



Texto Livre: Linguagem e Tecnologia
E-ISSN: 1983-3652
revista@textolivre.org
Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Moreiras, Diego Agustín
FOTOGRAFÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. EXPERIENCIAS Y DISCUSIONES
EN TORNO A UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA
Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 118-135
Universidade Federal de Minas Gerais

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577163625012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

FOTOGRAFÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. EXPERIENCIAS Y DISCUSIONES EN TORNO A UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

PHOTOGRAPHY IN EDUCATIVE RESEARCH. EXPERIENCES AND DISCUSSIONS REGARDING A METHODOLOGICAL APPROACH

Diego Agustín Moreiras/Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN: El presente artículo se propone discutir los usos que diferentes investigaciones realizan de la fotografía como parte de sus construcciones metodológicas. A tal fin, presentamos y analizamos tres experiencias de manera indirecta, a partir de su publicación en un artículo académico y una experiencia propia, llevada adelante como parte de nuestra tesis de maestría. A partir de estas cuatro experiencias reflexionamos, de manera transversal, sobre el lugar que la fotografía puede ocupar en trabajos de investigación en escuelas de niños, de jóvenes y de adultos y su articulación con entrevistas como complemento en procesos de investigación y/o propuestas didácticas. Por otro lado, presentamos también algunas indicaciones y sugerencias para el análisis de imágenes fotográficas producidas por los interlocutores de un trabajo de investigación, a partir de nuestra tesis de maestría. Estas indicaciones se asientan en algunas características propias de la fotografía como discurso y tienen como destinatarios aquellos interesados en su utilización con fines de investigación o en el marco de propuestas didácticas escolares. En ese proceso, recuperamos fundamentalmente aportes de la semiótica, de la narratología y de los estudios sobre fotografía y cine.

PALABRAS CLAVE: fotografía; investigación educativa; construcción metodológica; escuelas de niños, jóvenes y adultos.

ABSTRACT: In this article, we want to discuss how some research projects use photography as part of their methodological constructions. We present and analyze three research experiences, by considering them from its publication in an academic journal. We also consider a fourth experience, derived from our own Master research project. Looking over these four experiences, we analyze and compare the uses of photography that each of them has performed in research projects as well as in pedagogical projects, carried out in children, young and adult schools. We also consider the relationship between photography and interviews in these experiences. We present some suggestions, derived from our own research project, for the analysis of the photographs produced by the interlocutors. In order to develop these suggestions, we need to consider pictures as a discourse and in a way they can be useful not only to researchers but also to teachers. In this process, we put together contributions from semiotics, narratology and photography and cinema studies.

KEYWORDS: photography; educative research; methodological construction; children, teenagers and adult schools.

1 Presentación

En este texto, presentaremos cuatro experiencias de investigación en escuelas que utilizan la fotografía como parte de su estrategia metodológica: los investigadores y/o los docentes a cargo ponen a disposición de los estudiantes cámaras fotográficas para la producción de fotografías, que serán utilizadas luego en el proceso de investigación. Buscaremos establecer similitudes y diferencias entre estas experiencias con el objetivo de contribuir a la reflexión sobre las posibilidades de la fotografía en investigaciones educativas: tres de estas experiencias son analizadas a partir de su publicación en un artículo académico titulado "What the camera sees and from whose perspective", de Tina Cook y Else Hess (2007). La cuarta corresponde a nuestro propio trabajo de tesis de Maestría en Investigación Educativa, titulado "Educación de jóvenes y adultos, imágenes fotográficas y experiencia en la escuela"¹.

El artículo de Cook y Hess (2007) aborda a la vez dos tópicos diferentes y articulados entre sí. Por un lado, la preocupación central es la posibilidad de realizar investigaciones con niñxs² en las que pueda efectivamente darse cuenta de la perspectiva y de los sentidos que lxs niñxs construyen alrededor de los aspectos cotidianos de sus vidas. Para eso, las autoras reflexionan sobre las posibilidades y los límites del uso de cámaras fotográficas como parte de las estrategias de recolección de datos. Así, el tema de ese artículo podría enunciarse como una reflexión sobre los modos en que el uso de cámaras fotográficas permite recuperar la perspectiva propia de lxs interlocutorxs en investigaciones de corte etnográfico con niñxs y jóvenes.

En esta oportunidad no resulta central para nuestro interés estas preocupaciones de las autoras por los modos en que los adultos condicionan y determinan a lxs niñxs cuando estxs son lxs interlocutorxs en investigaciones de corte etnográfico. No obstante, la segunda premisa de ese artículo, relacionada con la fotografía, sí resulta importante aquí.

Ha sido relativamente común en los estudios antropológicos y etnográficos en particular, durante el siglo XX, que la cámara fotográfica, desde su relativo acceso y difusión en tanto tecnología y aún antes de su popularización, haya acompañado el trabajo de campo de los investigadores. De este modo, ha dado lugar a registros visuales que han sido utilizados en mayor o menor medida como parte de los textos etnográficos resultantes de esas investigaciones³. En otros trabajos, quizá más cercanos a nosotros en el tiempo, la fotografía ha sido utilizada ya no como tecnología sino como discurso⁴ (la

1 Se trata de la tesis defendida el 13 de agosto de 2013 para obtener el grado de Magister en Investigación Educativa, del Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

2 Como parte de un posicionamiento de género, toda vez que sea posible, haremos uso de la letra "x" en la formulación de aquellas palabras que admitan variación genérica y que remitan a lxs interlocutorxs de las investigaciones reseñadas, como un modo de marcar la presencia de lo femenino y de lo masculino. Invitamos al lector a considerar, en cada caso, de qué manera desea completar el sentido de esta "x" en cada palabra: optando por lo femenino o por lo masculino.

3 Cfr. por ejemplo Ruby, 2007.

4 Entendemos el término de discurso tal y como lo desarrolla Eliseo Verón. Podemos compartir aquí una definición de 1980: "[...] es evidente que desde el punto de vista del análisis del sentido, el punto de partida no puede ser más que el *sentido producido*. [...] De este modo se trabaja sobre *estados*, que no son sino pequeños trozos del tejido de la semiosis transformados en productos por el recorte practicado. La posibilidad de cualquier análisis de sentido descansa en la hipótesis fundamental de que el sistema productivo deja huellas en los productos [...] Así, cuando analizamos *productos* apuntamos, en realidad, a *procesos*." (VERÓN, 1980, p. 145). Los discursos, por lo tanto, serían estos fragmentos seleccionados por el analista de la red de la semiosis social, en los que se busca identificar

imagen fotográfica en sí misma) para acompañar, promover y confrontar la palabra durante situaciones de entrevista llevadas adelante por investigadores, especialmente cuando el tópico es la memoria. Un ejemplo de este uso de las imágenes fotográficas podría ser Da Silva Catela, Giordano y Jelín, (2010).

Menos común y, por lo tanto, más raramente abordada aún desde reflexiones teórico-metodológicas, ha sido la entrega de las cámaras fotográficas a los sujetos interlocutores de una investigación, para que sean ellos los que generen un registro visual de su cotidiano, desde su *propia mirada*. La entrega de las cámaras fotográficas a los interlocutores es una característica común de las experiencias analizadas en este artículo: el hecho de ceder los dispositivos de producción de imágenes es una estrategia utilizada por los investigadores como una forma de dar lugar a la voz y a la *mirada* de los estudiantes en cuatro situaciones diferentes.

A continuación, presentaremos el contexto empírico de cada una de las cuatro experiencias analizadas: se trata siempre de actividades en escuelas (aunque no siempre exclusivamente de investigación) en las que niños, adolescentes y adultos han tomado en sus manos cámaras fotográficas para producir imágenes con una finalidad específica. Luego, daremos cuenta de los argumentos que consideramos centrales del escrito de Cook y Hess: allí recuperaremos algunos de los interrogantes (y respuestas) que las autoras exponen a partir de las tres experiencias por ellas analizadas. Por último, confrontaremos estos argumentos a partir de algunas reflexiones surgidas de nuestro propio trabajo de tesis de maestría. Buscaremos de este modo realizar una contribución al uso de cámaras fotográficas en los espacios educativos con fines de investigación aunque también pensando en prácticas de enseñanza-aprendizaje.

2 Investigaciones en escuelas y con cámaras fotográficas

El primer proyecto presentado por las autoras involucra a una escuela especial que, al finalizar el ciclo lectivo, cerrará sus puertas de forma permanente. Los estudiantes que asisten a ella se enfrentan, por lo tanto, a la necesidad de abandonar el edificio que ha cobijado a la escuela hasta entonces así como a los que han sido sus compañeros. Los objetivos de las investigadoras están relacionados con la construcción de un libro de fotografías sobre las cosas que ellos desean recordar de su escuela. Los ejes que proponen a tal fin tienen que ver con las cosas que hacen disfrutable el día a día en la escuela y aquello que los hace sentir incluidos en ella (COOK y HESS, 2007, p. 33).

Siete estudiantes, tres de primaria y cuatro de secundaria, fueron los elegidos por sus docentes para participar de la experiencia. Cada uno de ellos debía elegir 12 objetos que estuviesen vinculados con lo que les gustaba de la escuela, para fotografiar. En la primera sesión, se tomaban las decisiones sobre qué objetos fotografiar. En la segunda, a cada estudiante se le entregaba una cámara descartable con veinticuatro fotos, dos tomas por cada objeto de los elegidos: una foto para incluir en el libro de memorias de la escuela, común a todos, y la otra para el propio álbum individual. En la tercera sesión, los estudiantes debían dialogar para elegir qué imágenes ingresaban al álbum de la escuela y cuáles al individual, mientras esta conversación era grabada por las investigadoras.

las huellas de sus condiciones de producción, para lograr dar cuenta del proceso, de la semiosis. La producción de sentido, por lo tanto, es un proceso material, complejo y con múltiples determinaciones que, de una u otra manera, dejan sus marcas en su *producto*: el discurso.

Las decisiones sobre qué fotografías ingresaban a cada álbum fueron apasionadas e involucraron a todos los participantes. Los temas abordados cubrieron un amplio espectro, aunque las investigadoras identificaron tres grandes tópicos, que ya estaban en sus agendas: la educación como una experiencia en sí misma; la inclusión como pertenencia y los sentimientos de exclusión. Dentro de estos tópicos, sin embargo, algunas reflexiones fueron novedosas: la importancia de las bromas en el sentirse incluidos y un profundo sentido de la historia por parte de lxs niñxs, por ejemplo (op. cit., p. 34). Por lo tanto, si bien en parte hubo recurrencias entre lo esperado y lo producido por lxs niñxs, también hubo un espacio para la sorpresa.

El segundo proyecto se desarrolló en *Centros de Temprana Excelencia (Early Excellence Centres)* del Reino Unido, especialmente con las *aulas de ingreso (reception class)* dentro de ellos y fue parte de una evaluación nacional de estos Centros. Estas instituciones se dedican al cuidado y la educación de niños pequeños en áreas suburbanas de segregación y carencias. Los objetivos de la evaluación tenían que ver con lo que les gustaba a lxs niñxs en estos centros, lo que los motivaba a asistir, cómo percibían ellxs las oportunidades que estos espacios les brindaban y cómo participaban en ellos, todo desde la perspectiva de las *aulas de ingreso* (op. cit., p. 36).

Else Hess fue la investigadora de campo. Antes de proponerles la realización de las fotografías, ella comenzó a participar del espacio de clases, para evitar ser considerada por lxs niñxs como una extraña. La recolección de información para la investigación se llevó a cabo durante siete días con niñxs previamente seleccionadxs por sus maestrxs y el principal método fue la producción de fotografías, combinado con charlas, entrevistas individuales y grupales y sesiones de dibujo. Todas estas instancias eran grabadas y buscaban promover un libro, "La vida en las aulas de ingreso" (*Life in Reception Class*).

La investigadora propuso una serie de temas para la realización de las fotografías por parte de lxs niñxs dentro de la escuela. Sin embargo, en ocasión de una salida para visitar una iglesia local, ellxs tuvieron la oportunidad de realizar fotografías que escapaban a los temas propuestos por lxs adultxs. Esto abrió paso a un hallazgo en esta investigación: la capacidad de lxs niñxs de eludir la agenda de lxs adultxs (op. cit., p. 38).

El tercer proyecto, a diferencia de los dos anteriores, desarrollados en el Reino Unido, fue llevado adelante por Else Hess en Dinamarca. En esta oportunidad, el objetivo de la investigación tuvo que ver con indagar qué entendían lxs niñxs de pre-escolar que significaba la visita a un museo.

Participaron doce niñxs que visitaron museos de arte y fueron invitadxs a sacar fotos de las cosas que les interesaron, de lo que les gustó y lo que desearían mostrarle a otros. Durante las visitas, podían usar las cámaras a su gusto; otras informaciones fueron recolectadas mediante charlas previas a la llegada a los museos, con observaciones durante las visitas y, luego de las mismas, con las propias fotografías usadas como catalizadores de diálogos sobre estas experiencias. Sobre todo a partir de estos diálogos la investigadora afirma que han sido notables las reflexiones infantiles ante cada fotografía, así como la variedad de motivos que influyeron en las fotografías realizadas (op. cit., p. 40-41).

La cuarta experiencia fue desarrollada durante tres años consecutivos (2008, 2009 y 2010) con lxs estudiantes del primer año de un centro educativo para jóvenes y adultos (EJA) de un barrio de la capital de la provincia de Córdoba, en Argentina. Se trata de una extensión áulica periférica de una escuela ubicada en el centro de la ciudad y de la que

depende administrativamente. A él asisten desde jóvenes mayores de dieciocho años, recién cumplidos, hasta adultxs mayores que buscan terminar el segundo ciclo de la educación o nivel secundario. En su mayoría se trata de sujetos que trabajan durante el día y asisten a esta escuela, situada en su barrio, por la noche y pueden ser considerados como pertenecientes a sectores populares.

Con cada uno de los tres grupos las actividades planteadas fueron similares: como evaluación y cierre de una propuesta didáctica centrada en los textos descriptivos, el docente les propuso a lxs estudiantes la realización de fotografías que permitieran identificar lo que más les gustaba, lo que menos les gustaba y cómo se veían ellxs dentro de la escuela. Estos ejes eran significativos, ya que la mayoría de ellxs tenía experiencias previas de abandono escolar y, por lo tanto, estar dentro de una escuela nuevamente, transitando su primer año en la modalidad de jóvenes y adultos, era una situación que generaba mucha expectativa.

Cada año lxs estudiantes debían producir al menos dos fotografías por cada uno de los tres ejes ya mencionados. El total de las fotografías producidas constituyó el corpus analizado, desde una perspectiva semio-antropológica (cfr. más adelante la construcción metodológica transdisciplinar). La propuesta didáctica que dio origen a las fotografías incluyó sendas instancias de diálogo y puesta en común sobre las fotografías producidas. De esta manera, cada unx de ellxs pudo poner en común con sus compañerxs las sensaciones y los sentidos que cada fotografía les generaba. No obstante, estos intercambios, propios de la propuesta didáctica pero no de la investigación, no fueron incorporados a la tesis ya que la misma buscaba dar cuenta de las posibilidades de un análisis de las imágenes en sí mismas, más allá de lo que los sujetos pudieran decir sobre ellas. Esta es una de las diferencias más importantes entre las tres primeras experiencias y la cuarta.

En los tres proyectos de Cook y Hess, las investigadoras fueron sorprendidas por aspectos del proceso que no esperaban y que tuvieron que ver con *ceder la palabra* a lxs niñxs: algunos de los temas de conversación; la posibilidad de tomar decisiones por su propia voluntad, fijando una agenda centrada en los propios intereses de lxs niñxs y el descubrimiento de los modos propios en que lxs niñxs entienden las actividades propuestas por lxs adultxs, o los objetos que les generan interés (diferentes de aquellos imaginados por lxs adultxs) y cómo se relacionan con sus mundos de experiencias previas. En el cuarto caso, los estudiantes no eran niñxs, sino jóvenes y adultxs y esta fue otra diferencia fundamental. No obstante, sí fue sorprendente para el investigador la variedad de los tópicos ofrecidos por las imágenes, su valor como documento de lo que significa para ellxs la escuela y la naturalidad con la que asumieron una tarea tradicionalmente no escolar, como es la de tomar fotografías.

Por lo tanto, en los cuatro casos estos intereses y focos propios de los mundos infantiles y de los mundos de experiencia de jóvenes y adultos de sectores populares están mediados y son posibilitados en gran medida por los usos que, cada uno de estos cuatro proyectos, hacen de las cámaras fotográficas. O mejor dicho, por las posibilidades que la mera inclusión de las cámaras fotográficas genera en estos espacios escolares mencionados. A continuación recuperaremos algunos de estos elementos vinculados al uso de las cámaras en estos proyectos de investigación.

3 La fotografía en procesos de investigación en escuelas

En el artículo de Tina Cook y Else Hess (2007), ellas reflexionan sobre ciertos resultados y tópicos surgidos *lateralmente* del uso en esas indagaciones de cámaras fotográficas como parte de la estrategia metodológica. No se trata, sin embargo, de un artículo que tenga como objetivo específico una reflexión desde la metodología de la investigación sobre los usos de cámaras fotográficas. Antes bien, las reflexiones en torno al uso de las cámaras señalan las posibilidades y los límites que esta estrategia presenta cuando de investigaciones con niños se trata.

En relación al uso de cámaras fotográficas como método de investigación, este es justificado por las autoras en sus proyectos de investigación a partir de una serie de tópicos que son compartidos también por nuestro trabajo. En gran medida, se trata del interés que la actividad de tomar fotografías despierta tanto en los niños como en los jóvenes y en los adultos. Además, agregan que a los niños les resulta más fácil, más rápido y más divertido que la escritura y nosotros completamos con la idea de que en muchos casos, sobre todo en los más jóvenes entre los adultos, es una actividad que les resulta más familiar y cotidiana que la escritura (al menos, tal y como ésta es concebida por la institución escolar); que las cámaras modernas producen imágenes aceptables aún sin conocimientos profundos por parte del “fotógrafo”; que las imágenes producidas tienen muchas chances de reflejar lo que los sujetos que las realizaron deseaban mostrar, más allá de que en algunos casos esto suponía satisfacer las demandas de las investigadoras o del docente; permiten desarrollar discusiones con base en un soporte visual que además fue producido por ellos; que permite incorporar a los productores de las imágenes en la elaboración de los reportes de investigación (en el caso de Cook y Hess), ya que las imágenes pueden ser incorporadas en ellos, (op. cit., p. 32), entre otros aspectos que resaltaremos más adelante.

En el primer proyecto reseñado, ya hemos mencionado cómo la fotografía puso a disposición de las investigadoras elementos que habrían permanecido ocultos de otro modo. Las autoras mencionan también que junto a estas posibilidades que las fotografías habrían traído consigo, hubo también al menos un impedimento: las preguntas y deseos más abstractos relacionados con el futuro de estos niños y jóvenes no pudieron ser expresados por las fotografías. Esta limitación, no obstante, pareciera demandarle a la fotografía algo que esta, en tanto lenguaje, no está en condiciones de brindar: las dimensiones temporales (tanto del pasado considerado como proceso, como del futuro en tanto planificación o deseo) y la posibilidad de la abstracción se encuentran normalmente fuera de los usos cotidianos de las fotografías. O en todo caso, requieren de un trabajo *profílmico* distante de las posibilidades escolares de niños y jóvenes. Esto resulta una invitación para analizar qué es lo que sí aparece en las fotografías, qué aspectos pueden ser efectivamente recuperados en ellas.

En el segundo caso, el uso de la fotografía se suma a una visita realizada desde la escuela a otra institución (una iglesia). Las autoras presentan esta situación como la posibilidad del surgimiento de las propias agendas de los chicos o, en todo caso, de que eviten aquellas impuestas por los adultos. Es decir, a una práctica no tradicionalmente escolar, como es la realización de fotografías, aquí se suma que esta es realizada en un espacio no tradicional, ya que difiere del de la escuela. Estas dos condiciones parecieron ser suficientes para dar lugar, al menos, a ese gesto de resistencia, manifestado por uno de los niños, que supone sacar una fotografía a aquello que “nadie me dijo que mirara”

("because nobody asked me to look at it") (op. cit., p. 38). Surge la pregunta de si resulta posible promover esos gestos de resistencia dentro de la escuela, sea en prácticas de investigación como de enseñanza-aprendizaje (y en qué sentido esto sería deseable). Esto supondría una posibilidad para dar lugar a las perspectivas propias de lxs niñxs, a aquello que les interesa y a su incorporación en procesos de enseñanza que lxs tengan como destinatarios. Además, supone interrogarse en qué medida el uso de una tecnología "tradicionalmente no escolarizada" como la fotografía, en este caso, puede colaborar en este proceso.

En el tercer proyecto, la fotografía habilita dos cuestiones diferentes. *La actividad propuesta* de "sacar fotos" da pie a que cada unx de lxs niñxs tenga que tomar la decisión de qué es lo que merece ser fotografiado. Aquí resultan fundamentales entonces los criterios que mueven a la toma de las imágenes: sea porque los objetos son lindos, porque son estereotípicamente masculinos, entre otros fundamentos de sus propios mundos de experiencia. No obstante, *la fotografía en tanto discurso*, la imagen producida a partir del uso de las cámaras, habilitó toda otra serie de hallazgos: las discusiones sostenidas por lxs niñxs a partir de las fotografías, sin mediaciones de parte de lxs adultxs, que les permitieron intercambiar opiniones sobre lo que resultaba importante en cada una de ellas o recordar episodios ocurridos durante la visita a partir de las imágenes propias o de las de lxs compañerxs (op. cit., p. 40). Resulta evidente, así, cómo los efectos del uso de las cámaras por un lado y de la producción de las imágenes por otro, como estrategia metodológica para la investigación con niñxs y obtenidos a partir de entrevistas, son diferentes aunque puedan ser complementarios.

Todas estas situaciones son revisitadas con la ayuda de las investigadoras a partir de las entrevistas y de los diálogos individuales y grupales. A partir de esta segunda instancia, se puede reconstruir el proceso de trabajo que dio origen a las fotografías. Este proceso revela, por lo tanto, sus componentes pedagógicos en un sentido próximo a cómo lo plantea Jorge Larrosa (1995) o Eva Da Porta (2006): un proceso de constitución de subjetividades. Esta dimensión diacrónica es la que no se encuentra presente en la cuarta experiencia, ya que no reconstruye las actividades que dieron origen a la realización de las fotografías y, en cambio, sólo analiza un instante, una instantánea de ese proceso: las imágenes producidas entendidas como discursos. A continuación entonces compartiremos algunas de las características de las imágenes analizadas y lo que estas revelan en relación a la propuesta didáctica que les dio origen.

4 ¿Qué ocurre con las fotografías en el cuarto proyecto?

Seguimos a Eva Da Porta (2004) en su consideración de lo transdisciplinar como un abordaje que horada las fronteras de las disciplinas y que trabaja a partir del intercambio crítico de puntos de vista teóricos y metodológicos. Asume que este modo de trabajar

hace necesario revisar los modos de construir los objetos de estudio, las perspectivas teóricas adoptadas y sus compatibilidades, los acercamientos metodológicos y también el lugar que ocupan las condiciones institucionales, sociales y prácticas en la propia investigación (DA PORTA, 2004, p. 2).

Desde esta perspectiva nos propusimos abordar el trabajo de análisis de las fotografías en la investigación. Era necesario ordenar el corpus y realizar una lectura de conjunto de las imágenes: a tal fin, recuperamos algunos elementos de la semiótica estructural y de la narratología francesa, tal y como son re-trabajados por Ximena Triquell (2011 y TRIQUELL y OTROS, 2011). La semiótica de Eliseo Verón (especialmente 1987), que plantea una definición de discurso como sentido investido en materias significantes, producto de las condiciones de producción del mismo, ofició de marco general de análisis permitiendo considerar cada una de las imágenes como un discurso socialmente producido. En un segundo momento, debíamos poder considerar cada uno de los grupos de imágenes en sí mismos, atendiendo a rasgos y características particulares de lo fotográfico. En esta fase del trabajo, la obra de Raúl Beceyro ([1978] 2005) fue fundamental. Por fin, una vez que comenzamos a dar cuenta de los diferentes grupos de imágenes generados, fue necesario recuperar algunos de los aportes de los estudios de cine, en particular algunos desarrollos de Francesco Casetti y Federico Di Chio (1991).

En total fueron producidas 212 imágenes que constituyeron el corpus con el que se trabajó en la investigación. A partir del abordaje transdisciplinar constituido con los aportes mencionados antes, la reorganización del corpus atendiendo a las características comunes y sobresalientes de las imágenes en cuestión, dio como resultado los agrupamientos que presentamos a continuación.

a) Un primer grupo fue organizado en torno a las nociones de *documento* y *testimonio*. En efecto, todas las imágenes compartían este atributo de ser un discurso que da cuenta de las características de la escuela (y, en menor medida, del barrio), a la que asisten estxs jóvenes y adultxs. Etnográficamente, la totalidad de estas fotografías permite dar cuenta de esos espacios escolares habitados por ellxs: las aulas, los pasillos, los espacios de ingreso y nos dan a ver a estxs estudiantes en ellos. Debido a una característica común a algunos discursos, pero particularmente notable en las imágenes, estas funcionan como índices en relación a los objetos con los que se relacionan (MOREIRAS, 2013, p. 131 y ss). Los índices son concebidos como una prueba de existencia (aunque no de modo exclusivo⁵) y las fotografías, debido a sus cualidades técnicas, sirven como una prueba de *un aquí y ahora* (BARTHES, [1980] 2009) de lo que en ellas vemos. Pero además de dar cuenta de cómo es esa escuela de jóvenes y adultos fotografiada, hacemos referencia a la idea de *testimonio* porque hay un enunciador que ha construido esas imágenes y por lo tanto, estos *documentos* tienen la *firma* de una primera persona, del singular o del plural (un *yo* o un *nosotros*), responsable de lo que allí se muestra. (Ver Imagen 1).

5 Santiago Ruiz afirma, siguiendo a Charles S. Peirce, que los índices funcionan como prueba de existencia y también como una fuerza que incita a mirar y que interrumpe, que llama la atención. Esa es otra de las características fundamentales de los índices. Cfr. Ruiz, 2011.



Imagen 1: Fotografía nro. 34. Año 2009 – Grupo 3.

b) Desde los aportes de los estudios de cine, un segundo grupo de imágenes fue analizado en función del *tipo de cámaras* que podía ser reconocida en ellas, de acuerdo a la clasificación de Francesco Casetti y Federico Di Chio (1991). Los autores presentan cuatro categorías que nos permitieron trabajar nuevamente con la totalidad del corpus y organizarlo de acuerdo a la forma en que las cámaras construyen lo que es dado a ver en cada una de las fotografías resultantes: cámaras objetiva real e irreal, cámara subjetiva y cámara de interpelación (CASETTI y DI CHIO, 1991, p. 247 y ss).

Si la cámara está situada dentro de un aula y desde allí muestra a los estudiantes de frente, desde el centro y desde la parte de adelante de la misma, con un ángulo levemente inclinado y desde una altura mayor que las de los estudiantes sentados, es posible considerar que esta cámara es subjetiva, si concordamos en que coincide con el lugar de la mirada del docente; si la cámara está fuera del edificio escolar, y lo mira de frente, mientras los estudiantes salen del mismo por la puerta de ingreso, es posible imaginar que esta cámara está en el lugar de algún familiar o vecino que los mira o los espera. Estas posiciones de la cámara, que podemos denominar *subjetivas*, y lo que es mostrado por ellas, cobran relevancia cuando se las compara con las cámaras que los autores denominan *objetivas* (reales o irreales). Mientras que lo relevante de algunas fotografías era su dimensión de *documento/testimonio*, en gran medida dado por una cámara *objetiva real*, en otras, lo que resultaba fundamental era reconocer características comunes, cualidades compartidas, entre la mirada representada en la fotografía y la forma en que podría mirar (convencionalmente) alguno de los sujetos sociales intervinientes en la escena. Así, la altura de la cámara, el ángulo de su inclinación, la posición dentro del aula o del edificio escolar, la composición del encuadre, entre otros elementos, podían dar cuenta de la mirada de alguno de los sujetos de la escena escolar. Estas *cámaras subjetivas* habilitarían con lxs estudiantes involucradxs en la actividad una discusión sobre

qué sentidos cambian en una fotografía que representa la mirada desde unx de estxs sujetos y otra similar pero que está en el lugar de otrx (una mirada docente frente a otra de un estudiante, por ejemplo).

En tercer lugar, las miradas de interpelación, que suponen una cámara que se dirige de frente a uno o más de los sujetos representados en esa imagen, generando lo que Eliseo Verón denominó eje ojo-ojo (cfr. VERÓN, 1983), constituyeron en nuestro corpus aproximadamente un tercio del total de las imágenes. Es decir, se constituyó en uno de los criterios de análisis centrales. En tanto uno de los ejes que organizaron la actividad fue “yo en la escuela”, era esperable que lxs estudiantes aparecieran representados en ellas, aunque no necesariamente mirando a cámara. La interpelación como criterio de análisis resulta particularmente útil para un trabajo en escuelas o incluso en prácticas de investigación ya que, en muchas de las fotografías consideradas, los sujetos representados, a partir de gestos, posturas, movimientos de la cabeza, entre otros, entablan un diálogo con el espectador (buscado o no, intencional o no). En algunas fotografías, de acuerdo a los gestos de lxs estudiantes y al contexto en el que se encontraban retratados, este diálogo era *una interrogación*: un gesto lanzado al espectador en relación a lo que se mostraba en esa imagen (fundamentalmente, deterioro de los espacios físicos); en otras, era un *gesto de resistencia* (que permitía también considerar aspectos de la relación de estxs estudiantes y las instituciones educativas, lxs docentes involucradxs o los procesos de enseñanza-aprendizaje de los que eran parte, entre otros aspectos); en otras, era un *gesto de afirmación* (libros en alto, útiles escolares o poses específicas hacían evidente la importancia para esxs estudiantes de estar dentro de la escuela otra vez y *ser vistos en ese espacio* por otros) (Ver Imagen 2).

Por todo lo dicho, la mirada, en muchas de estas imágenes, funcionaba como un *lugar de enunciación* convencionalmente reconocible: como la mirada de un docente, de un estudiante, de un coordinador, de un vecino. Estas cualidades compartidas entre la posición de la cámara y la mirada de los actores sociales que son parte de las escuelas, pueden ser presentadas en términos de relaciones icónicas y como mencionábamos antes, resultan útiles para promover el diálogo en torno a qué sucede con los sentidos de una imagen cuando varía el tipo de cámara utilizada.



Imagen 2: Fotografía nro. 31. Año 2008 – Grupo 3.

c) En algunas fotografías del corpus pudimos reconocer cierta voluntad de experimentación con el lenguaje fotográfico. A diferencia de los dos apartados anteriores en los que tomábamos el total de fotografías del corpus, no consideramos aquí sino un pequeño conjunto del total de imágenes. En este grupo, cuantitativamente menor por lo tanto, lo importante no era brindar una información, mostrar una escena o mostrarse a sí mismos en una escena. Por el contrario, parecía que en ellas lo importante era la posibilidad para el autor de esas imágenes de mostrar su propia mirada sobre ciertos objetos y fenómenos vinculados a la escuela (aunque no siempre ni de modo necesario). En muchas de ellas, las cámaras *objetivas irreales* contribuían a generar este efecto que denominamos *artístico* (MOREIRAS, 2013, p. 181 y ss) (Ver Imagen 3).

Unas rejas desenfocadas (pertenecientes a la escuela), detrás de las cuales se ve un patio; una escena completamente negra, en la que un flash logra iluminar parcialmente unas motas de polvo, el costado de un vehículo y a lo lejos, el costado de un muro (también escolar); una imagen de pasillo largo y vacío (de la escuela, aunque podría ser también otra institución), en la que el centro geométrico coincide con la pared del fondo que recoge prolijamente todos los puntos de fuga y presenta de modo equilibrado el techo, el piso y las paredes de los costados; un cielo tormentoso, cargado de nubes grises y sin referencia alguna a lo escolar. En todos los casos anteriores podía reconocerse una

voluntad de experimentación con la fotografía que iba más allá del *documento* o de *representar una mirada* en particular. Un rasgo común en este tercer grupo, además, era la ausencia de personajes dentro del cuadro: en un gran porcentaje de estas imágenes se trataba de objetos y de espacios vacíos.

Mientras que en el apartado anterior podía afirmarse que las imágenes incluidas dentro de las cámaras subjetivas y de interpelación correspondían al eje de la actividad denominado “Yo en la escuela”, las imágenes artísticas de este apartado correspondían tanto a unos como otros de los tres ejes que dieron origen a la actividad. La voluntad estetizante, por lo tanto, no es producto de uno de los ejes de la actividad que dio origen al corpus en particular, sino patrimonio de algunxs estudiantes y su relación con la fotografía. No obstante, un aspecto que posibilitó el surgimiento de lo artístico en el corpus puede ser la amplitud de las consignas propuestas. Lo artístico podría ser considerado entonces un gesto de resistencia, al igual que ocurría en la segunda experiencia relatada en el texto de Cook y Hess, o un desvío que invita a interrogarnos (y a profundizar) por la relación de estos estudiantes con la fotografía.



Imagen 3: Fotografía nro. 22. Año 2008 – Grupo 3.

d) Un cuarto grupo de imágenes generado a partir del reordenamiento del corpus consideró especialmente aspectos vinculados a los modos en que los sujetos aparecían representados en las imágenes, esto es, sus *poses*. En ese apartado, tomamos en cuenta sobre todo el trabajo de Pierre Bourdieu sobre fotografía (2003). Así, asumimos que

[...] las posturas de los cuerpos y los rostros de las y los estudiantes retratados se hacen inteligibles a partir de su puesta en relación, por parte del espectador, con ciertas convenciones y hábitos culturales que poseemos como receptores. Así, podemos confiar en que habrá una disposición que permitirá suponer que frente a esas imágenes los sentidos vehiculizados serán unos (y no otros) (MOREIRAS, 2013, p. 129).

Las clasificaciones de las poses que pudimos construir para este corpus difícilmente puedan ser extrapolables a otros conjuntos de imágenes y con certeza no pueden ser consideradas exhaustivas. Esto supone que cada conjunto de imágenes puede ofrecer su propio conjunto de poses. Sin embargo, mencionarlas aquí tiene como objetivo compartir también esta parte de los resultados de nuestra investigación.

En el cruce entre procesos de espectacularización y de panoptismo, entre un darse a ver a múltiples ojos que miran y que supone una preparación y escenificación del cuerpo para, eventualmente, ser deseado y ejercer de este modo cierto poder; y la sospecha de ser vigilado, de deber cumplimentar ciertas normas y comportamientos, definidos, controlados y sancionados por un otro, en ese cruce entre ambos regímenes de visibilidad, logramos definir tres poses mayoritarias y predominantes en el corpus (MOREIRAS, 2013, p. 193 y ss). La primera, que denominamos *de las redes sociales*, responde fundamentalmente a un escenario que desde Eliseo Verón (1998) denominamos *de mediatización* y que junto a Paula Sibilia (2009) reconocemos como parte de un saber mostrarse de manera eficiente y suficiente como parte de la experiencia que los sujetos tienen de sí mismos (MOREIRAS, 2013, p. 199).

[...] inscribimos estas imágenes en un contexto más amplio, que hace a estos estudiantes actuar y “ser actuados” por las poses circulantes en la época en la que viven, por discursos que los preceden y que enuncian poses, gestos y disposiciones corporales disponibles y preexistentes, que les resultan eficaces, que funcionan y que en definitiva, hablan de su inserción en la cultura de un lugar y un tiempo. (MOREIRAS, 2013, p. 202).

Encuadres más cerrados, incluso de primeros planos o planos cortos, brazos cruzados sobre el pecho, rodillas flexionadas, torsos hacia adelante, mentones levantados, manos en las rodillas o en la cadera, incluso autorretratos (o autofotos o *selfies*): imágenes en las que la escuela ha desaparecido como escenario (en muchas, no es posible identificar elementos relativos a lo escolar) y en las que es posible reconocer una voluntad de presentar el propio cuerpo como sexualizado (op. cit., p. 200 y ss). Estas poses en su totalidad fueron ejercidas por las estudiantes mujeres. Lejos de buscar establecer una conclusión a partir de este dato en particular, resulta significativo que sean las estudiantes jóvenes las que, año a año, realizan este tipo de fotografías: a partir de estas imágenes (aunque no de manera exclusiva, por supuesto) se hace explícito el ingreso en el ámbito escolar de las sexualidades y la construcción genérica, así como de la afectividad y los sentimientos (cfr. Molina, 2013).

El segundo grupo son las poses *de lo escolar*. En ellas, lo que encontramos son imágenes que reenvían de manera directa a una idea de escuela que podemos caracterizar como tradicional, a una imagen de alumno que podemos describir como solemne, respetable, inmutable, acartonada, inflexible. “La disciplina (escolar), el orden, el disciplinamiento del cuerpo, la disposición en el espacio, la simetría, la homogeneidad son características que podemos encontrar en lo representado en las imágenes escolares a lo largo del siglo XX (cfr. DIKER y FRIGERIO, 2009; GVIRTZ y AUGUSTOWSKY, 2002, como buenos ejemplos de fotografías que, a la vez que responden a esta imagen de alumno, la construyen y reproducen). Así, en estas imágenes se representa un alumno ideal que escribe en su carpeta sentado con la espalda recta, que levanta la mano para

pedir la palabra, que da examen oral frente a sus compañeros señalando con seguridad algo escrito en el pizarrón, aún cuando estos comportamientos puedan no ser los habituales dentro de estas aulas. De esta forma, en muchas de estas fotografías lo que se representa podría no ser la forma en que cada uno de ellos es estudiante en la modalidad de jóvenes y adultos, sino la imagen de estudiante ideal que ellos tienen/tenemos incorporada.

La última pose la denominamos *de lo lúdico* y seguimos a Francois Jost (2005) en su definición de este concepto⁶. Tomamos de su trabajo la idea de que estas imágenes fueron construidas “para (hacer) reír”. De este modo, junto a Aníbal Ford (1994), recuperamos la relevancia que el humor tiene como una manifestación fundamental de las culturas de sectores populares, que además es excluido, muchas veces, del ámbito escolar.

Lo lúdico se expresa aquí como un tipo particular de simulacro (*mimicry*), de ilusión, de imaginación e interpretación (Caillois en Jost, 1995), esto es, un juego vinculado a lo teatral y fundado en esa característica que Ford presenta como central de las culturas populares: el humor. Ford asume que el humor comporta mecanismos horadores, antifundamentalistas, relativizadores y también distanciadores, que sumados a la improvisación y a la actuación, se constituyen en lugares desde los cuales el hombre pelea las formalizaciones culturales. (MOREIRAS, 2013, p. 218).

El humor se presenta así como un tema que confronta seriamente a la institución escolar. Juegos teatralizados, parodias, diversiones infantiles, improvisación y actuación: todos estos elementos aparecen en este conjunto de fotografías. Hacen ingresar en esta institución escolar una variable que podríamos considerar ajena a la escuela tradicional, que mencionábamos antes y no sabemos en qué medida ajena también a este centro educativo de jóvenes y adultos en particular. Quienes ponen en escena *lo lúdico*, en este caso, son los estudiantes varones. Más allá de esta particularidad, lo que interesa es cuán recurrente y por lo tanto, cuán cotidiano puede resultar para estos jóvenes y adultos el humor y las poses lúdicas con su cuerpo (Ver Imagen 4).

Estas poses que hemos presentado ponen en circulación algunas características recurrentes en estas fotografías, que guardan relación con las culturas de estos estudiantes: la sexualización de los cuerpos, la actuación del ideal de alumno y la recurrencia del humor y de lo lúdico. Estos elementos se constituyen entonces como resultados importantes de este trabajo de análisis de las imágenes, que podrían servir como disparadores de un trabajo posterior (con entrevistas, por ejemplo). No obstante, en sí mismos constituyen ya *algo que los estudiantes han dicho/ mostrado*.

Para resumir este último apartado, presentamos a continuación un cuadro con algunos de los resultados de nuestra investigación con estudiantes jóvenes y adultos, en la que utilizamos fotografías como estrategia de investigación y como discurso a analizar. Confiamos que estos resultados posibilitan también la reflexión sobre la utilización de fotografías en futuros trabajos tanto de investigación como en propuestas didácticas, ya que la fotografía nos *habla* no sólo cuando es utilizada en entrevistas.

6 Si bien Jost trabaja este concepto como “mundo lúdico”, en articulación con otros dos mundos (el real y el ficcional) para dar cuenta de los modos en que la televisión construye los discursos que emite, consideramos que resulta posible tomar esa definición para dar cuenta de las características fundamentales de las fotografías que reconocemos formando parte de este agrupamiento.

La fotografía en una investigación en escuelas de jóvenes y adultos – Organización del corpus

<i>Criterio</i>	<i>Tipo de agrupamiento</i>	<i>Rasgos fundamentales</i>
Documento/testimonio	Totalidad del corpus	Prueba de existencia desde una primera persona que fotografía.
Mirada representada	Totalidad del corpus	Puede ser objetiva, coincidir con alguno de los personajes o interpelar al espectador.
Lo artístico	Parte del corpus	Escapa a las actividades planteadas; lo escolar casi no se representa y los sujetos tampoco.
Poses de los sujetos	Parte del corpus	En este corpus, aparecen de las redes sociales, de lo escolar ideal y de lo lúdico.

Fuente: elaboración propia.

5 Algunas reflexiones finales

Lxs niñxs, jóvenes y adultxs pusieron en circulación las fotografías producidas en el marco de estos proyectos como un primer conjunto de discursos. Las tres primeras experiencias proponen la generación de un segundo conjunto de discursos: las entrevistas grabadas a partir de las discusiones de lxs estudiantes. Esta segunda instancia, de acuerdo a Cook y Hess (2007), les habría permitido insistir sobre sus propios sentidos (op. cit, p. 42 y 44), les habría permitido contar y recontar sus historias (op. cit, p. 43). La cuarta experiencia plantea un recorrido posible de análisis exclusivamente de las fotografías, asumiéndolas como un discurso válido para ser interpretado, sin necesidad de recurrir, metodológicamente, a segundas instancias.

Las autoras asumen que sólo una de sus experiencias, la primera, realiza un uso de las fotografías que tiene sentido para los propios sujetos involucrados (tener un recuerdo de la escuela que está a punto de ser cerrada), más allá del proyecto de investigación de las autoras. Esto mismo ocurre en la cuarta experiencia analizada, en la que la fotografía es parte de una actividad escolar que existe con independencia de la actividad de investigación. No obstante, en todos los casos parece que lo más interesante, en términos de la *mirada representada*, surge cuando lxs estudiantes logran apropiarse de la cámara y realizan fotografías, más allá de los intereses de lxs docentes e investigadorxs a cargo.

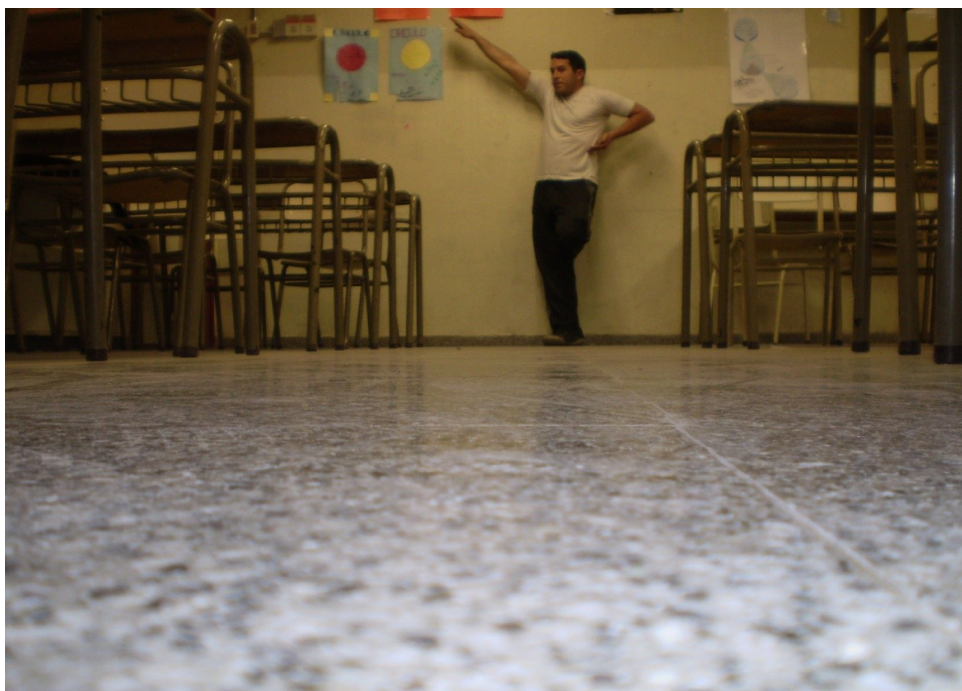


Imagen 4: Fotografía nro. 11. Año 2009 – Grupo 1.

En el texto de Cook y Hess (2007), lo que resulta fundamental para ellas es aquello que se encuentra de algún modo “fuera” de las fotografías: lo que surge de las conversaciones y entrevistas posteriores. Nuevamente aquí debemos recuperar esa diferencia que mencionábamos antes entre la dimensión del uso de las cámaras en escuelas (y sus efectos) y las imágenes fotográficas resultantes: si bien están enlazadas, las autoras prestan mayor atención a la primera dimensión; en nuestro trabajo, nos enfocamos en la segunda.

Ellas afirman, además, que las fotografías en sí mismas no serían confiables como una evidencia tangible del interés de sus productores ni como una representación manifiesta de sus intereses⁷ (ibid, p. 44). Dudamos si acaso esta afirmación puede sostenerse cuando de *la palabra* de los interlocutores se trata, y ya no de sus imágenes. Confiamos en que el investigador está siempre obligado a operar de acuerdo a la doble hermenéutica propuesta por Giddens (2006), no importa si el objeto de análisis son fotografías o entrevistas desgrabadas.

Aquí es donde consideramos que se confunde la polisemia de las imágenes con cierta indeterminación en los sentidos que estas ponen en circulación. Explorar esta diferencia fue, en gran medida, uno de los principales objetivos de nuestro trabajo de tesis para la maestría en investigación educativa: allí nos propusimos dar cuenta de los sentidos que ciertas imágenes promovían en torno a la experiencia en la escuela de estudiantes de secundaria de la modalidad de jóvenes y adultos, asumiendo su polisemia pero poniendo en evidencia también lo que sí era posible *observar* en esas imágenes. A tal fin, un trabajo transdisciplinario que tenga en cuenta elementos de la semiótica, de la narratología y de los estudios de cine, por ejemplo, puede resultar una estrategia

⁷ Las autoras lo plantean de este modo: “Photographs themselves may not, therefore, be as reliable as ‘tangible evidence of interest’ and a ‘manifest representation of their interests’ as Rasmussen (1999) originally suggested. Conversations with the children, based on their photographs, did, however, enable the children to ‘insist on meanin’ (RASMUSSEN, 1999) and engendered adult learning” (COOK y HESS, 2007, p. 44).

interesante.

[...] frente a imágenes como estas [...] más allá de la intención 'original' del fotógrafo, a la que podríamos acceder a partir de una entrevista, por ejemplo, lo que nos resulta interesante es explorar los sentidos que se ponen en circulación con la producción de cada una de ellas [...] ensayar el rol de espectadores [y analistas] que nos cabe frente a cada una de ellas y compartir aquí esas reflexiones. Ese rol de espectadores [y analistas] es también un ejercicio ético, al que nos invitan las miradas de los protagonistas de estas imágenes (MOREIRAS, 2013, p. 169-170).

La tabla que presentamos hacia el final busca servir a la vez como una muestra de (una parte de) los resultados de nuestro trabajo de investigación y como una guía para quienes deseen trabajar con fotografías como estrategia metodológica de investigación o como parte de una propuesta didáctica escolar. Difícilmente esa tabla sirva como una receta para aplicar, pero puede aportar algunas pistas que orienten un trabajo con fotografías.

Bibliografía

BARTHES, R. *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Buenos Aires: Paidós, [1980] 2009.

BECEYRO, R. *Ensayos sobre fotografía*. Buenos Aires: Paidós, [1978] 2005.

BOURDIEU, P. *Un arte medio*. Barcelona: Edit. Gustavo Gili, 2003.

CASSETTI, F.; DI CHIO, F. *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós, 1991.

COOK, T.; HESS, E. What the Camera Sees and from Whose Perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults". In: *Journal Childhood* 14(1). Londres, 2007, p. 29-45.

DA PORTA, E. Escuela y medios: sentidos y sinsentidos. In: A. A. V. V. *Jóvenes, identidad y comunicación*. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

DA PORTA, E. Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación. In: *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura* N° 29, Ediciones de Periodismo y Comunicación, FPyCS, UNLP, La Plata, 2004.

DA SILVA CATELA, L., GIORDANO, M.; JELIN, E. *Fotografía e identidad: Captura por la cámara, devolución por la memoria*. Buenos Aires: Editorial Nueva Trilce, 2010.

DIKER, G. y FRIGERIO, G. *Tiempos de Infancia*. Buenos Aires: Santillana, 2009.

FORD, A. *Navegaciones*. Buenos Aires: Amorrortu, 1994.

GIDDENS, A. *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

GVIRTZ, S.; AUGUSTOWSKY, G. P. *Imágenes de nuestra escuela argentina 1900-1960*. Buenos Aires: Santillana, 2002.

JOST, F. Lógicas de los formatos de tele-realidad. *Revista De Signis* 7-8, Barcelona: Gedisa, 2005, p. 53-66.

LARROSA, J. Tecnologías del yo y educación. In: LARROSA, J. (Ed). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: De La Piqueta, 1995.

MOLINA, G. *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios*. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2013.

MOREIRAS, D. *Educación de Jóvenes y Adultos, Imágenes Fotográficas y Experiencia en la Escuela*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Dirección: Eva da Porta. Codirección: Ximena Triquell. Fecha de defensa: agosto de 2013.

RUBY, J. Los últimos 20 años de Antropología Visual – una revisión crítica. *Revista Chilena de Antropología Visual*, Nro. 9. Santiago, 2007, p. 13-36. Disponible en: http://www.rchav.cl/2007_9_art02_ruby.html. Acceso: 25 de ago. de 2014.

RUIZ, S. El poder de la imagen: de la verdad a la obligación, de la ostensión a la generación de relatos. In: TRIQUELL, X. y RUIZ, S. *Fuera de cuadro. Discursos audiovisuales desde los márgenes*. Villa María: Edivim, 2011, p. 17-27.

SIBILIA, P. *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

TRIQUELL, X (Coord.). *Contar con imágenes*. Una introducción a la narrativa fílmica. Córdoba: Brujas, 2011.

TRIQUELL, X. y otros. *Signos de infancia*. Herramientas semióticas para la práctica psicopedagógica. Córdoba: Advocatus-UBP, 2011.

VERÓN, E. Interfaces. Sobre la democracia audiovisual evolucionada. In: FERRY, J. M. et al. *El nuevo espacio público*. España: Gedisa, 1998.

VERÓN, E. *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa, [1987] 1993.

VERÓN, E. Está ahí, lo veo, me habla. *Revista Communication* Nro. 38, *Enonciation et cinéma*. París: Seuil, 1983. Traducción realizada por María Rosa del Coto.

VERÓN, E. La semiosis social. In: MONFORTE TOLEDO, M (Coord.). *El discurso político*. Universidad Autónoma de México. México: Nueva Imagen, 1980, p. 145-165.