

Paula Mariana Palmero  
(UNC)

## Ver/saber: Una reflexión sobre la construcción de conocimiento a partir del trabajo con imágenes en la formación docente

*To see / To know. A reflection on the construction of knowledge through images in teacher training*

### Resumen

El presente artículo pretende aportar algunas pistas respecto de las particularidades que adquiere el trabajo con la producción audiovisual en los procesos de formación de docente. En la primera parte se desarrollan algunos conceptos teóricos que se retoman luego para abordar el análisis de los Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba. Posteriormente, se revisa un conjunto de propuestas áulicas producidas por docentes en Trayectos de Acompañamiento curricular sobre la temática en Institutos de Formación Docente de la provincia de Córdoba. A partir de esta aproximación se propone una reflexión final respecto del trabajo con imágenes en los procesos de formación docente ponderando las potencialidades y poniendo en tensión la compleja relación entre el *ver* y el *saber*.

### Palabras claves:

Imágenes  
Formación docente  
Conocimiento

### Abstract

*This paper aims to provide some clues regarding the particularities that working with audiovisual production acquires in teacher training. In the first part, the article develops theoretical concepts which address the analysis of curricular designs for teachers of elementary education in the province of Córdoba. Subsequently, it revises a set of proposals produced by teachers taking part in a program of curriculum development on the subject in institutes of teacher training in the province of Cordoba. Finally, we propose a final reflection on the work with images in teacher training process, measuring its potential and putting in tension the complex relationship between seeing and knowing.*

### Key words:

Images  
Teacher training  
Knowledge

---

MARIANA PALMERO

Recibido 02-04-2013. Recibido con correcciones 28-08-2013. Aceptado 03-09-2013  
Revista TOMA UNO (N° 2): PAGINAS 211-218, 2013 / ISSN 2313-9692 (impreso) / ISSN 2250-4524 (electrónico)  
<http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/toma1/index>

Depto. de Cine y TV – Facultad de Artes – Universidad Nacional de Córdoba – Argentina

Afirma John Berger que las imágenes se hicieron para evocar la apariencia de algo ausente y que contienen siempre “la visión específica del hacedor de imágenes” (2010), una visión que es histórica y culturalmente determinada. En la misma línea, Alicia Entel (2008) considera que las imágenes son siempre un documento de cultura al que no es posible conocer en su totalidad puesto que para saber y conocer todas sus posibilidades es necesario ejercitar ciertos aprendizajes y cultivar un sentido estético. Por lo general, se aprenden con mayor frecuencia los modos estereotipados de “ver” imágenes.

1. La semiótica, el diseño gráfico, los estudios sobre la comunicación, entre otras disciplinas.

En los últimos años, el mundo de las imágenes se volvió un espacio interesante para abordar desde distintas disciplinas<sup>1</sup> que ponen el eje en la centralidad de la experiencia audiovisual en las sociedades contemporáneas. La experiencia humana con la imagen se ha diversificado y ampliado al ritmo del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. El vertiginoso crecimiento de las redes sociales virtuales, las aplicaciones que permiten compartir fotografías en línea y el acceso a dispositivos electrónicos para la producción de imágenes (cámaras digitales portátiles, teléfonos celulares con cámaras incorporadas, etc.) amplían las posibilidades de circulación y exposición a las imágenes y también posibilitan a cualquier persona la producción y modificación de imágenes en cualquier momento.

Tal como lo afirma Eliseo Verón (2013), hay un dominio casero de procesos que antes eran solo de profesionales y esto cambia el estatuto de las imágenes y potencian la aparición de nuevas estéticas y nuevas formas narrativas. De este modo, los fenómenos de *youtube*, o de *fotolog.com*, constituyen un mundo que está explotando, del que poco sabemos y donde las prácticas no están estabilizadas aún (Verón, 2013: 5)

Estos fenómenos vinculados con los desarrollos tecnológicos de los medios audiovisuales también favorecen la sobreexposición cotidiana a cientos de imágenes, naturalizando el vínculo con las imágenes, haciendo posible hasta el horror del sufrimiento humano se vuelve parte del “incesante caudal de entretenimiento doméstico de la pequeña pantalla” (Sontag, 2003: 30).

En este contexto, la pregunta por las formas de construcción de conocimiento con y desde las imágenes adquiere relevancia en sintonía con el planteo de John Berger cuando afirma que “lo visible ha sido siempre y sigue siendo la principal fuente de nuestro conocimiento del mundo, nos orientamos por lo visible” (2004).

Al respecto, Alicia Entel (2008) advierte que las imágenes han sido sometidas, a lo largo de la historia de la humanidad, a un proceso de despojamiento que las desvaloriza y legitima de este modo la división sensible-inteligible. Esta división relega la percepción de lo sensible al arte y confina a la estética a posiciones inferiores.

Esta subvaloración de lo sensible en los procesos cognitivos resulta sugerente para iniciar un recorrido por documentos corpus conformado por los Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Primaria e inicial de la Provincia de Córdoba y un conjunto de propuestas áulicas producidas por docentes que participaron de talleres curriculares de Lenguaje Digital y Audiovisual dictados entre el año 2010 y 2011 por la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba.

### **El lugar de las imágenes en los documentos curriculares**

La Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) sancionada en el año 2006 sitúa a la preocupación por el desarrollo de competencias necesarias para el manejo de los lenguajes digitales y audiovisuales producidos por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional.

El fundamento que sostiene esta iniciativa reconoce el potencial que las tecnologías permiten desplegar si se las concibe ligadas al desarrollo de habilidades que pueden contribuir a mejorar la calidad de vida de los sujetos y se piensa la incidencia que pueden tener mejorando y optimizando procesos cognitivos por cuanto ofrecen posibilidades y oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza. De ahí que se corra el eje desde una perspectiva centrada en el uso instrumental al uso significativo que apunta a una incorporación a los procesos educativos.

En este contexto, las propuestas generadas para la integración de TIC en la formación docente inicial pretenden situar a la temática dentro de lo que se consideran son los conocimientos necesarios para la formación. Dentro de los posibles usos o incorporaciones previstas en el marco de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación se incluye el trabajo con imágenes.

En los Institutos de Formación Docente de la provincia de Córdoba, la incorporación curricular respecto del uso y la producción de imágenes con soportes digitales ocurre en el marco de las asignaturas que trabajan la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas educativas. La inclusión de esta temática emerge a partir de un proceso de revisión y cambio de la estructura curricular de todos los profesorados, en sintonía con lo propuesto por el Ministerio de Educación de la Nación en un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina<sup>2</sup>.

De esta manera, la integración de TIC en los diseños curriculares para los profesorados de formación docente se articula a partir de dos unidades curriculares: Lenguaje Digital y Audiovisual, espacio ubicado en el Ciclo de Formación General y TIC en la Enseñanza, materia que forma parte del Ciclo de Formación específica. Ambos espacios se organizan en torno al formato de taller, entendidos como espacios de construcción de experiencias y conocimientos en torno un tema o problema relevante para la formación docente inicial<sup>3</sup>.

El espacio Lenguaje Digital y Audiovisual se propone como un ámbito en donde los futuros docentes puedan desarrollar la sensibilidad a diversas expresiones y experiencias culturales para fortalecer capacidades comunicativas<sup>4</sup>. Esta asignatura se dicta desde el año 2009 siendo la provincia de Córdoba la primera jurisdicción del país que incorpora una unidad curricular en donde se tematizan los lenguajes de los nuevos medios digitales y audiovisuales.

En una primera aproximación al Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial y Primaria es posible observar que si bien, como apuntábamos más arriba, se reconocen la alternativa de construir conocimiento a partir de las imágenes este fundamento se diluye en los ejes de contenidos sugeridos en una propuesta que entiende a la imagen desde sus aspectos técnicos y pone el foco en los dispositivos tecnológicos que las producen.

Aquí se puede pensar a partir de la caracterización que realiza Inés Dussel (2010) cuando presenta los modos habituales de pensar la incorporación de la imagen a los procesos de formación docente. La pedagoga sostiene que es usual encarar este trabajo desde un argumento cultural que reconoce el valor de las imágenes en las culturas contemporáneas en donde lo visual se experimenta como un lenguaje privilegiado, especialmente por los jóvenes, y que plantea un nuevo escenario en función del cual hay que repensar la enseñanza.

Aunque también – plantea Dussel- hay una preocupación didáctica que encuentra en las imágenes la excusa para motivar y generar interés por aprender en los educandos. La imagen sería entonces un puntapié para abordar el contenido verdadero.

Ambas posturas se reconocen en la propuesta curricular de la provincia en tanto el uso de las imágenes se presenta como una oportunidad para abordar las transformaciones cognitivas, políticas, económicas y culturales vinculadas con la irrupción de lenguajes digi-

2. Este proceso de cambios fue impulsado desde el Instituto Nacional de Formación Docente y se orientó a la reconstrucción del sistema formador docente.

3. Con formación docente inicial aludimos a un proceso que constituye la "fase preparatoria formal para el ejercicio de la docencia" (Davini, M. 1995) y se lleva a cabo en instituciones específicas conforme a un plan establecido y deliberado. Es necesario reconocer que este proceso se encuentra atravesado por diversas experiencias formativas que el propio sujeto ha transitado y transita tales como: las experiencias previas que constituyen su biografía escolar entendida como "el producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos" (Davini, M. 1995: 80).

4. Ver el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, disponible en <http://dges.cba.infod.edu.ar/>. Pág. 15.

tales y audiovisuales. Así también, se interesa en los procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento; también se espera que puedan conocer y valorar las posibilidades que aportan las tecnologías en los procesos cognitivos.

Ahora bien, no hay una tematización respecto de la centralidad de la imagen en la organización de la vida de las sociedades contemporáneas tal como dice John Berger, la vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante (2010: 13). Al respecto, es interesante aquí retomar el planteo desarrollado por Ana Abramowski (2010) para decir la propuesta curricular analizada ubica el trabajo con imágenes como recurso didáctico a partir del cual será posible abordar diversas temáticas. La imagen opera como *per se* un puente de acceso a los destinatarios del acto educativo, como un disparador para ingresar a los contenidos que vale la pena enseñar.

### **El lugar de las imágenes en los proyectos áulicos**

El proceso de cambio curricular en los Institutos de Formación docente implicó también la revisión en la asignación de obligaciones docentes y, en muchos casos la reubicación de docentes en nuevos espacios curriculares, teniendo como principio orientador –según el propio texto del diseño curricular– el respeto de las condiciones laborales de los docentes implicados en la transformación<sup>5</sup>. Con respecto a los espacios curriculares sobre TIC, su desarrollo demandó la incorporación de docentes cuyos espacios fueron disueltos o su carga horaria quedó sujeta a disponibilidad. En la mayoría de los casos los docentes nombrados para trabajar son docentes cuyo título de base es Análisis de Sistemas Informáticos, Tecnología, Artes Plásticas y en algunos casos licenciados o técnicos en Ciencias de la Comunicación.

Atendiendo esta diversidad de trayectorias formativas, la Dirección General de Educación Superior de la provincia desarrolló una serie de actividades de capacitación y acompañamiento para la implementación de la materia.

Estas actividades se desarrollaron durante el periodo 2009-2011 y contemplaron distintas acciones: seminarios de capacitación semi-presencial sobre temáticas específicas tales como lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación. Las actividades se desarrollaron en encuentros presenciales y también a través de aulas virtuales en donde los cursantes fueron asesorados y acompañados por tutores. Para acreditar el curso y acompañar a los docentes en sus prácticas áulicas se solicitó un trabajo integrador que consistió en el diseño de un proyecto de la unidad curricular para ser implementado al año siguiente de la capacitación.

En este apartado se analizan cinco proyectos presentados por los docentes que concluyeron el trayecto de formación para observar cómo se piensa y proyecta el trabajo con imágenes y trazar algunos rasgos comunes respecto de los modos de incorporación.

A partir de una primera lectura es posible reconocer algunas regularidades que permiten situar el trabajo con imágenes en dos perspectivas:

#### **a) Las imágenes como objeto de estudio**

En las propuestas analizadas se reconoce una tendencia que pone el acento en los aspectos formales y morfológicos de las imágenes (el video como recurso, el lenguaje audiovisual y su especificidad: fotos, cine, televisión, internet; ¿qué es una imagen? Análisis de producciones audiovisuales y publicidad gráfica). Este trabajo se articula con un abordaje teórico respecto de la centralidad de la imagen en el mundo contemporáneo y sus posibilidades de uso en los espacios educativos.

Las temáticas que se destacan ponen el eje en la articulación de imágenes y palabras, imágenes y realidad, la construcción de la mirada y la relación saber-ver-creer. También hay un

5. Principios orientadores del proceso de construcción del Diseño Curricular. Ver el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial y Primaria. <http://dges.cba.infed.edu.ar/>. Pág. 10 y 11.

interés por abordar lo que denominan como hiperestímulo visual contemporáneo. En este punto se abordan las imágenes poderosas y los estereotipos. Por último hay mención a la relación de las imágenes y la transmisión; en este punto se busca tematizar la tecnología y la imagen al servicio de los procesos educativos.

Para abordar estos contenidos se proponen actividades que se orientan por un lado a la lectura en distintos soportes, realización de materiales digitales y multimediales educativos y uso de programas informáticos para edición y presentación de información.

### **b) Las imágenes como recurso didáctico**

La imagen en la enseñanza se propone como una herramienta innovadora y un recurso que potencia procesos de aprendizaje. Se proponen por ejemplo actividades en donde los alumnos trabajan a partir de textos y a partir de allí elaboran afiches y presentaciones en donde pueden incluir imágenes que consideren representativas de la temática trabajada. También se trabajan los usos didácticos posibles de materiales audiovisuales que no fueron producidos con fines educativos. La imagen viene a “enriquecer” clases teóricas y también a ilustrar determinada información.

En todos los casos –sea como recurso didáctico o como analizador de un momento histórico particular– no es posible reconocer una problematización respecto del potencial cognitivo de las imágenes, de la experiencia de ver/mirar, de la puesta en cuestión de los regímenes visuales que estos dispositivos configuran en términos de lo que puede o debe ser visto o no.

La distinción sensible/inteligible que postula Alicia Entel (2008) opera aquí y cristaliza la dicotomía ver/ saber. Esta división impone como natural lo que en realidad es una construcción histórica, las imágenes son producto de un tiempo, de un momento histórico, instauran determinados regímenes de visibilidad, gestionan miradas y producen efectos sobre el modo en que percibimos y somos percibidos (Reguillo 2013: 3).

De este modo, la imagen solo es entendida en su carácter de signo icónico despojado de su espesor histórico y aislada del contexto socio-histórico que la produjo. Tal como lo expresa Inés Dussel, citando a Mirzoeff, “hay que recordar que lo visual en sí mismo tiene una historia, que la manera en que vemos y representamos al mundo cambia con el tiempo, no sólo por las tecnologías (que son un dato no menor en todo este asunto), sino también porque cambia la sociedad, y que esa historia puede y debe ser documentada, abriendo nuevos horizontes sobre nuestra propia sensibilidad actual” (2010: 5)

### **Reflexiones finales**

Retomando el planteo de Alicia Entel (2008) es posible pensar que en la incorporación de imágenes en los procesos de formación docente se estructura siguiendo la lógica del pensamiento lógico –valga la redundancia- abstracto, de la razón. Se acude a las imágenes para analizarla solo desde sus aspectos formales –sintaxis, morfología- o se proponen proyectos de producción que sirvan de soporte a otras prácticas educativas. De este modo se ubica a las imágenes en un lugar de complemento de las palabras.

En este sentido, es relevante recordar que, tal como advierte Berger, las imágenes son visiones que encarnan particulares modos de ver y que fueron escogidos entre una infinidad de vistas posibles. Estos modos de ver pueden ser reconstruidos a partir de las marcas que en ellas deja su proceso de creación y producción (Berger, 2010).

Desde esta perspectiva, es posible pensar que el trabajo con imágenes activa diversos procesos cognitivos y sensitivos que pueden cuestionar, interpelar e interrogar los mo-

dos tradicionales que sostienen la misión modelizadora de la educación moderna en tanto la experiencia de *ver/mirar* tensiona, cuestiona y problematiza la tarea/mandato de la escuela. Cuando vemos/miramos algo se activa, ocurren numerosos eventos que se despliegan y movilizan no solo el pensamiento sino también el cuerpo del que observa y que se siente implicado en esa imagen que lo convoca.

El espacio escolar no es cualquier espacio, es un dispositivo que sobreimprime unas lógicas de intercambio diferentes a las que operan en otros espacios (Dussel, 2010: 13). No obstante, es imaginable un proyecto que habilite la posibilidad de explorar nuevas experiencias, de recuperar la capacidad de asombro y propiciar la discusión sobre otros modos de construir conocimiento.

La experiencia de producir un corto documental o de ficción en la escuela por ejemplo, es un momento que tensiona, cuestiona y problematiza la tarea/mandato de la escuela porque desdibuja los tiempos escolares. Se discute la idea en grupo, se debate a partir de algunos disparadores, se produce un guion, se elige como contar en imágenes esa historia, se seleccionan las locaciones, se realizan las tomas, se editan las imágenes obtenidas y el sonido, se selecciona la música. Estas secuencias ocurren en el espacio de la escuela, en un espacio pensado para producir conocimiento secuencial, ordenado a partir de los libros y la palabra en donde las sensaciones se suprimen y el cuerpo se disciplina. Estos principios estallan porque los protagonistas de esta experiencia necesariamente hablan en voz alta, se mueven, se emocionan, su pulso se acelera mientras razonan y piensan las mejores estrategias para realizar su proyecto, comparten con sus compañeros esta experiencia, aprenden juntos.

“La imagen quema” sostiene Didi-Huberman (2006: 21), es por eso que sería productivo y enriquecedor complejizar el trabajo curricular con imágenes en la formación de docentes recuperando su valor cognitivo para conjugar aspectos de lo humano que fueron disociados -lo sensible y lo inteligible- bajo el estímulo de las convalidaciones educativas y las ideologías hegemónicas (Entel, 2008).

El trabajo con imágenes asumido como un acto de conocimiento implica poner en cuestión los modos legitimados de cognición para poner de relieve la disociación entre ver/saber- conocer/ sentir. Alicia Entel (2008) ofrece una hipótesis respecto de este pensamiento que no disocia imagen-cognición, lo llama pensamiento “videológico”<sup>6</sup>, pensamiento por “montaje” similar a la narrativa fílmica, a la acción dramática y al proceso dialógico (2008: 8).

Los modos de conocimiento legitimados ejercitan la simbolización a partir de la sustitución por generalización como único modo de representación, en cambio, en este modo de pensamiento el mundo de los objetos y de las imágenes no desaparece cuando el pensamiento elabora sus reflexiones, las imágenes visuales permanecen en el relato y no responden a un residuo concreto en medio de la reflexión abstracta sino que se presentan en el mismo movimiento reflexionante. La metáfora, dice Entel, en la literatura no olvida al objeto aunque no lo mencione en los términos habituales (2008: 138).

De esta manera, abordar la problemática de los lenguajes y códigos que las tecnologías ponen en circulación en la formación docente se presenta como una oportunidad para habilitar también un debate respecto de los procesos de construcción conocimiento, de los modos de representar y construir lo real y, como propone Sandra Carli (2006), es un momento productivo para liberar a la imagen de toda literalidad que pretenda sujetarla para inaugurar una pedagogía que incluya también los silencios, el afuera incapturable y haga posible el encuentro entre la humanidad conocida y desconocida que nos rodea.

6. La autora denomina también este modo de pensar como “encarnado” o corpóreo. Con videológico alude a las imágenes, “lo video”. El subrayado es nuestro.

## BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOWSKI, Ana (2010), “La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación” en Dussel, Inés; Abramowski, Ana; Igarzábal, Belén y Laguzzi, Guillermina, *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E). Línea: Pedagogías de la imagen. Documento de Trabajo.

BERGER, John (2010), *Modos de ver*, Ed. Gustavo Gili, Barcelona.

BERGER, John (2004), *Mirar*, Ed. De la Flor, Buenos Aires.

CARLI, Sandra (2006), “Ver este tiempo. Las formas de lo real” en Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps) *Educación la mirada*, Ed. Manantial – FLACSO – OSDE. Buenos Aires.

DAVINI, María (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

DIDI-HUBERMAN, Georges (2006) “La imagen arde”, en: Zimmermann, L., Didi-Huberman, G., et al, *Penser par les images*, Editions Cécile Defaut, Nantes. Traducido por Inés Dussel.

DUSSEL, Inés (2010), “La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes?” en Dussel, Inés; Abramowski, Ana; Igarzábal, Belén y Laguzzi, Guillermina, *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E). Línea: Pedagogías de la imagen. Documento de Trabajo.

DUSSEL, Inés y GUTIÉRREZ, Daniela (comps.) (2006), *Educación la mirada*, Ed. Manantial – FLACSO – OSDE. Buenos Aires.

ENTEL, Alicia (2008), *Dialéctica de lo sensible. Imágenes entre Leonardo y Walter Benjamin*. Ed. Aidos. Buenos Aires.

REGUILLO CRUZ, Rossana (2013), “Políticas de la (in) visibilidad. La construcción social de la diferencia. Clase 6”, en *Diploma Superior en Educación, imágenes y medios*. FLACSO. Argentina.

SONTAG, S. (2003) *Ante el dolor de los demás*, Ed. Alfaguara, Buenos Aires.

VERÓN, Eliseo (2013), “Cultura audiovisual, medios y televisión. Conversación entre Eliseo Verón y Luis Alberto Quevedo. Clase 12”, en *Diploma Superior en Educación, imágenes y medios*. FLACSO. Argentina.

## LEGISLACIÓN, DOCUMENTOS Y DISEÑOS CURRICULARES

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006. Publicada en el Boletín Oficial de la Nación el 28 de diciembre de 2009.

Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente (2007): Lineamientos Curriculares para la Formación Docente. Anexo Res CFE 24/07.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Dirección General de Educación Superior (2008): Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria. Córdoba. Disponible en <http://dges.cba.infed.edu.ar>

### **Paula Mariana Palmero**

*Paula Mariana Palmero es doctoranda en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de Universidad Nacional de Córdoba. Participa del programa "Cultura (s) y Tecnología (s): estudios de la mediatización en escenarios educativos" con sede en el Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Área de Estudios Sociales de la Comunicación.*

Contacto: [marianapalmero@gmail.com](mailto:marianapalmero@gmail.com)