del argumento general.
- Profundización en el establecimiento de conclusiones a partir de datos empíricos.

Desarrollo

- Los y las alumnas traerán las historietas que hayan formado parte de su lectura habitual en la infancia.
- Por grupos, deberán reflexionar sobre:
 1. Caracterización de personajes:
 - a) Personajes principales: Hombre, mujer, niño, niña.
 - b) Conductas: Pasiva, Activa.
 - c) Profesiones codificadas y características de las mismas.
 - d) Caracterización social: alta, baja, media.
 - e) Caracterización por grupos: jóvenes/adultos/ ancianos.
 - f) Caracterización de: género, clase, raza, laboral, otros.
 - g) El enemigo, ¿existe?. Caracterización según lo anterior.
 - h) Caracterización de urbano/natural, urbano/rural. Tratamiento de la naturaleza.
 - i) Tratamiento de los animales.
 - j) Tratamiento de la propiedad. Propiedad privada/pública.
 - k) Espacio público/espacio privado.
 2. Comportamiento:
 - a) Resolución de conflictos: cooperativo/violento, individual/en grupo, liderazgo/consenso.
 - b) El humor se produce a través de...
 - . Tratamiento específico de: relación madres y padres con sus hijos/as, razas, géneros, preferencia sexual, nacionalismo/patriotismo, colonización, etc.
 - . Establecimiento de prejuicios detectados en la historieta en frases breves.

- . Una vez establecidas las características, exponerlas en la clase, razonando los prejuicios subyacentes en las historietas y las conductas que pueden derivarse de éstas.
- Establecer conclusiones generales. Discusión y reflexión sobre cómo los estereotipos se construyen desde la infancia.
- Reflexión ética.

3.3. Reconocimiento de los otros en nosotros

A partir del efecto Koulashev, por el cual es la o el espectador el que atribuye significado a la imagen relacionándola con el texto que la acompaña, esta actividad posibilita el descubrimiento en nosotras/os mismas/os de una mirada no inocente que nos acompaña desde la más temprana socialización en la infancia y es responsable de la formación de estereotipos iconológicos.

Objetivos

- Observar los prejuicios sociales en nuestra propia imagen.
- Buscar mecanismos de transgresión de los prejuicios sociales.
- Reflexionar críticamente sobre la imagen y su construcción social.

Contenidos

- La imagen como transmisora de significados sociales.
- Los medios de comunicación como transmisores de ideologías.
- Autoconocimiento de nuestra propia imagen insertándola en un discurso social.

Desarrollo

- Los y las alumnas traerán imágenes de sí mismas, sean éstas tomadas de fotomatón, hechas por ellas mismas o encontradas de modo casual en casa.
- Utilizando la misma imagen, cambiar los textos que acompañan a la imagen, intentando que algunos de ellos reflejen prejuicios sociales que involucren a sectores estigmatizados de la sociedad. (Por ejemplo, enfermos de sida, inmigrantes, poblaciones y sectores en el punto de mira social -gitanos, feministas, insumisos-, clases económicamente desfavorecidas, parados, drogodependientes, asilados políticos, víctimas de guerras).
- Reflexionar sobre el efecto que produce -la empatía- el observar nuestro propio rostro en el discurso. Observar nuestras propias reacciones, las reacciones de los demás. Reflexionar sobre nuestra mirada que asocia características visuales estereotipadas a la imagen, dependiendo del texto que utilicemos.
- Hacer un análisis personal, por grupos y global sobre el efecto pro-

ducido, y establecer conclusiones generales sobre la utilización y reacción del espectador/a en nosotros/as mismo/as.

3.4. Realización de estereotipos sobre nuestra propia imagen

Esta actividad, de carácter eminentemente creativo, proporciona claves importantes para la reflexión, desde la propia imagen, de los estereotipos sociales. Se articula desde

1. La definición y reflexión del estereotipo, tal y como viene codificado en los principales textos sobre el tema;
2. Es interiorizado y discutido en el aula a través de la palabra;
3. Se adapta a los estereotipos del grupo, según la edad, sexo, raza, a la que pertenecen (¿qué estereotipos comparten?).
4. Una vez detectados los estereotipos, el alumnado señala en grupo, las características visuales y psicológicas -de comportamiento- y el prejuicio subyacente sobre el que se asienta, así como su valoración por la sociedad. Ello es esencial pues hace que el alumnado comprenda el prejuicio que le lleva a atribuir determinadas características negativas a un grupo social. Normalmente, suelen salir los siguientes estereotipos:
 - Masculinos: macarra, marica, gitano, calzonazos, cornudo, macho, etc.
 - Femeninos: maruja, loba, marimacho, florero, etc.
 - Comunes: empollón/a, paleta/o, pija/o, drogadictos/as, etc.

El objetivo primordial del trabajo es acercarse lo más posible al carácter emocional del estereotipo, al reconocimiento en clave constructiva de la existencia de los mismos en nosotras/os mismas/os, en observar y detectar los prejuicios personales y sociales, y en la posibilidad de reeducar nuestra mirada y nuestra percepción.

Objetivos:

- Conocer los mecanismos básicos de la técnica fotográfica.
- Entender la cámara como el ojo que dirige la mirada, comprender su intención en el enfoque y el plano.
- Forzar los estereotipos sociales en nuestra propia imagen.
- Deshacer los estereotipos a través del juego.

Contenidos:

- Conocimiento de las técnicas básicas de la técnica fotográfica.
- Conocimiento del: p. general, p. americano, p. medio. primer p. y p. detalle, así como picado, contrapicado, frontal, escorzo, etc.

- Reflexión sobre las cargas ideológicas en la sociedad.

Desarrollo:

- Los y las alumnas establecerán, previamente, seis estereotipos sociales (por ejemplo, alguno de los mencionados arriba).

Se desarrollará una clase previa en la que se establezca la definición del estereotipo social. Después, el alumnado señalará varios estereotipos masculinos, femeninos, y comunes, las características visuales y psicológicas y el prejuicio en el que está basado. Por ejemplo: se establece el estereotipo de *maruja*: mujer de más de treinta años, casada, ama de casa no remunerada, su espacio es el privado. Características visuales. Fea, mayor, más bien gorda, no se arregla -rulos, bata de guata-. Características adicionales: siempre en casa, cotilla, huele a comida.

Prejuicio en el que está basado: El trabajo no remunerado no se valora en esta sociedad; el espacio privado no se valora o es infravalorado con respecto al público; la mujer no hermosa es infravalorada. La mujer de más de treinta años deja de ser interesante para esta sociedad. Las relaciones personales se valoran menos que las económicas. La capacidad de ayuda a los demás, la vida dedicada a los miembros de la familia no se considera en esta sociedad.

- Para la realización de cada autorretrato con el estereotipo, deberán elegir plano, encuadre, ángulo, toma, iluminación, textura, y deberán justificar el porqué en un story-board.
- Cada alumno y alumna realizará, ayudándose unos a otros, seis estereotipos sobre su propia imagen. No se trata de disfrazarse, sino de utilizar los mecanismos fotográficos, luces, picados, etc., para lograr una respuesta específica del espectador/a.
- Estos trabajos se montarán de modo que el estereotipo quede explicitado. Lo ideal es trabajar con diapositivas pero hay veces que el alumnado prefiere trabajar el blanco y negro.
- Una vez realizado, cada alumno/a reflexionará sobre los efectos que produce su imagen en cada estereotipo, sus posibilidades de reconocimiento. Este trabajo se realizará en tres fases: individual, en grupo y en general, aportando las conclusiones personales, en grupo para formar conclusiones generales sobre los estereotipos que conforman la sociedad.

Es esencial la vinculación emocional en la actividad:

- ¿Cómo te has sentido mientras te ponías en el lugar del estereotipo?
- ¿Cómo te has sentido al ver por primera vez las diapositivas, las fotos?
- ¿Te ha costado enseñarlas al grupo? ¿Por qué?
- ¿En cual te reconoces a ti misma/o?

En general, este trabajo que une juego y reflexión, hace aflorar gran cantidad de sentimientos encontrados sobre relaciones personales y resulta de gran interés para la reflexión sobre los prejuicios. El alumnado aprende las convenciones fotográficas con gran rapidez porque busca objetivos sociales y humanos, juega al papel del otro y fomenta la confianza entre ellas y ellos. En su mayoría, el alumnado se identifica un poco con todos los estereotipos, pero en absoluto con uno solo de ellos. “Soy un poco de todos, pero no soy sólo uno”. Deconstruir y humanizar la imagen social es condición esencial para ser críticas y críticos con ella, relacionar los conceptos generales con la experiencia del alumnado, aporta las claves de aprendizaje significativo y constructivo, nos hace partícipes de la construcción de la imagen y nos da la posibilidad de intervenir en la realidad, para, en palabras de Paulo Freire, dar a nuestro alumnado la oportunidad de cambiar el mundo, no repetirlo.

-
- 1 Parte de este epígrafe es una adaptación de parte del capítulo Capítulo 6: «Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica», realizado por mí para la obra Fernández Valencia, A (coord.). (2001) *La mujer en las Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, R. (1993) *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, Martínez Roca.
- ARNHEIM, R. (1979) *Arte y percepción visual*. Alianza, Madrid.
- BÁRCENA, F. Y MÉLICH, C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.
- CARY, R. (1998) *Critical Art Pedagogy*. New York and London, Garland Publishing.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2001) *Las mujeres en las ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.
- FRUTIGER, Adrian (1991) *Signs and Symbols. Their Design and Meaning*. Studio
- HABERMAS, J. (1988) *Teoría de la acción comunicativa. I y II*. Taurus, Madrid.
- ISHERWOOD, S. y STANLEY, N. (1994) *Creating Vision*. Manchester, cornerhouse publications.
- LEVY, P. (2001) *Si esto es un hombre*. Madrid, Muchnik.

- McLAREN, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- PROSS, H. (1983) *La violencia de los símbolos sociales*. Madrid, Edhasa.
- SCHAVERIEN(1992) *The Revealing image: analytical art psychotherapy in theory and Practice*. London, Routledge.
- THEWELEITH, K. (1977) *Männer fantasien*. Frankfurt, Roter Stern Verlag.

* Marián López F. Cao
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica
Universidad Complutense