

Las imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje.
El etiquetado didáctico como recurso meta - analítico

Dra. Gabriela Augustowsky¹

Recibido: 21/6/2018; Aceptado: 18/9/18

Resumen

Este trabajo aborda la imagen fija y sus usos en entornos virtuales de aprendizaje desde la perspectiva específica de la didáctica. Presenta una serie de experiencias desarrolladas en el marco de la formación en el Nivel Superior y postula un conjunto de categorías teóricas a fin de analizar, comprender y sistematizar las propuestas de enseñanza que incorporan la imagen en diferentes campos disciplinares. El escrito presenta además un dispositivo: la "Etiqueta didáctica" diseñado para la catalogación sistemática de las imágenes y como espacio meta-analítico para la anticipación y reflexión acerca de las prácticas de enseñanza en contextos virtuales.

Palabras clave: Imágenes, Enseñanza, Etiqueta Didáctica.

Abstract

This work approaches the still image and its uses in virtual learning environments from the specific perspective of didactics. It presents a series of experiences developed within the framework of higher education and postulates a set of theoretical categories in order to analyze, understand and systematize the teaching proposals that incorporate the image in different disciplinary fields. The paper also presents a device: the "didactic label" designed for the systematic cataloging of images and as a meta-analytical space for anticipation and reflection on teaching practices in virtual contexts.

Keywords: Images, Teaching, Didactic Label.

¹ Dra. en Bellas Artes (Universidad Complutense de Madrid), Magister en Didáctica (UBA), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Titular Formación Docente UNA. Profesora Carrera Docente y Doctorado FADU-UBA. Autora de: *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Tinta fresca 2008; *El arte en la Enseñanza*. Paidós, 2012; *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Paidós, 2017 (1º Premio al libro de Educación Obra Teórica Fundación El Libro 2018).

Resumo

Este trabalho aborda a imagem fixa e seus usos em ambientes virtuais de aprendizagem sob a perspectiva específica da didática. Apresenta uma série de experiências desenvolvidas no marco da formação no nível superior e postula um conjunto de categorias teóricas para analisar, compreender e sistematizar as propostas de ensino que incorporam a imagem em diferentes campos disciplinares. O artigo também apresenta um dispositivo: o "rótulo didático" projetado para a catalogação sistemática de imagens e como um espaço meta-analítico para antecipar e refletir sobre práticas de ensino em contextos virtuais.

Palavras-chave: Imagens, Ensino, Etiqueta Didática.

Introducción

La inclusión de imágenes fijas en entornos virtuales de enseñanza en el Nivel Superior es una práctica habitual; en diferente tipo de cursos y materias - que se implementan mediante el uso de plataformas Moodle - es frecuente encontrar fotografías, reproducciones de pinturas, dibujos, historietas entre muchas otras. Si bien se trata de un uso extendido y aceptado, su análisis didáctico plantea numerosos interrogantes y desafíos, tanto para los docentes como para los profesionales que intervienen el diseño y procesamiento de entornos virtuales educativos.

¿Por qué se incluyen imágenes, para qué? ¿Cuál es la relación entre estas imágenes y la enseñanza? ¿Las imágenes favorecen los procesos comprensivos, reflexivos? ¿Qué son las imágenes de arte, qué función didáctica cumplen en materias de contenido no artístico? ¿Pueden las imágenes emplearse intencionalmente para involucrar más a los estudiantes? ¿Cuándo se trata de imágenes originalmente no digitales, cómo reponer la información material que se diluye con la mediación tecnológica? ¿Cómo se planifica la inclusión de imágenes con fines didácticos?

A continuación se presentan algunas herramientas conceptuales y experiencias realizadas entendidas como arenas para comenzar a transitar la discusión.

1. Imagen y enseñanza

Uno de los significados de la palabra enseñar es mostrar. Aunque para los docentes – y más específicamente en el contexto de la Enseñanza Superior– el concepto de enseñanza excede ampliamente las tareas de exhibir o exponer, este significado vincula la acción de exhibir, de hacer visible, con la transmisión y con la comunicación de ideas, valores e información.

La relación entre el sentido de la vista y la enseñanza no es una cuestión novedosa, ya en el Siglo XVII, Johannes Amos Comenius planteaba que los estudiantes debían aprender mediante experiencias sensoriales y alentaba el uso de ilustraciones. Así, su libro *Orbis Sensualium Pictus* (*El mundo sensible en imágenes*, 1658), considerado uno de los primeros textos escolares ilustrado, plasma su creencia de que nada entra en el intelecto sin haber pasado antes a través de los sentidos. Por otra parte, en términos biográficos, mirar y aprender, mostrar y enseñar también son relaciones antiguas en nuestra propia historia; desde muy temprana edad nos enseñan que mirar es un modo de descubrir el mundo.

La cultura contemporánea es cada vez más visual y está cada vez más visualizada, imágenes de todo tipo, en todo tipo de soportes y preponderantemente en las pantallas son una parte ineludible, insoslayable de nuestra vida cotidiana y la de nuestros estudiantes (Mirzoeff, 2016). Sin embargo, mirar más no significa necesariamente entender más. La distancia entre la inmersión visual actual y la capacidad para comprender/pensar/operar/transformar en y con lo que se observa es todavía un desafío para la Educación Superior.

Resulta pertinente recordar aquí que la palabra imagen proviene del vocablo latino *imago*, que se refería a la máscara de cera –realizada a partir de la copia del rostro de los difuntos– que los magistrados llevaban cuando asistían a los funerales en la antigua Roma. Esa mascarilla mortuoria representaba simbólicamente a la persona muerta. En otros ritos fúnebres más antiguos, también había pinturas o dibujos para representar a los fallecidos. Los egipcios, por ejemplo, brindaban ofrendas y comida a las imágenes de los muertos. La imagen representa lo ausente, pero también es un mensaje para otro, una herramienta para la comunicación. Se trata de uno de los tantos modos que los seres humanos empleamos para exteriorizar nuestros pensamientos, nuestras ideas y nuestras emociones (Eisner, 1998). Mediante las representaciones –que pueden adoptar la forma de palabras, cuadros, obras musicales, fórmulas matemáticas, coreografías, etc.– la experiencia humana pasa del ámbito privado al público. Los dibujos infantiles son un buen ejemplo de cómo los niños expresan y comunican sus

nociones, sus modos de ver el mundo en cada etapa evolutiva y sus estados de ánimo mediante la representación gráfica.

Las representaciones visuales comunican cuestiones vinculadas con su autor y también informan acerca de la época y la sociedad en la que se crearon. La imagen transmite información en un modo codificado según cada cultura, porque se trata de un producto social e histórico (Berger, 2000). Así, por ejemplo, la acuarela de un paisaje realizada hacia fines del siglo XIX que representa un lugar determinado es, además, la expresión de las emociones y las ideas del artista que la pintó. También brinda información acerca del género Paisaje y de las pautas, los formatos y las normas plásticas establecidas en aquella época para realizar este tipo de representaciones. Estos aspectos comunicativos hacen de la imagen un medio para el conocimiento, un vehículo privilegiado del pensamiento y la cultura, y una valiosa herramienta para transmitir información.

Las imágenes son muy variadas, y existen numerosos modos y criterios para ordenarlas. Román Gubern (2003) denomina Imágenes icónicas a aquellas que se caracterizan por su semejanza o similitud con la apariencia visual de lo que representan; por ejemplo, dibujos, pinturas, esculturas, maquetas, decorados, fotografías e imágenes de cine, televisión y video. A su vez, estas imágenes se clasifican atendiendo a su espacialidad y a su temporalidad. Según su espacialidad, pueden ser bidimensionales o planas –como el dibujo, la pintura y la fotografía– o tridimensionales –como los bajorrelieves, los altorrelieves, las esculturas, las maquetas, las instalaciones–. Según su temporalidad, pueden ser fijas, como el dibujo, la pintura o la fotografía; secuenciales, en las que la temporalidad está simulada, como las imágenes de las historietas y las fotonovelas; o móviles, en las que la ilusión óptica del movimiento permite reproducir una temporalidad similar a la real, como las del cine, la televisión o la animación digital.

Las imágenes también pueden agruparse teniendo en cuenta el tipo de juicio que generan o su valor de verdad, este punto de vista resulta especialmente pertinente para la Didáctica. Así podemos distinguir las imágenes de arte y las de información; ambos tipos de imágenes contienen y comunican conocimiento, pero se diferencian unas de otras por el valor de verdad que tiene cada tipo. Es habitual y pertinente preguntarse si una información es verdadera o falsa; en una obra artística, esta pregunta no se plantea, al menos del mismo modo. Las imágenes de información muestran representaciones en las que se supone que el realizador comunica un conocimiento verdadero. Las producciones artísticas no se caracterizan por su verdad o su falsedad, sino que producen juicios de gusto (“Me gusta”, “Me emociona”, “Me produce

rechazo”) y se ven como modos de hablar sobre el mundo (Carlón, 1994). Por ejemplo cuando contemplamos el cuadro *Noche estrellada*, de Vincent van Gogh (1889, MoMA), no analizamos su credibilidad ni pretendemos que el cielo pintado responda a un modelo verdadero; en cambio, si observamos un dibujo del Sistema Solar en un libro de Ciencias Naturales, lo miramos considerando que se trata de una representación científica del cielo, y que, por tanto, corresponde a su carácter real. Las imágenes de arte abordan universos simbólicos, expresivos y sus significados son polisémicos.

El contexto en que miramos las imágenes determina en gran medida si se trata de una imagen de arte o una imagen de información. Este aspecto resulta fundamental al momento de incluir una imagen en un entorno virtual ya que este espacio de enseñanza (con sus lógicas, reglas, códigos más o menos explícitos, pautas de funcionamiento y permanencia) establece el "contexto de observación" para los estudiantes.

2. Cómo miramos

Ya en el año 1954 Rudolf Arnheim postulaba en su obra *Arte y percepción visual* que la visión es “un acto de inteligencia”, es decir que no se trata de una acción pasiva de los sentidos, sino de un proceso en el que participamos activamente y en el que intervienen aspectos emocionales y cognitivos, personales y colectivos. El ojo humano no es un receptor neutro, pasivo, automatizado e inocente, sino un instrumento condicionado por un aprendizaje cultural y un auto-aprendizaje.

La noción de una visión condicionada o influenciada por el mundo social, por el entorno, comenzó a emplearse a partir de los procesos de urbanización e industrialización de las primeras décadas del siglo XX. El término *sensorium* se utilizó para hacer referencia al aparato sensorial humano, con todos sus sentidos, pero configurado y organizado en una época determinada. Walter Benjamin analizó la modernidad como una crisis de la percepción, cómo nuestras experiencias y nuestras capacidades físico-cognitivas se modifican en el marco de la fábrica, la ciudad, la incipiente cultura de masas; el *sensorium* humano no es universal sino cultural. Marshall McLuhan va más allá y sostiene que la tecnología no modifica el *sensorium* humano sino que es una extensión de este (Fdez. Polanco, 2012).

Cuando hablamos de la visión por lo general aludimos a la mirada, a la vista, a los ojos, sin embargo, como explica Hans Belting (2007) desde la antropología, no existe la mirada pura, siempre está inserta en un cuerpo y forma parte de un sistema

sinestésico. En la misma dirección y ampliando sus alcances José Luis Brea define la visión como “actos de ver” que son el resultado de “un espeso trenzado de operadores (textuales, mentales, imaginarios, sensoriales, mnemónicos, mediáticos, técnicos, burocráticos, institucionales...)”. También son parte de los actos de ver los intereses de raza, género, clase, diferencias culturales, grupos de creencia o afinidades (Brea, 2005).

A lo largo del siglo XX se han desarrollado distintas perspectivas, enfoques, propuestas y prescripciones curriculares para el tratamiento de las imágenes en contextos educativos. Las diferentes maneras de asumir el universo de la imagen y la educación de la mirada propiciaron prácticas con dispar grado de sistematización, reflexión y coherencia.

En el ámbito de la Educación Superior ha sido predominante la perspectiva denominada comunicativa o "Alfabetización visual". Esta corriente, que surge en Estados Unidos en la década de 1970, concibe la imagen como un sistema de comunicación de tipo no verbal. La propuesta, cuyos representantes más conocidos son Dondis y Arnheim, se plantea el reto de dar una respuesta educativa al creciente auge de los medios masivos de comunicación y a la gran facilidad de reproducir imágenes mediante las nuevas tecnologías. El objetivo fundamental de esta orientación formativa es lograr lo que se denomina la alfabetización visual; alfabetizar visualmente significa enseñar a percibir, leer, (desentrañando a partir de los signos y su disposición en la imagen) el mensaje visual. Las imágenes son entendidas como una forma de comunicación; son textos que comunican significados y se utilizan términos emparentados con los textos escritos haciendo referencia al “lenguaje visual”, “códigos”, “vocabularios”, “lectura”. Las imágenes contienen mensajes o significados intrínsecos y la función de los educadores consiste en incitar a que los estudiantes los descubran. No se trata de construir un significado, sino de encontrar un significado que ya existe. En este marco, hay una interpretación correcta, una única lectura aceptada, legítima hacia la que se debe tender. Esta lectura puede ser la del propio autor o la elaborada por expertos, pero el espectador queda siempre en un segundo lugar.

En las últimas dos décadas, se han expandido las prácticas sustentadas en perspectivas socio-culturales que vinculan las imágenes y el hecho artístico con el sistema cultural en el que se crea y circula. Las producciones visuales se entienden como “sistema cultural” (Geertz, 1994) y se inscriben dentro de un marco social y cultural más amplio que lo visual mismo. Las obras se conciben como relatos culturales, como representaciones que da una sociedad acerca de cuestiones como la

religión el poder, el cuerpo, la belleza, la muerte, la lucha de clases, etc. Teniendo en cuenta que las imágenes de arte son producciones culturales, es fundamental mirarlas y entenderlas en contexto, deben ser tratadas en todas sus dimensiones, sociales, económicas, políticas. Las obras son portadoras de pluralidad de significados; nadie tiene la exclusividad en la interpretación. Las actividades para los estudiantes propician que se establezcan relaciones con el contexto social, con el sistema en que dichas obras interactúan y es siempre una interpretación situada, contextualizada, se desarrollan discusiones, para construir significados con los estudiantes, se brinda la oportunidad para la reflexión y crítica cultural (Arriaga y Aguirre, 2010). Las estrategias que se utilizan posibilitan que el observador tome protagonismo en la construcción de significados; la interpretación es un intenso proceso reflexivo que ofrece una oportunidad para pensar críticamente en la cultura y en la sociedad.

Más recientemente, se abordan las imágenes ligadas a la experiencia subjetiva de un sujeto/ estudiante que es también productor; es decir un observador que crea y un creador que observa. Se trata de propiciar la formación de un observador creativo, autónomo, libre; para Jacques Rancière (2010) es un espectador que va deviniendo en autónomo en la medida que comprende las evidencias que estructuran las relaciones del decir, del ver y del hacer. Comienza cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma las relaciones sociales de poder y la distribución de las posiciones. Pero el espectador también actúa, observa, selecciona, compara, interpreta; vincula aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otras organizaciones, en otro tipo de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante.

3. La inclusión de imágenes en entornos virtuales: estrategia y posibilidad

La incorporación de imágenes en un entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje constituye una parte sustantiva de las definiciones didácticas de una propuesta educativa. Partiendo de esta premisa, tanto la inclusión como la reflexión sistemática acerca del uso de las imágenes deben establecerse en instancias tempranas del diseño y desarrollo; no se trata de adosarlas o sumarlas como elementos auxiliares, ornamentales o subsidiarios una vez definidos otros componentes de su estructura (como los textos, actividades de intercambio, espacios de consulta, etc.).

La experiencia realizada en el marco de Educación a Distancia (EAD) de la Universidad Nacional de Avellaneda² constituye un ejemplo valioso de esta

² Proyecto de Incorporación y uso sistemático de imágenes en Educación a Distancia implementado durante el período 2013-2015 en EAD. Vicerrectoría, UNDAV. Este apartado se basa en la Ponencia “El uso didáctico de las

perspectiva. Tomando los lineamientos generales de las Carreras de grado que se dictan a distancia se formularon como propósitos:

- 1) Incluir imágenes en el desarrollo de las materias (contenidos y actividades) de manera reflexiva, sistemática y atendiendo a criterios formativos académicos.
- 2) Mejorar y enriquecer el entorno virtual de aprendizaje para contribuir a la permanencia de los estudiantes en cada materia y en su carrera.
- 3) Expandir los lenguajes de transmisión y las estrategias de enseñanza.
- 4) Ofrecer andamios para la comprensión y transferencia de los contenidos de enseñanza.
- 5) Poner en valor la imagen como contenido cultural para democratizar y ampliar su acceso.
- 6) Establecer vínculos explícitos entre las imágenes particulares que se incorporan y las numerosas experiencias visuales de los /las estudiantes a fin de aprovecharlas, ampliarlas y sistematizarlas en pos de aprendizajes más sólidos y duraderos.

Para llevarlos a cabo se estableció una estrategia colaborativa entre el equipo encargado del procesamiento didáctico del campus y los profesores / autores de las materias "nuevas" que se elaboraban y dictaban por primera vez. Se implementó además la creación de un banco de imágenes (en crecimiento continuo) para emplear y poner a disposición de los docentes y el desarrollo de documentos de trabajo de uso interno para emplear en los encuentros entre las procesadoras y los/las profesores/as. Por otra parte, se estableció un mecanismo de comunicación permanente para atender a demandas específicas de los docentes en relación con las imágenes de sus materias.

4.1 Imágenes de arte latiendo en la pantalla

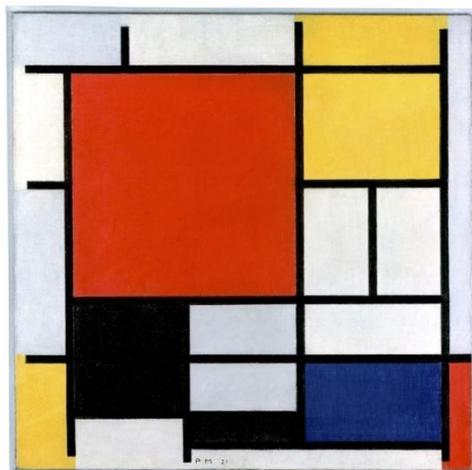
La propuesta permitió la incorporación y el uso de numerosas imágenes, resultó especialmente valorada (por docentes y estudiantes) la inclusión de imágenes de arte en materias que no tratan específicamente contenidos plástico - visuales. Uno de los espacios del campus que se intervino sistemáticamente fue la pantalla de inicio y presentación de cada una de las materias y dentro de estas la apertura de cada unidad.

En este contexto específico las imágenes posibilitaron desplegar diferentes intenciones y sentidos didácticos.

Introducir, presentar un tema, cuestión o problema.

Por ejemplo, en el caso de la Tecnicatura en Dirección de orquestas y coros infantiles y juveniles, en la materia “Análisis musical” se incluyeron -en la apertura de cada unidad -una serie de pinturas de Vasili Kandinsky (1866-1944) y de Piet Mondrian (1872-1944) que aluden a dimensiones y elementos compositivos. Con estas obras se ilustra y a la vez se anticipa el contenido a desarrollar en la unidad; se demarca un espacio de reflexión acerca del concepto de composición en las artes y se explicita además la perspectiva histórica que propone la materia. Cabe destacar que, en todos los casos, las obras se presentan siempre con sus créditos que posibilitan al estudiante continuar trabajando con estas, su autor, su contexto original de exhibición.

Fig. 1 Materia Análisis Musical. Unidad III: Formas Establecidas. Piet Mondrian. "Composición en rojo, amarillo y azul". 1921. Óleo sobre lienzo. 59,5 x 59,5 cm. Gemeentemuseum. La Haya.



Fuente: www.gemeentemuseum.nl/en/discover-collection

Motivar y alentar a los estudiantes a ingresar a la materia/unidad. La imagen invita, propone, acompaña sensorialmente el inicio.

Así, en el caso de las materias vinculadas con contenidos ambientales y el manejo ambiental del territorio se incluyeron imágenes de Andrea Juan (1964), quien realiza

intervenciones artísticas en distintas bases de la Antártida en las que recrea los descubrimientos científicos vinculados con el calentamiento global y sus efectos en el continente blanco. Se trata de una obra que se adentra, de manera profunda y poética, en la relación ciencia - arte. Véase: Andrea Juan. Proyecto Antártida. Fotografía de la Nuevo Edén. Antártida 2012. Fuente: www.andreajuan.net

Presentar "nueva" información y establecer relaciones con conocimientos "previos". Vincular texto e imagen. Poner en juego la experiencia biográfica y la opinión personal.

En la carrera de Seguridad e Higiene de la Industria Mecánico-automotriz, la materia "Sociología laboral" aborda las políticas implementadas en la década de 1990 en Argentina y la región. La obra del artista argentino Pablo Suarez (1937-2006) "Exclusión" (1999. Malba) se presenta en dos instancias, en primer lugar antes de la lectura de los textos y luego, una vez tratados los conceptos teóricos que desarrolla la bibliografía. Las actividades que se realizan con la obra y con los textos proponen que el estudiante modifique su manera de ver la obra a la luz de los contenidos teóricos aprendidos. Además, las consignas de trabajo invitan a cada uno de los estudiantes a reflexionar y expresar sus implicancias personales en este período de la historia cercana, y a debatir con sus compañeros. Se sugirió además "visitar" (mediante el *link*) el museo que aloja la obra, para conocer otras piezas del artista y del arte latinoamericano, para ver la obra en su contexto de exhibición y profundizar su contenido con la información que brinda el museo. Véase: Pablo Suárez. "Exclusión". 1999. Esmalte y acrílico sobre masilla epoxi, madera y metal. 190 cm x 200 cm x 31 cm. Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (Malba). Fuente: www.malba.org.ar/

Presentar, comunicar la perspectiva que asume la materia. Hacer visibles modelos, paradigmas, enfoques, orientaciones.

Para esto se decidió entramar las imágenes del campus con la cultura visual de los estudiantes y se utilizaron producciones de artistas urbanos; por ejemplo, la materia "Taller de Medios" (Tecnicatura en Política, gestión y comunicación) se incorporaron una serie de imágenes realizadas en espacios públicos que invitan a mirar críticamente los medios que se analizan en la asignatura.

Fig. 2. y Fig. 3 Taller de Medios. La comunicación Televisiva. Escif. "Panóptico" y "Libertad de prensa". Calles de Valencia, España 2012.



Fuente: streetartnewses.blogspot.com

Asimismo, con el fin de interpelar el repertorio más naturalizado de referencias visuales, en la materia "Introducción al Microcrédito en el marco de las Finanzas solidarias" se incluyó la imagen de una instalación del artista Horacio Abram Luján (1983). Véase: Horacio Abram Lujan. "Seguridad". 2001. Operación-Instalación. Cheques en blanco de curso legal firmados por el autor, con membrete del Banco Francés. Medidas variables- 22 piezas de 7 x 6 cm. Museo Castagnino + macro. Rosario. Fuente: www.castagninomacro.org

De la evaluación de las acciones realizadas surge que la imagen por lo general es subutilizada, o empleada de manera "ingenua", la decisión de abordarla sistemáticamente activa una enorme variedad de posibilidades didácticas. Las incorporaciones realizadas permitieron desplegar componentes complejos de los contenidos de las materias, esto se potencia al vincular imagen y texto escrito de manera explícita mediante actividades reflexivas - creativas que trascienden las opciones meramente descriptivas.

Por otra parte, la imagen abre un espacio para el tratamiento de los componentes emocionales presentes en todo proceso de aprendizaje significativo y establece dentro del campus instancias y tiempos que favorecen modos de pensar y de ver poco frecuentes; las imágenes incentivan miradas personales, “de extrañamiento”-individuales y colectivas - para ir desmontando lentamente estereotipos y lugares comunes. Se señaló también la necesidad de continuar con la formación de todos los involucrados en este campo que tradicionalmente ha sido poco valorado en la cultura académica universitaria. En un cuestionario exploratorio realizado a estudiantes, muchos enunciaron el placer y el disfrute de las imágenes y su relación con una permanencia más prolongada en el espacio virtual del campus, algunas estudiantes madres relataron que mostraron y compartieron algunas imágenes con sus hijos/as.

Esta intervención didáctica, que como todas, también es política; permitió introducir el registro rico, polisémico, profundo implicado en las imágenes y contribuyó a ampliar el horizonte de preguntas, inquietudes y formas de participar de los estudiantes en sus clases a distancia.

4. El diseño y producción de clases con imágenes. El etiquetado didáctico como recurso meta-analítico

La inclusión de imágenes en entornos digitales implica la obligación de cumplimentar los requerimientos para su uso legal³: atribución de autoría y gestión de derechos. Al igual que otros contenidos de enseñanza, requiere realizar los procesos de validación y análisis de la rigurosidad de la información que se brinda a los estudiantes en el contexto de su educación universitaria. En este marco, cabe volver a preguntarnos para qué sirve conocer las referencias sobre la imagen, qué es un epígrafe, cuál es su valor en términos formativos.

Los epígrafes son los textos escritos que se ubican, habitualmente, debajo o al lado de las imágenes. Pueden contener comentarios, explicaciones u otro tipo de datos acerca de la imagen y su relación con el tema o la cuestión que tratan; el tipo de epígrafe depende de la función que cumpla la imagen en relación con el texto (escrito o en este caso el discurso de la materia/ clase). En el caso de las imágenes de arte

³ En Argentina, según la ley 11723 para hacer usos legales corresponde: 1. la atribución de autoría (citar autor, título y año de la obra) y 2. gestionar los derechos patrimoniales para aquellas obras que no se encuentran en dominio público, lo cual puede involucrar el pago de copyright o derecho de reproducción. Para profundizar esta temática consultar <https://www.vialibre.org.ar/wp-content/uploads/2010/07/guia.dominio.publico.pdf>

(fotografías, pinturas, instalaciones), el epígrafe incluye - de manera abreviada- una serie de datos tipificados de su "cédula de obra" o "ficha técnica" que usualmente contiene la siguiente información:

- nombre del autor/a de la obra,
- título de la obra,
- fecha de realización,
- técnica empleada,
- medidas (expresadas en centímetros o en metros, primero el alto y luego el ancho),
- localización actual de la obra original/ fondo al que pertenece/ sitio web, acceso digital.

Esta información posibilita restaurar los contextos originales de producción, exhibición, circulación de la imagen pero además permitirá, tanto a los docentes como a los estudiantes "expandir la imagen" para abordarla en términos formativos. Estos datos sirven también para reponer algo del contenido de la imagen que se pierde, se achata, en el soporte expositivo digital que empareja formatos, tiempos históricos, texturas, colores.

Los docentes emplean para sus clases mediadas por tecnologías imágenes seleccionadas de blogs, revistas digitales, colecciones públicas y privadas, archivos, redes sociales, sitios de temáticas específicas, entre otros. En muchos casos los datos que contienen las imágenes en estos sitios son fragmentados, incompletos, erróneos. Las imágenes han pasado ya sucesivas selecciones, recortes, titulaciones; finalmente en muchas clases virtuales la imagen llega con el status epistemológico del rumor (Cauquelin, 2012), es una "foto que sacó alguien en algún momento" y esta labilidad tiene implicaciones tanto para la enseñanza como para el aprendizaje⁴.

Para poner en valor y abordar las imágenes en tanto contenido sustantivo de enseñanza es fundamental acceder y trabajar con fuentes primarias, catalogaciones validadas, información precisa. Esto no significa que debemos incluir una página de información adicional cada vez que mostramos una imagen, sino que el docente debe conocer qué es lo está mostrando y tratar este contenido del modo más riguroso posible.

Existen numerosas colecciones, archivos, *tesaurus*, fondos, que presentan las imágenes con datos que permiten profundizar el conocimiento de la producción visual

⁴ Estas prácticas se reconocen a partir de los talleres realizados con docentes en Fadu UdelaR 2016, Fadu UBA 2016-2017.

en cuestión. Por ejemplo, en el caso de las fotografías son numerosas las que se encuentran alojadas físicamente en museos a los que además se puede acceder en línea; en estos casos las fichas ofrecen datos sobre las técnicas, procesos, soportes fotográficos, el movimiento o escuela en que se inscriben y minuciosa información sobre sus créditos legales. Los museos ofrecen además biografías ampliadas, otras obras del mismo autor, información histórica, técnica, estética, que posibilita emplear material riguroso y validado académicamente por las tareas de investigación que realizan las propias instituciones. Por ejemplo:

Título: La buena fama durmiendo

Autor: Manuel Álvarez Bravo (México 1902-2002)

Fecha: 1939

Escuela: mexicana siglo XX

Técnica: fotografía blanco y negro

Soporte: papel

Medidas: visible 17,6 x 23,5 cm

Archivo/Colección: Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires. Donación Sara Fascio, 1995.

Disponible en: www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/9446

Otra fuente pertinente de consulta y búsqueda de imágenes fotográficas son las agencias de fotografías. Tomemos como ejemplo una de las más conocidas, la agencia Magnum Photos fundada en 1947 como una cooperativa de fotógrafos por los reporteros de guerra Robert Capa, David Seymour, Henri Cartier-Bresson, entre otros. Una vía usual de acceso a las fotografías de Magnum es su nutrido listado de fotógrafos. Cada fotógrafo cuenta con su biografía y un portfolio con sus obras. Sus fichas técnicas ofrecen la siguiente información:

Autora: CRISTINA GARCIA RODERO Amplio CV/ Proyectos /

Título: GEORGIA. 1995.

Image ReferencePAR298233(ROC1900XXXW00029)© Cristina García Rodero/Magnum Photos

Disponible en: www.magnumphotos.com/photographers/

Cabe destacar también como fuentes que cuentan con información relevante, las páginas de los fotógrafos, colectivos de fotógrafos, asociaciones de reporteros gráficos y también los clásicos catálogos y libros de fotografía, impresos y digitales.

A partir del trabajo con los docentes universitarios surge que el acceso a la información sobre las imágenes y su contexto (autor, producción, exhibición, histórico- social) posibilita complejizar y nutrir las clases en las que estas se exponen;

además esta práctica propicia y articula usos más reflexivos y ajustados a su intencionalidad didáctica. Asimismo, el proceso de búsqueda es referido por los profesores como una instancia propia de aprendizaje.

5.1 Las imágenes en la reflexión didáctica. Sistematización y puesta en valor

Seleccionar imágenes para incluirlas en un entorno virtual de enseñanza implica, en términos didácticos, realizar una serie de anticipaciones, desplazamientos, resignificaciones, ordenamientos. La mudanza de una imagen desde su localización original - en una exposición, una colección, un álbum, un artículo periodístico o una revista - hacia una materia/unidad/clase requiere de un complejo proceso de transposición. Así, por ejemplo, al incluir una foto en el discurso de la clase, una imagen cambia de contexto, de sentido, muta su intencionalidad expresiva y comunicativa inicial.

En el proceso de diseño y procesamiento de un entorno de enseñanza con imágenes se realizan numerosas acciones de orden didáctico: seleccionar las imágenes, establecer en qué orden se presentan, definir si habrá indicaciones a los estudiantes para mirarlas, determinar qué categorías de análisis se construyen / seleccionan para su abordaje, buscar o escribir un epígrafe, definir sus dimensiones en el contexto de una pantalla entre muchas otras. Estas tareas implican el desarrollo de sutiles procesos de anticipación y reflexión sobre la enseñanza. Se trata de instancias de "amasado" puramente didáctico; es la puesta en acción de numerosas nociones teóricas entramadas con la sabiduría práctica del oficio de enseñar en entornos virtuales. Las acciones implicadas en la selección, ordenamiento, diseño de un entorno con imágenes conforman una manera de reflexionar acerca de la enseñanza, inventarla, imaginarla. Y sin embargo, esta tarea, que además insume mucho tiempo, no forma parte de los ítems usuales de la planificación educativa.

A fin de explicitar y valorar esta instancia de reflexión didáctica con la imagen y atendiendo a la necesidad de sistematización de la información, tanto sobre las imágenes como sobre sus posibles usos, propongo la elaboración de álbumes/colecciones de imágenes con propósitos específicos de enseñanza. En estas pequeñas colecciones las imágenes cuentan con sus epígrafes habituales y además con una "Etiqueta Didáctica"⁵. La etiqueta didáctica es un dispositivo sencillo que permite:

- catalogar las imágenes con criterios didácticos,

⁵Esta categoría se construye a partir de mi propia labor docente, la revisión de las acciones desarrolladas en EAD-UNDAV (2013-2015) y los Talleres y Seminarios de Posgrado dictados en UdelAR y UBA (2016-2017).

- registrar sistemáticamente las indagaciones, reflexiones y propuestas para su uso en la enseñanza,
- legitimar las tareas didácticas con las imágenes (selección, propósitos secuenciación) como espacio de diseño y desarrollo de entornos virtuales de enseñanza,
- acumular y complejizar la propia labor didáctica en relación con las imágenes,
- compartir o producir con equipos de trabajo.

Fig.4. Página de Álbum. Etiqueta Didáctica.

Nombre del álbum: La vida doméstica en Argentina 1940-1950



Epígrafe:

Nombre o contenido: Fotomontaje. Los sueños de evasión.

Autor/a: Grete Stern (Alemania 1904 -Argentina 1999).

Lugar y año: Buenos Aires. Revista Idilio N° 84. 27 Junio 1950.

Técnica: fotomontaje; fotografía blanco y negro.

Fuente: www.circulobellasartes.com/wp-content/uploads/2016/05/Grete-Stern_Sue%C3%B1os.pdf

Etiqueta didáctica:

Nivel: Profesorado/Universitario.

Áreas: ESI / Ciencias Sociales/Didáctica de Artes Visuales.

Contenido: Rol de la mujer; vida doméstica. Frustraciones y deseos de las mujeres en las décadas 1940-1950. Revistas femeninas, la singularidad de Idilio. Feminismo. La obra de Grete Stern.

Observaciones: Entre 1948-1951 las lectoras de la Revista Idilio enviaban cartas contando sus sueños; en la sección "El psicoanálisis la ayudará" Gino Germani y Enrique Butelman los interpretaban y Grete Stern los recreaba e ilustraba con un fotomontaje.

Conclusiones

La inclusión de imágenes en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en el Nivel Superior es una práctica usual, sin embargo, es escaso su tratamiento y análisis en términos didácticos. La estrecha relación entre la exhibición de imágenes y la enseñanza significativa demarcan un amplio territorio de acción que debe considerarse en instancias tempranas del diseño y desarrollo.

La inclusión de imágenes permite enriquecer de manera conceptual / estética los entornos; su incorporación situada, reflexiva y sistemática posibilita expandir los contenidos y estrategias de trabajo con los estudiantes. En esta dirección, resulta especialmente valorada - por docentes y estudiantes - la exhibición de imágenes de arte en materias de contenidos no artísticos. Estas imágenes contribuyen en la motivación y problematización de diferentes temáticas; asimismo configuran andamios para la comprensión y la complejidad ampliando el universo simbólico y experiencial de los estudiantes. El arte late en las pantallas invitando a mirar, imaginar, cuestionar y reflexionar individual y colectivamente.

Para los docentes y otros profesionales que intervienen en los procesos de educación en entornos digitales, la conformación de pequeñas colecciones de imágenes para la enseñanza y el dispositivo de "Etiqueta didáctica" puede ser tanto una herramienta como un espacio de producción. Se trata de un recurso de orden práctico, pero también de un instrumento que propicia la reflexión sobre las jerarquías, calidad y rigurosidad académica de los distintos componentes de un entorno. Este dispositivo ayuda a abordar más detenidamente las imágenes, definir o transparentar su intencionalidad, y articular los diferentes discursos que intervienen en la comunicación didáctica en entornos virtuales; es además una instancia meta-analítica de la labor docente. Pensar las imágenes, pensar con imágenes es una manera de pensar la enseñanza.

Referencias

- Arriaga, A. y Aguirre, I. (2010). "Discursos y práctica educativas en los museos de arte" en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 53, pp. 203-224.
- Arnheim, R. ([1954] 2005). *Arte y Percepción Visual: psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza.

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz editores.
- Brea, J.L. (2005). *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cauquelin, A. (2012). *Las teorías del arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Carlón, M. (1994). *Imagen de arte / Imagen de información*. Buenos Aires: Atuel.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Polanco, A. (2012) “Ver a distancia” en *Lecturas para un espectador inquieto*. Madrid. Ed. Yayo Aznar y Pablo Martínez, CA2M.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Gedisa.
- Mirzoeff, N. (2016). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*, Buenos Aires: Manantial.