



**Facultad  
de Artes**



**UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY**

**Construcción de la mirada  
en jóvenes de Bachillerato Audiovisual**

**Programa de Posgrado en Arte y Cultura Visual**

**Facultad de Artes**

**Universidad de la República**

Yamandú Testa

Tesis para la Maestría en Arte y Cultura Visual

Tutor: Prof. Gonzalo Vicci

## Agradecimientos

A los estudiantes que formaron parte de esta investigación; a los que cada jornada me aportan nuevas miradas; a los que día a día conforman la vocación de la docencia como un vínculo de enseñar y aprehender. A mi familia por los tiempos quitados y los apoyos recibidos. A los compas de la maestría por la calidez tantas veces expresada y compartida. Al equipo docente por la dedicación y los aportes. A Gustavo Aguilera por las incontables leídas y los constantes aportes.

# Índice

Resumen .....	1
Abstract .....	2
1. Introducción .....	3
2. Justificación y relevancia de la investigación.....	4
Cultura visual .....	5
Perspectiva de la mirada.....	7
Educación .....	8
3. Objetivos.....	9
General .....	9
Específicos .....	9
4. Fundamentos teóricos.....	10
El lugar de la cultura .....	11
Cultura y subjetividad .....	13
Lo real virtual .....	13
La reflexión crítica como respuesta.....	16
De la sensibilidad al pensamiento y viceversa.....	18
El mundo de la vida.....	19
Ceguera de segundo orden y cibernética .....	21
Estudios de cultura visual .....	22
Régimen escópico.....	25
Cultura visual y enseñanza .....	26
El audiovisual en el punto de foco.....	29
De la sala a la multipantalla .....	32
¿Inflexión, resurrección o nuevas cinefilias?.....	35

Consumo cinematográfico en la cinefilia posmoderna.....	37
5. Apuntes sobre el trabajo.....	41
6. Metodología.....	43
7. Investigación en conjunto con los estudiantes de Bachillerato Audiovisual .....	47
Praxis .....	48
Generación de familias o categorías.....	49
Elaboración de los ejercicios.....	50
Breve descripción de ejercicios.....	51
Desarrollo de las premisas.....	53
Preparando la presentación de los resultados.....	98
Muestra a la comunidad.....	104
8. Recursos y Resultados .....	113
9. Conclusiones.....	123
10. Bibliografía y referencias.....	129

## **Resumen**

La presente tesis plantea un espacio desde dónde problematizar la mirada de un grupo de estudiantes de Bachillerato Audiovisual en un proceso de investigación conjunta. Analizando la cultura como mediadora de una forma de ver en general y en este caso referida a lo audiovisual. Considerando que se trata de un grupo de jóvenes interesados y vinculados a las nuevas tecnologías de la comunicación, que son parte de una generación que ha nacido y crecido en este ecosistema de la imagen que les es propio.

Nos servimos de los conceptos de la Cultura Visual para analizar con una mirada crítica el entorno que los define y que ellos definen de forma recíproca. En un desarrollo de interiorización, procesamiento y exteriorización del entorno que los constituye, al mismo tiempo que lo construyen. La investigación aborda un proceso que desplaza la mirada central del investigador considerando que los sujetos trascienden ser los sustentos físicos de la información, para ofrecer los mecanismos que construyen el dato y su interpretación. Esto conforma familias conceptuales que se fueron ensamblando a medida que se avanzó en diferentes consignas de trabajo.

Palabras Claves: cultura visual, jóvenes, educación, nuevas tecnologías de la comunicación.

## **Abstract**

This thesis presents a space from which to problematize the perspective of a group of Audiovisual Baccalaureate students in a joint research process. Analyzing culture as a mediator of a way of seeing in general and in this case referring to the audiovisual. Considering that this is a group of young people interested in and linked to new communication technologies, who are part of a generation that was born and grew up in this image ecosystem that is their own.

We use the concepts of Visual Culture to analyze with a critical eye the environment that defines them and that they define reciprocally. In a development of internalization, processing and externalization of the environment that constitutes them, at the same time as they build it. The research addresses a process that shifts the central gaze of the researcher considering that the subjects transcend being the physical supports of the information, to offer the mechanisms that construct the data and its interpretation. This forms conceptual families that were assembled as progress was made in different work instructions.

Keywords: visual culture, young people, education, new communication technologies.

## **1- Introducción**

Desde mi desempeño en la actividad docente hace más de cinco años, vengo constatando una serie de particularidades en la forma en que los estudiantes se vinculan con los relatos audiovisuales, que constituyen el tema de mi materia. En principio y fundamentalmente, estas actitudes se basan en el desagrado que manifiestan frente a la situación de ver largometrajes e incluso medimetrotrajes, sin importar si son documentales o de ficción; pero, además, se suman otra serie de sensaciones con respecto al trabajo con la imagen que no podía definir en un principio de forma concreta. Esta inquietud me condujo a iniciar una búsqueda de formación y me llevó a inscribirme en la Maestría en Arte y Cultura Visual (MACV), buscando profundizar en los elementos que se me presentaban como una sensación, en esa primera instancia.

Egresado de las formaciones de Bellas Artes y de Sociología, llegué a la MACV con un bagaje teórico acumulado, tanto en el campo de la estética como en el de la teoría sociológica, que no me habían proporcionado herramientas para dar cuenta de lo que estaba sucediendo en el aula con mis estudiantes. En el transcurso de las diferentes materias en las que fui participando en la grilla de la maestría, pude encontrar y conformar un cuerpo de conocimiento que vinculara criterios teóricos desde los aportes sociológicos, pedagógicos y estéticos; un cuerpo de conocimientos nuevo y basal para sustentar la comprensión y análisis de los nuevos procesos de percepción visual de los estudiantes en el aula de clase.

La cultura visual implica comprender la construcción de la cultura mediada por la mirada, que define un entorno y una realidad singular, en el presente trabajo vinculada a los adolescentes. En un trabajo de todo un año de curso con ellos, hemos atravesado un proceso conjunto en el cual se cerraron muchas puertas y se abrió una rendija; ha sido una labor de constantes fracasos, para que surgiera un resquicio de luz que nos permitiera establecer un lugar de trabajo consensuado y fértil, en el que se revirtió la dirección de la enseñanza y los estudiantes pasaron a transmitir el conocimiento entre ellos y hacia el docente.

## 2- Justificación y relevancia de la investigación

¿Qué sucede cuando las imágenes inundan todos los sentidos, acaparan toda nuestra atención y se presentan como la realidad indiscutible, la realidad *per se*? La videocracia en la que nos encontramos implica que podremos ignorar los discursos de verdad y salvación, negar los universales y los ideales, pero jamás podremos cuestionar el valor de las imágenes. Su incontestable preexistencia, autovalidada y validante, es el lugar común de nuestra época (Debray, 1994).

La aparición del cine y la capacidad de reproducir las creaciones artísticas visuales generaron una masificación repentina de la estetización; el espectador quedó subyugado y sometido al impacto visual, que implicó la construcción de un juicio crítico por parte de los diferentes públicos, en un proceso de construcción de la mirada y del discurso que, al mismo tiempo, le brindó a un divertimento circense en sus orígenes, como el cine, un sentido artístico.

El cine y la fotografía han modificado la forma de acercarse al conocimiento y de construir nuestra imagen del mundo, como menciona Walter Benjamin (1989) en su ensayo “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, instaurando la repetición mecánica de una obra. En la actualidad, los nuevos medios de comunicación e información, propiciados por el advenimiento de la *world wide web*, están configurando un cambio cultural de enormes proporciones, generando una sociedad pluricultural, imbricada, que termina en una sociedad sin aparentes centros de poder y sin ideologías universales.

En la era de la industria visual, bombardeados continuamente por las imágenes que se nos presentan desmaterializadas, sin autor ni contexto, entreverados en un mar de significados, debemos conformar una recepción crítica y comprensiva que evite el estado de alienación en los receptores pasivos. Es fundamental el valor cognoscitivo, crítico y ético para el desarrollo de un individuo consciente de sí mismo y de los efectos de lo visual en la cultura. Esto es basamento fundamental para conocer la realidad, para revelar el paradigma en el que nos encontramos insertos, reconociendo la capacidad que tenemos de cambiar, es decir, de mutar y crear una realidad propia; reconociendo la capacidad de producir imágenes por parte de los propios adolescentes, que en esa construcción se apropian y crean la cultura.

Juan Carlos Arañó (2002) sostiene que “los medios y las nuevas tecnologías se erigen en las iglesias de la nueva religión, catedrales virtuales de una moralidad social emergente” (p. 191). Este planteo expone la importancia de la formación estética, ya que los jóvenes, sometidos al flujo de información y consumo estético (incluido el arte), muchas veces sin una mirada crítica ni un autoconcepto propio, quedan a la deriva, expuestos a los intereses promovidos por los medios masivos de comunicación e información.

Entendiendo la estética como una forma de comprender el mundo y el arte como conocimiento, en un entorno del sujeto de sobreabundancia de imágenes (Lipovetsky y Serroy, 2015), en que la sociedad y la comunicación se desbordan en una cultura sobre estetizada, una nueva formación estética, centrada en una cultura visual contextual, propia del sujeto, de su entorno y de sus procesos creativos, se vuelve fundamental para dar cuenta de los procesos del arte, complejizados, desde la posmodernidad.

La reflexión estética pasa a ser fundamental para moverse en función de las necesidades creativas del sujeto, que puede formularse una identidad en diálogo con la cultura visual, asumiendo una postura crítica y reflexiva en torno a sus propias representaciones del mundo, medida por la cultura, y fundamentalmente de sí mismo.

## **Cultura visual**

El transcurso por la MACV me posibilitó realizar un cambio en el foco de atención pasando de la obra, del artista, a los públicos, en un proceso que pone en contexto la obra y el realizador con su época, donde se asigna la carga cultural a una mirada determinada en función de un contexto. Y considerando que lo importante sobre las imágenes no es solo la imagen en sí misma, sino cómo esta es vista por unos determinados espectadores; que en la mirada se establece una construcción cultural determinada y determinante de la forma de mirar (Rose, 1986).

La era de lo visual, estimulada por lo virtual, ha establecido un ecosistema de la visión. Cabe mencionar que el ver no es un reflejo meramente fisiológico, trasciende la recepción mecánica para devenir una percepción construida por un sujeto que siempre se encuentra mediada por lo cultural. Cómo cada uno de nosotros concebimos la imagen, cómo construimos la mirada, qué vemos y qué dejamos de ver nos define como sujetos pertenecientes a una cultura

determinada. “No vemos las cosas como son, las vemos como somos”, afirma Anaïs Nin (2017, p. 217).

La imagen pasa a ser un distintivo de la pertenencia a un determinado grupo, cultura, clan. Nada de lo que percibimos puede ser disociado del grupo al que pertenecemos, ya que la percepción se encuentra, de forma indisoluble, ligada a la sociedad y la cultura que construye y por la cual está conformada. La importancia de las imágenes reside siempre en su potencial de “ser compartidas” (Buck-Morss, 2005, p. 17); en el hecho de que ellas producen conocimiento únicamente en tanto se intercambian, se hacen “colectivas”. La forma de la memoria productiva que concierne a las imágenes es siempre y necesariamente de naturaleza colectiva, intersubjetiva, comunitaria.

El creciente valor de la presencia y circulación de la imagen en la esfera pública está precisamente vinculado a su poder de generación de efectos de sociabilidad, a su eficacia de cara a la formación de comunidades, de posibles nuevas formas de sociedad, en tanto generadora de efectos de identificación y reconocimiento. Las nuevas comunidades ya no se constituyen tanto en la adhesión fidelizada a una narrativa específica, que hacen objeto de su fe compartida, sino sobre todo en la relación puntual y dinámica con una constelación de imágenes en circulación con las que se produce un vínculo de identificación y reconocimiento. Poco a poco, esa relación las va sedimentando como una memoria compartida, un imaginario colectivo, sin considerar que ese imaginario sea universal y eterno, sino absolutamente fragmentario, provisorio, dando ello precisamente forma a los nuevos modos de comunidad que se gestan en ese consumo simbólico de la imagen digital. Barbara Stafford señala que la nueva visualización de las tecnologías que propicia la abundancia en la producción de imágenes ha reemplazado los textos escritos como la “más rica y fascinante modalidad para combinar ideas” (Stafford, 1996, como se citó en Hernández *et al.*, 2006, p. 27).

En este campo de estudio existen dos tipos de nociones, una referida a lo visual y otra que se refiere al mundo de la cultura, conformando el concepto de cultura visual en “cualquier cosa visual producida, interpretada o creada por los seres humanos que posee, o a la que se le da, una finalidad funcional, comunicativa y/o estética” (Barnard, 2001, p. 27, traducción propia). El mismo término de cultura visual sitúa las imágenes en una noción amplia de cultura,

definida esta como los diversos elementos de una sociedad que intervienen en la construcción de un conjunto de valores, prácticas, creencias, instituciones y objetos, por los que esa sociedad es “producida, reproducida y contestada visualmente” (Lewis-Williams, 2005, p. 140).

Así, según estos autores, la cultura visual toma como objeto de estudio la visualidad humana en toda su extensión. Cuando miramos (y producimos) las manifestaciones que forman parte de la cultura visual no estamos solo mirando el mundo, sino a las personas y sus representaciones, y las consecuencias que tienen sobre las categorizaciones sociales, de género, clase, raza, sexo, etc.

### **Perspectiva de la mirada**

El sujeto moderno busca una posición, en un sentido literal, frente a la imagen perspectivista, desde la cual se descubre a sí mismo. La actividad que el observador despliega es una actividad de su mirada y con ella entra en juego un lugar desde donde considerar el mundo y su entorno, que debe ser tomado en cuenta desde las investigaciones sobre la perspectiva, considerando las implicancias culturales que esta trae implícitas.

El tema de la imagen, como mencionamos, es el tema de la cultura. Podemos señalar que cada cultura tiene una forma de construir las imágenes que le da identidad y singularidad, lo que implica que cada una se distingue tanto en la utilización de la imagen como en la práctica social de su observación. Esto lo podemos constatar en la utilización de la perspectiva en la pintura del Renacimiento, que surgió de un elemento matemático conocido en el Cercano Oriente, pero jamás utilizado allí para llevar la tridimensionalidad a una imagen en dos dimensiones.

El arte del Renacimiento se veía a sí mismo como “arte” y, por ende, como una disciplina y un oficio con competencia teórica, porque se presentaba como una ciencia aplicada que había hecho suya una teoría matemática de la percepción visual. Por eso, su historia anterior resulta más contradictoria cuando se reconstruye su relación con la historia de la ciencia, en la cual se había originado. El recurso de la perspectiva en cuanto técnica artística no solo transformó el arte cuando se empeñó en hacer de la percepción natural una imagen: en la medida en que lo consiguió, transformó una cultura entera. La invención de la fotografía consolidó, además, el

predominio de la perspectiva monofocal. La cámara registra mecánicamente lo que antes los artistas debían imaginar. Su objetivo de un único ojo establece una mirada igualmente monofocal, por lo cual fue bien recibido como prueba buscada del modelo de perspectiva. Incluso en la era digital, sigue siendo imprescindible y se continúa aplicando este modelo.

La perspectiva de la época moderna era una forma simbólica, pues fundó una nueva concepción de la imagen. Gottfried Boehm (2011) vio en ella la expresión de una “revolución cognitiva”. Al otorgar al espectador un lugar privilegiado frente a la imagen, le procuró un lugar único en el mundo. De ese modo, la perspectiva devino expresión de un pensamiento antropocéntrico que se liberaba de la imagen teocéntrica del mundo que caracterizó a la Edad Media. Mirada monofocal que continúa hasta nuestros días.

Sabemos que todo desarrollo subjetivo se da en un determinado marco cultural, que se presenta como naturalizado y es sustrato de las subjetividades con las que interactuamos. Al mismo tiempo, redefinimos en las interacciones los propios marcos culturales que nos contienen, en un proceso de cambio y adaptación continuo. “La cultura es como los lentes, sirve para ver”, afirma Néstor Ganduglia (2007, p. 38).

## **Educación**

Las imágenes son mediadoras de valores culturales y contienen metáforas nacidas de la necesidad cultural de construir significado. En este sentido, la educación crítica nos propone un proceso de deconstrucción de los signos y los símbolos más lo que queda oculto, donde la cultura visual es el espacio de interacción entre lo que vemos y cómo somos vistos por aquellos que vemos. Es en este caso que la educación puede articularse como un cruce de relatos en rizomas que permiten indagar sobre las maneras culturales de mirar y sus efectos sobre cada uno de nosotros. Hacer visible lo que permanece oculto en el punto ciego de nuestras miradas es el trabajo que nos planteamos.

Desde 2019, me desempeño como docente en la institución de enseñanza técnica Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), una institución que valora el trabajo práctico tanto como la teoría. Trabajo desde el inicio con el mismo segmento de edad, en un centro de estudios que se desenvuelve desde la praxis de los oficios que allí se imparten. Al ser docente de Cultura Audiovisual, me encuentro en un lugar en el que, de forma cotidiana, trabajamos el vínculo de

los adolescentes con los productos audiovisuales y con la construcción de las imágenes como materia prima, que es moldeada en los ejercicios que implementamos. Esto ha despertado en mí un interés por cómo los jóvenes se relacionan con las imágenes en la era de la *videosfera* (Debray, 1994), y ese interés alienta la presente investigación.

### **3- Objetivos**

#### **I. Objetivo general:**

Habilitar un espacio de trabajo donde problematizar la mirada, generando un grupo de estudio conjuntamente con estudiantes del Bachillerato Audiovisual.

#### **II. Objetivos específicos:**

- Problematizar la cultura como mediadora de una forma de ver en general y, en este caso, referida a lo audiovisual.
- Dar cuenta de procesos de la mirada en la construcción de la cultura y del relato audiovisual de los y las estudiantes.
- Analizar el lugar de los públicos en la construcción del discurso.
- Promover una investigación que dé cuenta de estos elementos en la conformación de la mirada del estudiantado, en la que los propios adolescentes tengan un rol activo.
- Establecer un diálogo de los resultados del trabajo con el mundo de la cinefilia y los estudios de consumo cultural.

## 4- Fundamentos teóricos

Mientras en Estados Unidos se desarrollaba el funcionalismo y la sociología de la comunicación de masas, en Alemania, a partir de la década de 1920, un grupo de intelectuales discutía sobre estos temas en el instituto de investigación social conocido como la Escuela de Frankfurt. En ella participaban principalmente Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse y Erich Fromm, quienes, con la llegada del nazismo al poder, huyeron a Estados Unidos. Más tarde, al retorno de la Escuela a Alemania, luego de la Segunda Guerra Mundial, se uniría Jürgen Habermas.

La Escuela de Frankfurt, proveniente del pensamiento marxista, plantea, entre otras diversas cuestiones, la importancia de los fenómenos culturales, tan decisivos como los económicos, en la reproducción de las desigualdades sociales y las formas contemporáneas de alienación y sometimiento. Para poder cambiar esta situación apelan a la construcción de una *teoría crítica* que dé cuenta de los fenómenos culturales y psicológicos, interrelacionados con la estructura económica de la sociedad.

Una de las obras más importantes de Adorno y Horkheimer, *Dialéctica del Iluminismo*, establece que la ilustración ha hecho de la razón la nueva creencia mítica, con consecuencias más arrolladoras que las creencias míticas anteriores. Derrotando los mitos, la razón de la modernidad abrió la puerta de otros mitos más peligrosos encubiertos por la razón. El Iluminismo, que “ha perseguido siempre el objetivo de quitar el miedo a los hombres y de convertirlos en amos” (Horkheimer y Adorno, 2008, p. 13-14) afirmando que la superioridad del hombre reside justamente en el saber, no ha podido cumplir su objetivo y, lejos de alcanzarlo, a medida que se extiende y desarrolla el ideal de la razón, ha conducido a los seres humanos a recaer nuevamente en aquello de lo que había tratado de librarlos, el mito. En este caso, ocupado por la razón instrumental que esclaviza a los individuos, los convierte en objetos, partes de un mecanismo racionalmente calculado, eficaz y eficiente; en vez de convertirlos en sujetos de saber y, por consiguiente, en sujetos de poder, tomadores de sus propias decisiones. La razón instrumental guía la modernidad en función de un objetivo indiscutido, colocado en el lugar del mito, que es el del crecimiento económico; en función de que todo es aceptado, todo es lógico, y establece un consenso por todos admitido, materializado en el dios dinero.

Actualmente, estamos ubicados en una economía de la estetización de la vida cotidiana, definida como el “capitalismo artístico o creativo transestético” (Lipovetsky y Serroy, 2015, p. 6), signada por una permanente lucha de las marcas por los consumidores, y en la que el mercado ha ido colonizando otros campos sociales como el arte, utilizando estrategias de índole estética-emocional para aumentar la tasa de ganancia.

En este contexto, la avalancha de imágenes y estímulos lanzados incansablemente no pueden ser naturalizados como definición última y absoluta de la verdad, siendo necesarias preguntas de carácter ontológico que den cuenta de las falacias constantes que el campo económico, devenido en campo cultural-social, trata de presentarnos como respuestas a cualquier inquietud que nos podamos plantear.

Insertos en un universo desbordado de imágenes, músicas, exposiciones, asistimos al advenimiento de un individuo delineado y determinado por su consumo estético, que se transforma en un factor importante de su propia afirmación identitaria, afectando a todas las dimensiones de su vida y de su interacción en la sociedad.

La fabricación de un producto que llenase una necesidad ya no era suficiente para expandir las ganancias comerciales y se avanzó hacia la creación de la *marca* como una identidad que le diera al consumidor lazos de afectividad, pasando a pesar más lo inmaterial que el producto. El consumidor ha pasado a identificarse con lo que la marca construye; y asume que puede comprar una identidad en función de los productos que consume, buscando mediante esta compra un suplemento del alma (Lipovetsky y Serroy, 2015). Al mismo tiempo, la lógica capitalista actual reviste la particularidad de conjugar enormes volúmenes de producción con una alta capacidad de singularidad, pero tiene la incapacidad de generar sentido, ya que su fin último es la ganancia y con este criterio traza sus líneas de trabajo. Los componentes de estetización y personificación de los productos comerciales carecen de toda trascendencia en la medida que han de perimir desde la génesis misma de su alumbramiento.

### **El lugar de la cultura**

La cultura participa en el desarrollo y se antepone a cualquier sistema económico en tres sentidos. En primer lugar, tiene un papel constituyente: el desarrollo, en su sentido más amplio, incluye el desarrollo cultural, que es un componente básico e inseparable del

desarrollo en general. En segundo lugar, está el papel evaluativo: lo que valoramos, y que además tenemos razones para valorar, está influenciado por la cultura. El crecimiento económico carece de elementos que indiquen que es bueno por sí solo; solamente valoramos intrínsecamente lo que nuestra cultura nos define como importante. Por último, está el papel instrumental: independientemente de los objetivos que valoremos, su búsqueda estará influenciada por la naturaleza de nuestra cultura y ética de comportamiento. Amartya Sen (2002) nos dice: “La cultura debe ser considerada en grande, no como un simple medio para alcanzar ciertos fines, sino como su misma base social” (p. 3).

En este sentido es que buscamos trascender el conocimiento de la razón instrumentalizada y poder incluir el sentimiento y la intuición dentro de los elementos trabajados en el aula, como un medio válido para que los estudiantes conozcan y comprendan el mundo, y a ellos mismos en él, en una “función trascendente” vinculada a los procesos artísticos. Como señala Sáenz (2003), se trata de:

... buscar una síntesis entre dimensiones psíquicas que en la modernidad tienden a operar de manera escindida. No serían entonces el sentimiento y la intuición las funciones que, por sí mismas, potencializarían el desarrollo humano; este se daría a través de la tensión entre funciones que tienden a operar en forma independiente y, posteriormente, la integración entre ellas, proceso que Jung denominó *función trascendente*. (p. 246)

Por este motivo, en el transcurso de la investigación conjuntamente llevada adelante con los estudiantes, trabajamos en producir un giro conceptual por el que los estudiantes dejaran una situación de participación pasiva —en la que su rol es sentarse ordenados en sillas mientras silenciosos escuchan al docente dar una clase repetida hasta el hartazgo— para pasar a ser partícipes de la construcción de una mirada que los involucra empática y subjetivamente, tomando iniciativa e involucrándose en el proceso pedagógico. El conocimiento no es un discurso que podamos buscar en Wikipedia o en cualquier tutorial, ni es de exclusiva propiedad de la razón; el conocimiento expresado en el desarrollo cultural es el reflejo del desenvolvimiento del conjunto de capacidades humanas en una síntesis colectiva. Es una actividad del desarrollo subjetivo y las potencialidades humanas. El sujeto en el proceso de reflexividad construye el conocimiento, lo hace propio, posibilitando actuar sobre sí y, por ende, sobre el entorno.

## **Cultura y subjetividad**

La identidad es un proceso que nos interrelaciona con los otros, una construcción propia que siempre se encuentra vinculada al entorno, que se construye con los otros, en un continuo proceso de coproducción. García Canclini (1995) establece que se realiza en condiciones desiguales entre la variedad de actores y poderes que confluyen en ella.

La dimensión cultural es parte constituyente de este proceso, ya que todo desarrollo subjetivo se da en un determinado escenario previamente establecido, que es cultural. Este se nos presenta como naturalizado y es sustrato de nuestra subjetividad y de las subjetividades con las que interactuamos. Al mismo tiempo, redefinimos en las interacciones el propio escenario cultural que nos contiene, en un proceso de cambio y adaptación continuo.

La construcción de la mirada que realizamos nos define como sujetos, pero fundamentalmente nos da un lugar de pertenencia a una cultura determinada, define nuestra ubicación dentro del espacio cultural y de pertenencia a un cierto grupo social. Al tiempo que da cuenta de la cosmovisión de ese determinado grupo y su relación con el espacio en el que despliega las estrategias de territorialización y concepción del espacio-tiempo. Es en este sentido que la construcción de imágenes siempre se encuentra enmarcada en un determinado grupo social, del cual formamos parte y que nos proporciona los parámetros para gestar una mirada particular sobre el mundo (Vialou, 2006b), estableciendo una relación de reciprocidad en la cual las imágenes se nutren del entorno, pero, al mismo tiempo, al expresarlo, lo definen.

Los otros, aquellos diferentes, se constituyen en lugares indispensables para construir una mirada colectiva. Para establecer un *nosotros* se vuelve fundamental que exista un *ellos*, que se establezca un afuera que nos conforma y delimita en relación a lo “diferente”, posibilitando unificar lo fragmentario y generar un nosotros que nos asigna pertenencia.

## **Lo real virtual**

Actualmente inmersos en esta era de lo visual estimulada por lo virtual, se establece un ecosistema de la visión que proclama a los cuatro vientos la preponderancia de la imagen: “Dime lo que ves y te diré para qué vives y cómo piensas” (Debray, 1994, p. 182). Las imágenes son el lugar común de nuestra época. Lo visual es autorreferente y se constituye en sí mismo como su propia realidad. Naturalizada la imagen, compite con la realidad misma

representada, que nos describe un mundo que debemos aceptar como la norma. Hemos de sumar esto a los nuevos cambios tecnológicos que impactan radicalmente en las formas de comunicación, información e interacción humana. El advenimiento de la web ha implicado un cambio sustancial en todas las dimensiones humanas, siendo mucho más que un soporte o canal de transmisión de ceros y unos.

Actualmente, los sistemas tecnológicos de comunicación van recolectando la huella que dejamos con todos nuestros movimientos en la internet o con los teléfonos inteligentes. Estos datos son procesados entre otros *yottabyte* de información por poderosos motores de análisis, granjas de computadoras al servicio de la minería de datos y la mercadotecnia, que logran establecer un perfil de cada individuo, más certero del que el propio sujeto puede configurarse. El trazo de nuestros movimientos mediante el registro que nuestra huella digital va dejando, vinculando las compras con los medios electrónicos de pago y el conocimiento de nuestros gustos de consumo cultural, proporciona gigantescos insumos para poner a trabajar los algoritmos, que prometen brindarnos el producto material o cultural a medida, aquello que anhelamos antes siquiera de pensarlo.

Una sociedad donde lo “real” está mediado por lo virtual implica la definición de una realidad que incurre en “bucles de retroalimentación perjudiciales”, al decir de Greenfield (2017), ya que la información recolectada por aquellos sistemas tecnológicos tiende a reafirmar la continuidad de una dirección que venimos trazando. En internet, mis búsquedas me ofrecerán un devenir ajustado a mi perfil de usuario/consumidor, amoldándose la información que surge a mi propio patrón de búsqueda, retroalimentando una mirada particular que me devuelve el mundo tal cual lo concibo.

Al visualizar solamente lo que nos gusta, mediante las sugerencias de la plataforma *on demand*, nos aparecen publicaciones en nuestra red social virtual en función de nuestros *likes*, de nuestras preferencias; esto lleva el conflicto, la discrepancia, el otro, lo que no considero, fuera de las fronteras de nuestra mirada, de nuestro universo “burbuja”, hedonista, autosuficiente e intolerante. Como expresa Adam Greenfield (2017), “los diseñadores de juegos y de otras experiencias virtuales lo han hecho muy bien a la hora de engañar nuestros sistemas neuronales, haciéndonos sentir que nuestra realización personal está en el próximo clic, en la próxima pantalla, en el próximo *like*” (p. 82).

El funcionamiento de algoritmos a modo de “recetas” creadas por computadoras para analizar grandes cantidades de datos implica que un algoritmo nos puede recomendar una película o proteger de un virus informático. Este funcionamiento se extiende cada vez más, en un proceso de colonizar la vida de los sujetos y, por ende, de la sociedad ya que empiezan a clasificar *curriculum vitae*, conceden o deniegan becas y préstamos, evalúan a trabajadores. El espacio virtual, lejos de ser algo inmaterial, termina impactando en la definición de la realidad, que se materializa en colectivos, instituciones, proyectos, y que retroalimenta, a su vez, el espacio virtual incorporando elementos de este mundo en la conformación de la realidad material.

Este mundo de la comunicación a un clic de distancia no solo está construido por humanos, lo compartimos con *bots*, *trolls* y *legiones*, programas informáticos que, estableciendo el comportamiento de un humano, no solo pueden realizar comentarios, poner *likes* o generar cuentas, además ya tienen la capacidad de generar contenidos. Estos *bots* en inmensas cantidades, llamadas *legiones*, pueden dirigirse con un objetivo predefinido, para establecer “corrientes de opinión” en un determinado sentido e impactar en la construcción social de nuestra realidad; pueden construir información, sentido, discursos, luego materializados en publicaciones, simposios, instituciones nacionales e internacionales, implementación de políticas públicas, programas sociales, fondos de incentivos económicos, consideraciones estéticas...

Las tropas cibernéticas utilizan una variedad de estrategias, herramientas y técnicas para la manipulación de los medios sociales, sirviéndose de cuentas –ya sean reales, falsas o automatizadas– para interactuar con los usuarios en las redes sociales, o creando diferentes contenidos como imágenes, videos o entradas de blog (Bradshaw y Howard; 2017). El ciberespacio se constituye así en un territorio de lucha por el imaginario social contemporáneo, constituyendo un campo donde la distribución desigual de captar o generar discursos se encuentra dada por el “potencial de información y conocimiento de las imágenes, una especie de condensación formal y semántica que puede producir saber social, político, religioso, artístico, económico, ficcional, etc., pero también puede propagar ideas, informaciones, ocio, diversión y entretenimiento” (Martins, s.f, p. 2, traducción propia).

Si la supuesta imparcialidad de internet es una falacia, así como lo es su inmaterialidad –llena de cables aéreos, subterráneos, subacuáticos, servidores, datacenters–, debemos reflexionar sobre el lugar de los sujetos como creadores de sentido. En un mundo de discursos fragmentados, segmentados, yuxtapuestos, despersonalizados, dirigidos a una hipersegmentación de públicos –orientados desde las nuevas maquinarias de la mercadotecnia–, apoyada en la minería de grandes datos (*big data*), que ofrece productos culturales a medida de cada individuo y a escala planetaria, con la irrupción de la inteligencia artificial capaz de generar contenidos inéditos, es fundamental propiciar la crítica y la reflexión de la propia mirada, considerando el poder constituyente que ella tiene.

### **La reflexión crítica como respuesta**

Inmersos en la videosfera (Debray, 1994), los discursos que nos bombardean desde las múltiples pantallas por las que surfea nuestra mirada se toman como fuente de realidad y lugar de vida. Solo los vínculos comunitarios, la trama social local, nos permiten resignificar los mensajes, subvertir los sentidos que se nos imponen desde los cantos de sirena del consumo, hechos a medida personal y escala planetaria (Lipovetsky y Serroy, 2015).

En este punto, el arte se constituye en una operación de subjetivación mediante la generación de un espacio-temporal que previamente no existía, la creación de un espacio habitable, un territorio, un lugar para que pasen cosas. Un doblez del mundo externo en el interior del grupo humano, que logra desenvolverse y proyectar, a su vez, sobre el exterior la imagen que el grupo va moldeando, como señalan Gilles Deleuze y Félix Guattari (1980). Estos autores plantean que el arte implica una estrategia de territorialización, de conformación del mundo que nos rodea. El arte está en el núcleo de la cartografía, de la fijación de los puntos cardinales que establece el sujeto; es la propia creación del hábitat mediante una determinada topología que establece los pliegues que conforman la subjetividad. En este sentido, el arte se constituye al mismo tiempo en resultado y consecuencia.

Para estos autores, lo que define el pensamiento en sus tres grandes formas, la ciencia, la filosofía y el arte, es la diferente manera de afrontar el caos. Como en la meteorología se puede prever el tiempo, pero nunca predecirlo, el caos es un movimiento que escapa a toda predicción posible y, en ese sentido, no se contrapone al concepto de orden, sino al concepto de determinismo. Los sistemas estables pueden predecirse de forma estadística, pero para

aquellos sucesos que se desarrollan en el tiempo de forma inestable no se puede plantear una trayectoria fija y determinada, por lo cual se establecen proyecciones indeterminadas (González, 2011).

La autonomía del campo del arte se basa en su manera particular de enfrentar el caos, mediante el trazado de un plano de composición sobre cuyas líneas es posible escribir en el lenguaje de las sensaciones. Frente al acoso constante del caos, que amenaza con sumergirnos en la vorágine del sin sentido, la función preservadora del arte se despliega con múltiples estrategias. En primer término, se trata de trazar un perímetro, de circunscribir un territorio. Así lo definen Deleuze y Guattari (como se citó en Navarro-Fuentes, 2020) en relación con el concepto del *ritornello*, que preexiste al entorno y repetido como un mantra, de forma cíclica, nos da una consideración cualitativa de nuestro lugar, creando el propio territorio donde nos ubicamos. Frente al desierto incommensurable, el arte nos posibilita trazar puntos cardinales de orientación. El arte nos ayuda a definir y, a su vez, a crear el espacio-tiempo, que no preexiste al sujeto, sino que es establecido por este.

La función de la obra de arte no se agota en encarnar el acontecimiento, definir el territorio; es necesario, además, hacerlo circular, ponerlo en conexión con distintos agenciamientos. En una concepción artística, implica cambiar el marco cultural abarcativo de los significados y atributos que dan sentido a los elementos que ponemos en juego. Hablamos de hacer consciente el agenciamiento de la mirada, de buscar otros marcos culturales, otras cosmogonías que nos permitan otras miradas.

Lo importante, entonces, para la educación artística debiera ser que los sujetos desarrollen la comprensión de cómo opera la imagen construida culturalmente, la estética, en la construcción del entorno, haciendo consciente sus modos de operar, por ende, en su propia subjetividad. Ello en contraposición a una educación formal en la que se priorizan los contenidos enciclopédicos, buscando la incorporación del sujeto en el mercado de trabajo y restando importancia a los procesos de la construcción de una subjetividad desde el arte. Este es una forma de conocimiento, que estimula el desarrollo de habilidades como las relaciones interpersonales, las relaciones con el entorno y con la información circundante, implicando un proceso mediante el cual se refuerzan las identidades de los sujetos, las miradas propias y críticas que redefinen el territorio en el que se mueven y nos movemos. Este proceso encauza

las necesidades psicológicas, afectivas e intuitivas de los estudiantes en la construcción de su identidad y, por ende, del territorio cultural en un desarrollo integral del sujeto, propiciando aprendizajes significativos, donde ellos puedan subjetivar los contenidos, hacerlos suyos, apropiarse del conocimiento en un acto subjetivo.

Mediante las imágenes se instaura un mundo que se construye por la inscripción de los sentidos concebidos y generados por ellas. La temporalidad de las imágenes nos permite frecuentar mundos imaginados, espacios inventados, organizar y crear nuevas narrativas. Su temporalidad no se constituye solamente en la duración que percibimos, sino que nos posibilita la inmersión en una temporalización de nuevos mundos, influyendo en las subjetividades individuales que construyen nuevos imaginarios, desde donde atisbar otros nuevos mundos posibles. Al decir de Martins (s.f.):

Las imágenes no están solo en la mente o en el cerebro, están en la experiencia de los cuerpos que van y vienen, que se deslizan, se dislocan envueltos por el flujo del tiempo. Los procesos de la memoria son corpóreos y las imágenes corporifican una noción del tiempo, crean una condición dinámica que puede ser, al mismo tiempo, resistencia y predisposición para que nos acomodemos en posiciones (teóricas, epistemológicas, metodológicas rígidas), afirmando la necesidad de fronteras fluidas, intersticios, espacios de tránsito que integren flujos con el pasado. (p. 3, traducción propia)

### **De la sensibilidad al pensamiento y viceversa**

La mente de los seres humanos tiene una historia evolutiva que se extiende hasta las primeras moléculas de vida con la capacidad de generar nuevas copias de sí mismas. Desde esa primigenia sopa de vida, la sensibilidad, elemento fundamental para adaptarse al entorno, fue evolucionando hacia formas más complejas, con diferentes grados de respuesta a los estímulos del ambiente.

En la primera etapa, la sensibilidad y la disposición a dar respuestas a diferentes situaciones, como el peligro o la alimentación, estaban ligadas directamente. Al aumentar la complejidad de los procesos y las respuestas al entorno, el lado sensorial y el lado responsivo se desacoplaron. Esto implicó el surgimiento de un sitio donde las sensaciones se almacenaron en patrones que permitieran representaciones para planes de acción

futuros. Ello propició que los animales comenzaran a tener mente, en la medida en que fueron capaces de almacenar y reelaborar representaciones referidas a los efectos de la estimulación ambiental sobre sus cuerpos. Por ejemplo, en los seres humanos, el pliegue del tubo nervioso, que constituye el cerebro durante el desarrollo embrionario, deriva de un pliegue dérmico.

Las sensaciones, en el reino animal, derivaron en percepciones y estas fueron evolucionando, conjuntamente con la mayor complejidad del cerebro, hacia sistemas más elaborados en los cuales los objetos percibidos no se agrupaban solamente en amenaza, alimento o procreación, generando estímulos que no se encontraban directamente relacionados con la supervivencia del individuo y la continuación de la especie. Así, la sensación, liberada de las circunstancias que inicialmente la suscitaron, devino en la posibilidad de aplicar energía en la concepción y ensamblaje de elementos abstractos, propiciando el desarrollo del pensamiento abstracto y conceptual.

Se sabe que los neandertales enterraban a sus muertos, lo cual implica la existencia del pensamiento simbólico en estos homínidos. Si consideramos las manifestaciones artísticas, que no perduran en el tiempo, indudablemente el arte no nos acompaña desde tiempos previos a los *Homo sapiens*. Seguramente la propia gestación del pensamiento simbólico es producto del desarrollo de la percepción, por eso antes de *homo sapiens*, antes de *homo erectus*, fuimos *homo sentire*. La posibilidad de sensibilizarse, de percibir el entorno, nos comunica con toda la evolución de la vida en la Tierra y es muy anterior a los homínidos y al desarrollo de la mente.

## **El mundo de la vida**

Esta percepción no se encuentra desligada del grupo social, ni es transmitida mecánicamente de las terminaciones nerviosas al cerebro. En el *Homo sapiens*, la sensación siempre está asociada a un grupo social, ya que la percepción se encuentra mediada en un marco cultural que le da contexto y sentido a lo que percibimos del mundo en el que nos encontramos insertos.

La obra de Husserl, retomada por Alfred Schutz, plantea la construcción de un espacio común de entendimiento entre las diversas subjetividades que lo conforman, llamado

*mundo de la vida*, el cual, en primer término, es subjetivo y biográfico en la medida en que cada uno tiene el suyo propio; pero también es social, ya que incluye todos los aspectos típicos que compartimos con otros, es decir, todas las formas de realidad que las diversas “actitudes” configuran y que son múltiples (San Martín, 2008). Esto significa que el mundo de la vida es más amplio que la realidad cotidiana, la que podemos entender como el trasfondo estructural que incluye la totalidad de los complejos de intersubjetividad y ámbitos de sentido. Este es el mundo en el que los sujetos viven, cuya materia prima es el sentido común: “En toda ciencia la base del sentido (*Sinnfundament*) es el mundo de la vida (*Lebenswelt*) precientífico, que es el mundo unitario mío, vuestro y de todos nosotros”, señala Schutz (2003, p. 127).

Este trasfondo vital es el horizonte circundante en el que nos movemos aceptando el mundo como dado y en el cual nuestra experiencia y vivencias suceden (Rizo García, 2009). En este mundo, coexisten múltiples realidades que establecen múltiples sub universos de sentido. “Mi subjetividad trascendental, en cuyas actividades se constituye este mundo, debe estar relacionada desde el comienzo con otras subjetividades, con relación a cuyas actividades autoriza y rectifica su propia actividad”, afirma Schutz (2003, p. 128). De esta manera, se genera una intersubjetividad que sobrepasa mi mundo privado y es construida conjuntamente con otros; una intersubjetividad en un medio cultural ya dado y natural (Gros, 2023). Vuelve a expresar Schutz (2003):

Nuestro mundo cotidiano es desde el comienzo un mundo intersubjetivo de cultura. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, ligados a ellos por influencias y trabajos comunes, comprendiendo a otros y siendo un objeto de comprensión para otros. ... Es también un mundo de cultura porque somos siempre conscientes de su historicidad, que encontramos en la tradición y los hábitos, y que es pasible de ser examinada porque lo “ya dado” se refiere a la propia actividad o actividades de otros, de la cual es sedimento. (pp. 137-138)

Por lo cual, el sentido que le damos siempre radica en la relación que establecemos con otras subjetividades que nos rodean. Es desde esta perspectiva que, desde Husserl y continuado por Shutz, se establece que cualquier pensamiento, por más abstracto que sea, siempre estará mediado por la cultura en la cual se encuentra

inmerso el sujeto (De los Reyes Navarro, 2019). El pensamiento se relaciona con el trasfondo vital, horizonte circundante en el que nos movemos, que ya aceptamos como dado, y es en ese mundo donde nuestra experiencia y vivencias suceden; asumiendo que en este mundo coexisten múltiples realidades que establecen múltiples subuniversos de sentido (Gros, 2023).

La mirada que construimos y por la que fuimos contruidos nos asigna una pertenencia dentro de los múltiples posibles mundos. Ahora debemos establecer críticamente que la imagen no es lo que se percibe ni lo que se deriva de su análisis formal, es el reflejo de una realidad básica consensuada, y la pertenencia a determinada realidad nos asigna una forma de establecer aquello que vemos y lo que no podemos ver, por más que esté frente a nuestros ojos.

### **Ceguera de segundo orden y cibernética**

En 1668, Edme Mariotte descubrió, mediante una cirugía, que una parte no pequeña de nuestra retina, allí donde se conecta con el nervio óptico, carece de células fotorreceptoras. Inmediatamente la duda que surge es: ¿por qué no vemos un vacío? Y más importante: ¿por qué vemos donde no podríamos ver? Las respuestas a estas preguntas, inéditas hasta ese momento, establecieron que el cerebro nos genera una imagen que no existe; algo que no está siendo captado por la retina se muestra en la imagen que el cerebro construye de lo que los ojos están viendo, ocultando la información de que hay una zona que no está siendo captada por la retina.

Esto inmediatamente nos lleva a constatar que padecemos de una ceguera de segundo orden, es decir, no solo no vemos, sino que no sabemos que no vemos por medio de nuestra mirada; a menos que apliquemos procedimientos especiales para dar cuenta de esta situación. Lo que nos permite constatar, desde la neurociencia, que aquello captado por las células fotosensibles de nuestros ojos no es percibido por el cerebro de una forma mecánica, sino que la mente reconstruye para nosotros el mundo que nos rodea.

En la ceguera de segundo orden se cuestiona el principio de la objetividad en la observación, para asumir que todas las nociones mencionadas no son independientes

de nosotros, los observadores de los fenómenos observados. El efecto de la inclusión del sujeto observador en las propias observaciones, al mismo tiempo, implicó que estas cambiaran los resultados en función de lo que observamos. Ello transformó la cibernética en una epistemología: esta tenía algo que decir no solamente sobre la estructura ontológica de la realidad, sino sobre el conocimiento mismo de esa realidad, que pasaba a transformar el propio proceso de observar. La cibernética estudiaba ya no solo el sistema o concepto cibernético, sino al ciberneta como parte del sistema. Ingresamos en un sistema cibernético de segundo orden, en el que desviamos la atención de los “sistemas observados” a los “sistemas que observan”, al entender toda noción cibernética como dependiente del observador; es en tal sentido que toda cibernética de segundo orden constituye una epistemología. Si dar cuenta de las limitaciones del propio mirar a través del punto de vista exterior constituye la posibilidad de dar cuenta de las limitaciones del propio observador, toda construcción debe ser con un diferente, no para evitar las cegueras, que siempre un observador las puede detectar, sino para hacernos conscientes de ellas.

Desde esta consideración, nuestra propia cultura se vuelve importante ya que genera restricciones para el tipo de observaciones que somos capaces de hacer. Esto incluye desde las restricciones impuestas por la corporalidad hasta restricciones impuestas por el lenguaje, su estructura gramatical, las limitaciones del proceso representativo, los intereses culturales específicos, etc.

Es aquí que, desde el arte, se despliegan especificidades que generan otras formas de procesar los elementos externos y de ser en el entorno desde el campo de la creación; considerando la producción estética como una forma de conocimiento que nos puede dar cuenta de un saber, trascendiendo las limitaciones epistemológicas implicadas en la cibernética de segundo orden.

### **Estudios de cultura visual**

Los estudios de cultura visual surgen en la década de los años noventa del siglo XX como una alternativa a la historia del arte tradicional. Consideran el análisis de todo lo visual en todas las culturas, asumiendo que todo estudio de la realidad es una interpretación parcial que varía según la persona y sus condiciones. La conciencia de

dicha interpretación parcial y subjetiva posibilita al analista no proyectar a la obra de arte, o a cualquier objeto que pueda ser mirado, las lógicas de una realidad objetiva materializada en la imagen, sobre todo a los ojos del investigador (Rojzman, 2014).

Esto no solo se encuentra vinculado a las imágenes que se realizan en el presente, también impacta sobre las imágenes que han sido realizadas en el pasado y fueron tratadas como artesanía. En la actualidad, reivindicando formas de arte no europeo, han pasado piezas de los museos de historia a los museos de arte de una forma sorprendente. Al respecto, menciona Panofsky: “Hemos sido testigos del traslado de cucharas y fetiches de las tribus africanas desde el museo etnológico a la galería de arte” (como se citó por Moxey, 2005, p. 29). Esto marca las influencias en las desiguales relaciones de poder al momento de definir el componente artístico de un objeto. Y Moxey (2005) agrega: “El tipo de análisis en que se basa la identificación de determinados artefactos como arte concierne no solamente a instituciones como museos, colecciones, el mercado de arte o la crítica periodística, sino también a ideologías y sistemas de valores” (p. 28).

Si antes la estética se encargaba de la obra de arte y del concepto de belleza, hoy se encarga de los conceptos y de sus construcciones y deconstrucciones hechas en la imagen, en el producto artístico, en la visualidad y la ficción como conocimiento. No por nada los nuevos medios artísticos se trasladan de las galerías a la red en internet, o a la pura acción, tomando de la cotidianidad estética sus materiales conceptuales para crear nuevos mundos.

De esta innumerable cantidad de material visual en el que y con el que convivimos en la actualidad se desprende y constituye la cultura visual, aprovechada por los artistas actuales para comprender el mundo y el devenir del arte. En los centros educativos permanece ajeno y se sigue enseñando el arte de las enciclopedias, pretendidamente el “arte culto”, trabajándose las diferentes corrientes plásticas del siglo XX en murales escolares o trabajos liceales. Al tiempo que al mundo visual de los adolescentes, desbordado de imágenes, no solo no se le presta atención, sino que se estima que compite con los contenidos dados en los cursos.

La cultura visual se posiciona como una forma de indagar críticamente en una sociedad hiperestesiada, en una sociedad en que la imagen es omnipresente y sinónimo de la verdad, la cual se comunica a través de la apariencia, sin profundizar en el contenido de los mensajes visuales y audiovisuales. Podemos considerar la educación en cultura visual como una forma de favorecer una actitud crítica frente al continuo bombardeo de imágenes.

Visualizar implícitamente es explicar: el “ya veo” ha sustituido al “ya comprendo”, lo visible es igual a lo real, igual a lo verdadero (Debray, 1994, p. 182). Lo visual, pues, se constituye en sí mismo como su propia realidad, en un proceso de autopoiesis (Maturana, 2004, como se citó en Pais, 2019), influyendo en la construcción de la realidad social, en el mundo de la vida. Se genera una intersubjetividad que sobrepasa el mundo privado y es construida conjuntamente con otros; una intersubjetividad, como señalamos antes, en un medio cultural ya dado y naturalizado, al decir de Schutz (2003), que traza nuevos círculos de pertenencia, menos signados al parentesco o la localización geográfica. Explorar hoy lo que sucede con los nuevos participantes del mundo de las imágenes es indagar en los nuevos traslados de la cultura.

La potencia del papel de la cultura visual en las sociedades contemporáneas, dadas las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías, propicia unas transformaciones importantísimas. Desde la significación de las imágenes y las formas en que su recepción puede cumplirse hasta la discusión sobre sus implicaciones sociales y políticas, propiciando la reflexión acerca del papel de la visualidad en la organización de los espacios de educación, sociabilización, vigilancia, articulación de formaciones de poder y construcción identitaria (en los procesos de individuación y socialización). Implica un cambio de paradigma cultural y filosófico que podría conllevar un giro que desplaza el centro de su ontología desde el logos hasta la imagen, en la aparición de un *imagen-centrismo*.

En este sentido, el giro de la imagen aporta una compleja interacción entre la visualidad, las instituciones, el discurso, el cuerpo y la figuración (Mitchell, 2009). La visualidad aborda el hecho de la percepción no solo desde el punto de vista

fisiológico, sino en su dimensión cultural. La visión, en este sentido, es tan importante como el lenguaje, como mediadora de las relaciones sociales.

W. J. T. Mitchell (2009) señala:

La visualidad se considera un hecho social, lo que indica la investigación de técnicas históricas y de determinaciones discursivas de la vista. Es decir, lo visual demarca la diferencia entre la visión –como mecanismo de la vista– y la visualidad –constituida por técnicas de ver históricamente construidas–, o incluso, visión como el dato objetivo de la vista y visualidad considerada a partir de determinaciones discursivas de un grupo o sociedad. (p. 23)

Las imágenes no son simplemente un tipo de signo particular, estas se vinculan con nuestra propia evolución de seres hechos a imagen de su creador, criaturas que se producen a sí mismas y, al mismo tiempo, producen el mundo a su propia imagen, siendo simultáneamente operadores y operación (Mitchell, 2009).

Las relaciones sociales organizadas en torno a la producción de la imagen y su circulación, a su vez, recuerdan la necesidad de considerar la presencia del observador, del espectador, como otro necesario en los circuitos de promoción del significado visual, considerando que las imágenes son proyección de un observador.

Constituye un reto abordar los escenarios continuamente planteados por diversos paradigmas cambiantes de la actualidad en un ecosistema en el cual “el ser humano no aparece como amo de sus imágenes, sino como ‘lugar de las imágenes’ que toman posesión de su cuerpo: está a merced de las imágenes auto engendradas” (Belting, 2007, p. 14).

## **Régimen escópico**

Al referirnos a las imágenes emergentes en una sociedad y una época, nos adentramos en el terreno de lo que Martín Jay (2007) define como *régimen escópico*, es decir, el modo de ver de una sociedad, ligado a sus prácticas, valores y otros aspectos culturales, históricos y epistémicos: “La particular mirada que cada época histórica construye consagra un régimen escópico, o sea, un particular comportamiento de la percepción visual” (p. 12). Esta definición, en apariencia simple, nos lleva a reflexionar sobre qué es un modo de ver, qué implica, cómo se constituye, qué límites tiene y cuál es su relación con lo social. Un modo de ver, al configurar

una forma de mirar, regula, marca límites hacia dentro, habilita qué se ve, al tiempo que niega, esconde, establece tabúes.

Aquello que cada época considera verosímil respecto a lo visible conforma un modo de ver determinado (Jay, 2007). Lo verosímil entra en una relación recíproca con el régimen escópico, ya que este habilitaría que las imágenes puedan reconocerse como verdaderas en una sociedad dada. Hablamos entonces de la normalización de un modo de mirar y de objetos a mirar en una cultura. La modernidad normalizó una mirada que solo vio objetos reales, estableciendo que el lugar común de “ver para creer” era la culminación de la verdad y la objetividad modernas.

Esta mirada normalizada supone que el régimen escópico habilita determinadas imágenes y oculta otras, estableciendo lo que es posible ser visualizado y lo que no. Lo visible en un grupo social puede ser entendido como “el conjunto de imágenes que el ojo crea al mirar, la realidad se hace visible al ser percibida” (Jay, 2007, p. 27). El campo de lo visible es la posibilidad que tiene la imagen de emerger en una sociedad y volverse perceptible a la vista. Son potenciales permitidos que soportan lo visible y que dependen de la normalización de la mirada, al tiempo que se relacionan con las prácticas y valores de una sociedad.

La percepción visual es un fenómeno de calco del mundo exterior en nuestro mundo interior. Michael Baxandall (1978) subraya el hecho de que hay una serie de mecanismos de visión socialmente adquiridos que ordenan los datos que llegan a nuestros dispositivos natos de visión. Precisamente por ello, entender verdaderamente el arte de una época ya distante conlleva un esfuerzo de puesta en suspenso de nuestro modo de mirar, para intentar acercarnos a los valores visuales de otros momentos. En ese sentido, Baxandall denomina “el ojo de la época” a la plasmación de los valores visuales de una sociedad determinada en un momento determinado.

## **Cultura visual y enseñanza**

La construcción de la subjetividad siempre es un proceso social que nos pone en relación con otros, implicando un proceso en el que no existe una igualdad o una acción de homogeneización. Así, “desde la enseñanza del arte se fomenta y forma para la lectura y el uso del lenguaje visual, brindando herramientas que nos pueden enseñar a conocer mejor el mundo en el que vivimos” (Megías, 2007, p. 84).

El desarrollo de las expresiones artísticas propias del trabajo colectivo que realizan los estudiantes en audiovisual se torna imprescindible en la educación. Implica un proceso de desarrollo de la autoestima, la autodeterminación y, por ende, del pensamiento crítico. Estos elementos son fundamentales para la construcción de ciudadanía y democracia en una sociedad del conocimiento que, cada vez más amenazada por los discursos que buscan simplificar la realidad, necesita de personas críticas.

Huáscar Cajías (1999) considera que en América Latina, luego de la restauración democrática, ha surgido una nueva cultura juvenil que se caracteriza por desvincularse de la participación ciudadana y de las tradiciones locales para reemplazar los modelos convencionales (padres, instituciones, religiones) por los pares. Esta nueva cultura está enmarcada en el contexto de una globalización en expansión, con la aparición de una “comunidad mundial” donde se yuxtaponen e hibridan diversas miradas culturales. Del mismo modo, Martín Barbero (2002) señala que “se establece la construcción social de la realidad menos fundada en la dependencia de los adultos que en la propia exploración con los pares y los habitantes del nuevo mundo tecno-cultural” (p. 2).

Hoy los jóvenes habitan en una cultura tecnológica y visual que se despliega en múltiples dispositivos, con los que esta generación ha crecido y por los cuales se mueve de forma casi instintiva; los niños, antes de saber leer, ya saben navegar por las páginas de internet. Por lo cual nos encontramos frente a una nueva sensibilidad compuesta por aspectos cognitivos y expresivos signados por conceptos y experiencias vivenciales de fragmentación, navegación, relato, velocidad, sonido e imagen, entre otros, en los cuales los adolescentes encuentran sus referentes para construir su identidad. Según Martín Barbero (2002):

Estamos ante la formación de *comunidades hermenéuticas* que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad, y la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias, pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto ingredientes de universos culturales muy diversos. (p. 2)

Ubicados en una situación dominada por la proliferación de discursos fragmentados, divergentes y yuxtapuestos, los antiguos marcos primarios de construcción identitaria se

encuentran cuestionados. Actualmente, el paraguas cultural que daba la *nación* está en entredicho y queda como una repetición mecanizada de ritos, fechas y símbolos, carentes de sentido. Al tiempo que la educación formal sigue transmitiendo una pretendida educación científica, ubicándose en un lugar de superioridad frente a otros saberes, no recae en lo que pasa a su alrededor, donde se mueve mucha más información. Es aquí donde los jóvenes precisan herramientas que los ayuden a posicionarse de una forma crítica y ética en una realidad que sobrepasa los aportes de la educación formal (Barbero, 2002).

En este marco, la posibilidad de desarrollo en los estudiantes de una mirada propia y crítica de la realidad y de apropiación de los conocimientos, subjetivizándolos, constituye un elemento fundamental en un bachillerato audiovisual. Este proceso es posible por el trabajo en arte desde una dimensión pedagógica que propicie el mayor desarrollo de las potencialidades de cada estudiante. Al respecto, Imanol Aguirre (2006) escribe:

Junto al crecimiento de la cultura de la imagen crece paralelamente, además, el estudio de su impacto en sus usuarios. Así, la naciente psicología organiza toda una línea de investigación en torno a los mecanismos de la percepción humana, que resulta de gran utilidad para intereses artísticos, como ideológicos, políticos o económicos. (p. 8)

Y agrega más adelante:

Lo mismo que una sociedad ilustrada debe alfabetizar a sus ciudadanos, se dice, una sociedad donde lo visual adquiere tanta relevancia debería dotarles también de competencia para la lectura de lo visual. Es decir, debería alfabetizarlos visualmente para que sean capaces tanto de decodificar los recursos expresivos ocultos en cada imagen, como de usarlos para la propia creación artística. (Aguirre, 2006, p. 9)

Respecto a este modelo de alfabetización visual, Aguirre (2006) plantea cuatro competencias o habilidades necesarias: en primer lugar, las habilidades del ver-observar; luego, las habilidades de lectura para decodificar las imágenes o mensajes visuales; en tercer término, las habilidades de escritura-producción de imágenes o mensajes visuales; para finalmente plantear las habilidades para emitir mensajes con y sobre las imágenes.

Los estudiantes que llegan a Bachillerato Audiovisual han pasado por una educación centrada en el desarrollo del pensamiento y la racionalidad técnica, quedando los aspectos que

intervienen en el desarrollo personal del sujeto relegados a un segundo orden de importancia. En una educación que se concentra en depositar conocimientos en el estudiante, la expresión de estos y la formación valórica, afectiva, emocional, de subjetivación y de construcción de una identidad autoconsciente cobran relevancia. No se trata de que los estudiantes no aprendan los conocimientos impuestos para la inserción en la sociedad, sino de considerar que cada vez más puedan enfrentar la responsabilidad de construir sus identidades y sus nociones de realidad; en una complejidad social, simbólica y estética cada vez mayor, donde los jóvenes precisan herramientas para poder procesar, reconstruir y operar su mirada, desde un posicionamiento responsable y ético que les permitan tener un juicio formado.

### **El audiovisual en el punto de foco**

Al abordar el audiovisual como elemento de análisis en el presente trabajo, caben destacar algunas reflexiones sobre la cinefilia y los consumos culturales asociados al cine. Los públicos han sido el “gran ausente” en los estudios sobre el cine, tanto de los históricos y sociológicos como de los provenientes del campo de la comunicación, frente a la proliferación de investigaciones sobre la oferta cinematográfica.

Ana Sedeño menciona la construcción de la cinefilia como “un proceso articulado en progresión durante múltiples momentos de la historia del cine como medio cultural. Puede hablarse de una fase de protocinefilia, protagonizada durante la etapa muda” del cine (Sedeño, 2013, p. 5). También da cuenta del fuerte rechazo de los intelectuales a esta expresión frente a otras artes más legitimadas, como la pintura o la música; al respecto, señala que los intelectuales que se sintieron apasionados por el cine lograron legitimarlo como un arte mayor ante la élite por medio de la crítica escrita. Pero lo fundamental es comprender que el cine se constituyó en una disciplina artística mediante el público que, desde las exhibiciones en circos y ferias, fue propiciando el desenvolvimiento de un comportamiento inconfundible frente a esta forma de expresión, que dio lugar al cinéfilo. En este sentido, Mahomed Bamba (2005) subraya:

Siempre existió en la teoría del cine un interés por comprender al público cinematográfico en todas sus dimensiones ... Después de la fase de exhibición de “cintas” en ferias y en vodeviles, el cine terminó por encontrar su público en aquel inicio del siglo XX y lo programó temprano para frecuentar un espacio social e institucionalmente reservado a la exhibición exclusiva de películas. Los espectadores de

las salas cinematográficas fueron adquiriendo comportamientos inconfundibles y cada vez más adecuados a este espacio: “ir al cine significa, indisociablemente, cumplir un ritual social e integrarse al conjunto de los testigos de un espectáculo particular (Pierre Sorlin, 1977:13)”. (p. 3, traducción propia)

En París, al término de la II Guerra Mundial, se fue generando el surgimiento de una crítica cinematográfica asociada a la publicación de los *Cahiers du cinéma*, que fue legitimando el cine como un arte, con las mismas pretensiones que la pintura, la música o la ópera (esta última, para muchos, su pariente más cercano). Se institucionalizó una forma de reflexionar sobre el cine desde una perspectiva artística, alejándolo definitivamente de su vínculo con los espectáculos circenses y de atracciones con los que había sido relacionado en principio.

Si en la actualidad el cine constituye un hecho artístico digno de ser apreciado y valorado, la cinefilia fue el aporte fundamental para que esto ocurriera, debido a que brindó una construcción del juicio cinematográfico. Esto implicó un *habitus*, un conjunto de prácticas que diferenciaron al cinéfilo del simple espectador (Sedeño, 2013).

Como señala Sedeño, para Jacques Rancière la cinefilia inauguró un espacio entre el gran arte (teatro, ópera) y el arte popular (circo, vodevil), difuminando los límites entre géneros del entretenimiento: “La cinefilia fue un movimiento que cuestionó los criterios de distinción cultural. La cinefilia en este sentido ... creó un espacio de memoria, de circulación, de narración y de interpretación de las imágenes. A partir de las películas creó un mundo del cine” (Rancière, 2005, como se citó en Sedeño, 2013, p. 3).

Podríamos decir que el cine se hizo arte en su vinculación con el mundo que generó en su entorno. Se hizo arte mediante un proceso constante de alteración, que transformó finalmente las películas al constituirles un espacio. Y este mundo fue objeto de una forma particular de negociación entre arte y no arte. “La cinefilia formó la artísticidad del cine” (Sedeño, 2013, p. 9).

En síntesis, podemos afirmar que si el cinematógrafo fue una invención técnica que tiene su origen en la Linterna Mágica, el arte cinematográfico es producto de un conjunto social de espectadores que lograron construir un equipamiento cognitivo del juicio, resultado de la

dinámica propia de la sociabilidad cinematográfica. Esta se internaliza en función de *habitus* compartidos, que construyen un sentido estético del cine, objetivado en infinidad de textos y diversidad de instituciones directa e indirectamente vinculadas a él.

La pericia del placer cinematográfico implicó que los espectadores que, a principio de siglo, disfrutaban del espectáculo cinematográfico como un esparcimiento sin más, que los llevaba a consumir cualquier tipo de películas, con gustos poco diferenciados, comenzaran a cambiar con la cinefilia. El consumidor que surge de esta nueva situación escoge películas que son promesas de calidad, para lo cual debe apropiarse de elementos que le aseguren la futura elección. Si anteriormente esta opción recaía en los nombres de los actores y las actrices, con la cinefilia erudita comienzan a ser tenidos en cuenta otros aspectos, que fundamentalmente trasladan la promesa de calidad a los nombres de los directores de las películas. Esto va asociado a un “equipamiento cognitivo” del juicio del consumidor, “que resulta de la dinámica propia de la sociabilidad cinematográfica” (Jullier y Leveratto, 2012, p. 83).

Esta sociabilidad posibilita distribuir un conjunto de esquemas de percepción y apreciación, que permite clasificar y memorizar las películas en función de lo que es digno de verse y de la forma acertada de verlo, entendido así por el resto del grupo al que pertenece el individuo.

Estos cinéfilos son hijos de la universidad: esta hace entrar el film en el “orden del discurso”, valoriza la capacidad de hablar bien y no solamente de hablar del cine. El hecho de que un film se preste a la descripción inteligente y apasionada del proyecto de su autor basta para justificar su interés. La cinefilia moderna sistematiza este punto de vista haciendo del film una cara no solo del autor, sino de su espectador, del propio cinéfilo que toma la palabra para defenderlo.

Los *Cahiers du Cinéma*, por intermedio de los universitarios que los leen, algunos de los cuales se volverán directores de cine, han desempeñado un rol de legitimación cultural en el seno de la élites intelectuales, conjuntamente con una red de cinéfilos en vinculación con el mundo universitario parisino. Constituyen la corriente cinematográfica de la *nouvelle vague*, un foco que irradia a todo el mundo, compuesta por jóvenes formados en este nuevo campo cultural. Se exporta al mundo una nueva forma de apreciar el cine, desde una cinefilia

“moderna”y “erudita”, que será el modelo a seguir por los amantes del cine alrededor del globo.

Por otra parte, este título de *cinéfilo* no es dado a cualquiera que vea cine. Exige un cierto modo de ver sobre determinadas categorías de cine, asociado a ciertas prácticas compartidas que establecen la delimitación de un grupo en contraposición a otros. Jullier y Leveratto (2012) afirman: “Se tiende a negar el título de cinéfilo a todos aquellos que se dejen agarrar por un placer estético, llevándolos al margen de la cinefilia ordinaria que sacrifica la técnica y el valor artístico a la diversión.” (p. 98).

Un cine vinculado a los cinéfilos comienza a legitimarse como un consumo cultural, al nivel de cualquier otro arte; alejándose de la diversión circense banal, trata con mayor fuerza de diferenciarse de cualquier gusto sencillo, elemental, corriente, que pueda ser vinculado a lo popular.

Esta cinefilia pasa a convertirse, a través de la crítica y la universidad, en un marcador de superioridad cultural de aquel que la domina. Como había sucedido previamente con otras disciplinas artísticas, las élites comienzan a monopolizar un “discurso” sobre el cine, convertido en capital cultural, que instauro la grandeza cultural de ciertos autores de cine y, por ende, de sus espectadores fieles.

Se forma una retórica profesional del “artista creador”, captada por una élite que poseería la capacidad de reconocer el arte cinematográfico. Esta se constituyó en una referencia para el mundo e imprimió una estética del cine a nivel mundial, estableciendo una diferencia con el consumidor ordinario, fascinado por la novedad comercial e incapaz de un juicio cinéfilo. Se pautó, de esta forma, una visión elitista del juicio cinematográfico que no es accesible a la masa de los consumidores, atentos únicamente al placer que les procura el film, sino reservada a los individuos capaces de hacer el esfuerzo de personalizar su valoración.

### **De la sala a la multipantalla**

Es la palabra la que hace existir un género de experiencia estética compartida, desde el momento en que remitimos a tal o cual película para acercarla a la experiencia que acabamos de vivir. “La mención de esas películas permiten objetivar lo que acaba de sentir y volver

sensible al otro” (Jullier y Leveratto, 2012, p. 36). Se constituye un campo de conocimiento compartido, no solo por estar en la misma sala, sino también a través de los debates que se propician en función de esas películas que han visto estos espectadores.

El cine, un arte naciente a principios del 1900, apenas unas décadas después ya había logrado legitimarse, para ocupar posteriormente un lugar preponderante junto a las Bellas Artes más clásicas, como la pintura o la escultura. “Por primera vez en la historia del mundo, un arte ha nacido, ha crecido y se ha desarrollado en un tiempo tan corto que una persona podía asistir y mirar lo que ocurría” (Jullier y Leveratto, 2012, p. 98).

Desde finales del siglo XX, con la irrupción de nuevas tecnologías de comunicación, el cine ha afrontado cambios radicales respecto a las formas en las que accedemos a las películas o cualquier material audiovisual. Se constata un gran cambio en los canales de consumo del público, que pasa de las grandes salas cinematográficas a pequeñas salas domésticas. Al respecto, observa Susan Sontag (2007):

Las condiciones de atención a la película en un ámbito doméstico son absolutamente irrespetuosas. Puesto que las cintas ya no tienen un tamaño único, las pantallas caseras pueden ser tan grandes como la pared del salón o el dormitorio. Pero se sigue estando en un salón o en un dormitorio, solo o acompañado por familiares. Para sentirse realmente arrebatado, se ha de estar en una sala cinematográfica, sentado en la oscuridad entre gente anónima. (p. 88).

Para muchos teóricos, el cambio, fundamentalmente en la forma en la que vemos las películas, implica la definición de la muerte del cine. Sontag (2007) menciona: “Parece como si el centenario del cine hubiera adoptado las fases de un ciclo vital: el nacimiento inevitable, la acumulación progresiva de gloria, y el inicio, durante el último decenio, de una decadencia ignominiosa e irreversible” (p. 73).

Los autores que se agrupan entorno a una crítica de los nuevas formas de consumo audiovisual establecen que, con la crisis del modelo de las grandes salas de cine, se desvanece la religiosidad –podríamos decir el “aura”, en el sentido de Benjamin (1989)– que impregnaba la obra cinematográfica. El cine doméstico, domesticado, que no es la televisión, carece de ese aura mágico que implica ver una película por única vez quizás, de un difícil acceso, siguiendo aquellos filmes que despiertan la inquietud del amante del cine por varias salas y

horarios; o poder conocer al detalle todos los elementos de películas que jamás hemos visto, aunque escuchamos miles de veces hablar de las interpretaciones, la fotografía o el decorado por parte de críticos y amantes del cine en general (que quizás tampoco hayan visto esas películas, pero continúan el relato de otros).

Sobre la actualidad, Sontag (2007) nos señala:

Las imágenes actuales aparecen en cualquier tamaño y en toda superficie: en la pantalla de una sala cinematográfica, en pantallas domésticas tan pequeñas como la palma de la mano o tan grandes como una pared, en las paredes de las discotecas, o incluso en pantallas gigantes instaladas en estadios deportivos o en el exterior de los grandes edificios públicos. La absoluta ubicuidad de las imágenes en movimiento ha minado paulatinamente los criterios que antaño la gente tuvo del cine, en cuanto arte de suma seriedad, y del cine en cuanto entretenimiento popular. Difícilmente se encuentra ya, por lo menos entre los jóvenes, ese característico amor cinéfilo, que no es solo amor al cine, sino un determinado gusto por las películas (basado en el gran apetito de ver una y otra vez, tanto como sea posible, el glorioso cine del pasado). La propia cinefilia es atacada por considerarse algo extraño, pasado de moda, *snoob*, pues la cinefilia implica que las películas son experiencias únicas, irrepetibles, mágicas. (p. 88)

Se trata de una visión determinista por la cual, sin negar la continua producción de películas, series y demás productos audiovisuales, estaríamos asistiendo a nuevas formas de consumo audiovisual que no tienen nada que ver con lo que se había dado a entender como cinefilia. “Si la cinefilia ha muerto, el cine, por tanto, ha muerto... no importa cuántas películas, por muy buenas que sean, se sigan haciendo. Si el cine puede resucitar, será únicamente gracias al nacimiento de un nuevo género de amor por él” (Sontag, 2007, p. 91).

Frente a esta mirada determinista cabe rastrear las posibilidades de nuevos modos de relacionamiento con lo audiovisual, en los que nos demos cuenta de otras formas de pasión por una expresión artística que, en virtud de sus nexos con la tecnología, se encuentra en constante cambio y reacomodamiento.

## ‘¿Inflexión, resurrección o nuevas cinefilias?’

Podemos afirmar que el arte, en general, entró en una crisis desde los años sesenta, tras la cual surgió el concepto “posmoderno”, justamente en las Bellas Artes. Acuñado por Arthur Danto (1999), este concepto establecía el fin de la mirada moderna sobre el arte, el fin del discurso único, del arte como se concebía hasta ese momento: “Debemos pensar el arte después del fin del arte, como si estuviéramos emergiendo desde la era del arte a otra cosa, cuya forma y estructura resta ser entendida” (p. 26).

Se instaura, desde entonces, la crisis de los metarrelatos que puedan establecer unidades estilísticas o conceptuales, ideales que puedan ser elevados a criterio general. Ningún discurso puede ser reconocido como el movimiento de esta época; asistimos a la irrupción de múltiples discursos fragmentados, que atraviesan las pretensiones de un único relato, con la consiguiente pérdida de una única dirección narrativa. En este contexto, no es extraño que el cine, justamente el arte nacido bajo el signo de la modernidad, sufra los mismos avatares que otras manifestaciones artísticas y que la sociedad en general, quizás de forma más profunda y abarcadora.

Con la crisis de las salas en los ochenta ya se comienza a anunciar la muerte del cine, vinculada a la transmutación en la forma de acceder a las películas. Se trata, como señala Gustavo Aprea (2009), de “teorías cinéfilas que desde de la década de 1980 vienen anunciando el fin de la centralidad del lenguaje cinematográfico y buscan redefinir el lugar del cine en una cultura que se caracteriza por la omnipresencia y multiplicación de las imágenes” (p. 160).

Desde los propios inicios del cine, los cambios en las formas de exhibición de las películas se han sucedido de manera acelerada, constituyendo cada forma de exhibición mucho más que un cambio en el tamaño de la superficie proyectada, sino un cambio en un modo de vinculación social, de conformación de un público específico relacionado a una manera de ver cine. Al respecto, Ana Rosas Mantecón (2017), sostiene:

Ir al cine entraña mucho más que ver una película. Se trata de una práctica de acceso cultural a través de la cual nos relacionamos con un filme, pero también con otras personas y con el espacio circundante. ... Cada forma de vincularnos a las películas

establece una forma de encontrarnos con otros, integrarnos en una comunidad ... construir y comunicar diferencias sociales, ritualizar nuestros vínculos, integrarnos a una comunidad o participar políticamente. (pp. 20-21)

Varios autores que siguen la línea de Susan Sontag transmiten una cierta nostalgia de la centralidad del cine en la construcción de las subjetividades. La propia Sontag (2007) nos dice: “Hasta el momento en que la llegada de la televisión vació las salas cinematográficas, en la visita semanal al cine se aprendía (o se trataba de aprender) a caminar, a fumar, a besar, a pelear, a sufrir. Las películas daban indicaciones acerca de cómo ser atractivo, por ejemplo... que va bien llevar una gabardina aun cuando no esté lloviendo” (p. 87).

En contrasentido a esta visión determinista, donde el texto del film condiciona al espectador, aparece el concepto de heterogeneidad de la recepción cinematográfica. Rosas Mantecón (2017) señala: “Las reflexiones de Néstor García Canclini y de Jesús Martín Barbero, entre otras –alimentadas por las discusiones de la obra de Pierre Bourdieu, la Escuela de Birmingham y la relectura de Gramsci, los exilios latinoamericanos, así como por el diálogo con las demandas sociales–, alentaron diversos desplazamientos conceptuales que permitieron avanzar sustancialmente en el análisis de las dinámicas de consumo cultural” (p. 40).

Esto implicó reconocer que los mensajes que portaban las películas no se imponían a los públicos de una manera mecánica, en la que pasivamente los receptores absorbían todo lo que pasaba en la pantalla. Los públicos son reconocidos como sujetos “en el marco de relaciones desiguales de poder –desarrollan prácticas de negociación, apropiación y producción de sentido” (Rosas Mantecón, 2017, p. 38).

Si analizamos el juicio cinematográfico como una construcción colectiva, el intercambio entre los espectadores es fundamental para la construcción del relato, pero también “la actividad de la audiencia, sus mediaciones, sus identidades sociales, sus rutinas y su pertenencia a grupos y subculturas les permiten evadir esos efectos y apropiarse creativamente de los medios” (Lozano, 2006, como se citó en Rosas Mantecón, 2017, p. 42).

Los objetos de estudio ya no son los “textos” cinematográficos, sino los usos que la sociedad hace de ellos. Por eso, los estudios culturales dieron prioridad a los análisis de la recepción y

no al mensaje fiel de la película, si es eso posible de aislar. Rosas Mantecón (2017) vuelve a señalar:

Ir al cine –tal como otras formas de relación con las múltiples pantallas disponibles– es una experiencia que trasciende la mera visión de una película. Es una práctica cultural a través de la cual interactuamos con un filme, con otros y con el espacio, afirmando y transformando distinciones, construyendo identidades de clase, género, grupales, nacionales y demás. (p. 48)

En la medida en que algunos grupos específicos de públicos se apropian de determinadas películas para sus agendas culturales, muchas veces las audiencias, en cierto sentido, interpretan los productos cinematográficos haciendo de ellos una lectura interesada, invertida, profana o hasta subversiva. El lugar en que se coloca este espectador, si bien no es totalmente arbitrario, se considera dictado por el contexto de la recepción. Según sea ese contexto, la recepción se puede adherir a las determinaciones textuales del film, o puede negociarlas o incluso rechazarlas totalmente, reconduciéndose así la lectura de la obra en función del propio espectador.

En este contexto, Jullier y Leveratto (2012) plantean que “el tiempo de la polémica está superado, fue reemplazado por una defensa de las ‘comunidades’ (cada uno su cinefilia), temperado por una voluntad de construir puentes entre ellas. Se abre el tiempo de una cinefilia posmoderna” (p. 167).

### **Consumo cinematográfico en la cinefilia posmoderna**

Así como la ruptura del discurso moderno en el campo del arte inauguró la proliferación de infinidad de discursos, sin una direccionalidad, en la cinefilia no se puede hablar de un movimiento posmoderno que tenga una centralidad ni dirección única. Sin que esto inhabilite la posibilidad de señalar generalidades que se presentan en los diferentes cinéfilos y que abarcan las principales características de esta cinefilia posmoderna.

La aparición de internet posibilita la ampliación del entorno en el cual se sitúa el consumidor de cine: ahora no se agota en el barrio o el liceo, sino que los trasciende para llegar a sitios especializados como Rotten Tomatoes o IMDb, a referentes calificados, *youtubers*, pares de cualquier parte del mundo, revistas *on line*, etc. Cualquier persona, mediante una simple

búsqueda general o especializada, obtiene, antes de ir al cine, una información inmediata sobre casi cualquier título. Esto lleva a construir un significado de la película de una forma mucho más compleja de lo que podía darse en la época clásica o la modernidad, cuando se debía esperar a que el crítico de cine especializado viera la película de nuestro interés, o a que se pudiera plantear un intercambio epistolar sobre tal o cual título en particular. Sin dejar de olvidar la información al dorso de las cajas de películas en los videoclubes.

La cinefilia moderna, erudita, descansaba en la mirada experta de un lector que era una autoridad en la materia, a menudo con el apoyo del autor cuyo genio ponía de manifiesto. Pero la cinefilia posmoderna, marcada por la cultura participativa, la pluralidad de las significaciones y el relativismo, integró la ausencia de una lectura única y la necesidad de tener en cuenta la palabra de los espectadores, a partir del momento en que participan en la construcción de los acontecimientos. Mientras que la cinefilia moderna se presentaba en la forma de un discurso indiscutible de calificación o descalificación artística de un autor, “la cinefilia posmoderna se presenta bajo la forma privilegiada de asamblea que discute la calidad del acontecimiento cinematográfico desde un punto de vista no solo técnico, sino también estético y ético” (Jullier y Leveratto, 2012, p. 120).

Todo ello nos conduce a la distribución de la pericia cinematográfica. La digitalización permite la circulación masiva y el visionado a voluntad de las películas, independientemente del espacio y del tiempo del que surgieron, lo que implica la popularización del patrimonio y el acceso rápido a las novedades cinematográficas. Con el acceso a las nuevas plataformas, aparece un consumidor preocupado por defender su competencia y que no funda su confianza únicamente en el prestigio de la tradición o la celebridad del artista. Este fenómeno, que resulta de un equipamiento cultural masivo de los hogares, autorizado por las nuevas tecnologías, implica el aumento del número de personas con un consumo cultural intenso y un amplio capital cultural, que los lleva a reivindicar su propia capacidad para evaluar y determinar lo que es digno de ser cultivado. Al contacto con el género, aprendieron qué características valorar de la obra que tienen frente a ellos y cuáles otras olvidar. Los reúne una mirada irónica que lanzan sobre la mirada “ingenua” de aquellos que manifiestamente no son familiares de ese género. Esta democratización del juicio cinéfilo es la característica fundamental de la cinefilia posmoderna.

Las fuentes de legitimación que detentaban los expertos, provenientes de mirar esas películas que no habían podido apreciar los otros, se desvanecen en la época en que podemos acceder a cualquier film, en cualquier momento. Incluso películas que antes eran de muy difícil acceso hoy están al alcance de un clic. Es la hora para los filmes del ATAWAD (*Any Time, Any Where, Any Device*<sup>1</sup>). El problema ya no es acceder a ellos, sino hacer la selección y encontrar el tiempo de ver todo. Sobre todo cuando se desea dar muestras de eclecticismo cultural. El consumo de este cinéfilo posmoderno remite a la construcción de una pericia cultural asociada a películas difíciles de hallar, exclusivas, que hay que saber encontrar y marcan un gusto por lo diferente. En la actualidad, todos podemos ver los clásicos del cine tantas veces como nos parezca y, por ende, realizar nuestro propio recorrido narrativo en la construcción histórica cinematográfica (Jullier y Leveratto, 2012, p. 58).

La cinefilia moderna se fundaba en la transmisión de un patrimonio cinematográfico, “museo” o cinemateca, desde donde se irradiaba la verdad revelada: las películas que todo cinéfilo debía conocer para ser considerado como tal. De una evangelización realizada con programaciones seleccionadas por los guardianes del “buen cine”, regentes del patrimonio cinematográfico, repitiendo los títulos y autores clásicos en un esquema legitimado por la propia historia cinematográfica, pasamos una programación personal, donde cada uno establece su propio recorrido por los nombres de la cinematografía universal.

Los avances tecnológicos posibilitan que cada consumidor pueda generar su propio archivo personal. Estos archivos personales pueden ser guardados en un disco duro o en la nube de internet. El cinéfilo posmoderno no reniega de los archivos, sino que los construye de acuerdo a su propio gusto, singularizado con clásicos y películas difíciles de conseguir, a su parecer. Jullier y Leveratto (2012) señalan:

El cinéfilo es un coleccionista, atento al valor comercial del film, por lo cual compra aquellas películas cuya calidad artística particular sea digna de atesorar, integrándola a su colección particular. La búsqueda y el almacenamiento en discos duros de una colección de films muestra el mismo gesto, pero facilitado por el intercambio p2p, llegando de forma gratuita a formar colecciones y posibilitando la individualización de las mismas, que antes estaban restringidas a un número muy reducido de individuos que tenían la capacidad económica de formar colecciones privadas. (p. 138)

---

<sup>1</sup> A cualquier hora, en cualquier lugar, en cualquier dispositivo.

Esta relación directa se extiende a otro aspecto fundamental de la cinefilia moderna: la crítica cinematográfica. En la cinefilia posmoderna, realizar una crítica cinematográfica está al alcance de cualquier persona con una conexión a internet. Existen los más diversos sitios, desde IMDb, en el cual hay diferentes categorías de participación (desde *fans* a *professionals*), hasta Rotten Tomatoes, donde cualquier persona puede escribir una crítica y puntuar una película. Esto solo hablando de sitios especializados en cine, ya que la crítica trasciende estas páginas especializadas en lo cinematográfico y abarca una inmensidad de canales que surgen continuamente. Esto marca un quiebre con la modernidad y establece un cambio en la manera en que circulan las opiniones y las informaciones sobre las películas, lo que implica una democratización en la construcción del discurso cinéfilo, antes reservado a unos pocos gurúes.

En relación a los soportes tecnológicos desde donde ver la película, también asistimos a un cambio. Mientras que en la cinefilia moderna se mantenía una relación sentimental con la sala de cine como lugar de peregrinación cinéfila y se tendía a vincular estrictamente película y sesión cinematográfica, la cinefilia posmoderna considera el consumo a domicilio tan legítimo como cualquier otro (y muchas veces mejor ya que, por ejemplo, permite no ser desconcentrado por los otros espectadores), asumiendo que no constituye una forma exclusiva de ver las películas, ni entra en contradicción con otras formas de consumo. No cabe sostener que esto lleva a una privatización del consumo audiovisual, con la construcción de sujetos más aislados, los cuales en soledad, encerrados en sus casas, disfrutan de sus películas favoritas. Por el contrario, conjuntamente con el surgimiento de las nuevas cinefilias, se han multiplicado los festivales de cine de las más diversas índoles y temáticas. Que el cinéfilo posmoderno sostenga un consumo en el domicilio, construyendo una pericia cinematográfica a través de internet, no quiere decir que se agote en estos recursos, ni que denigre otras formas de consumir cine.

## 5- Apuntes sobre el trabajo

Cabe mencionar el rol creativo del docente en el proceso de seleccionar y delimitar los contenidos didácticos para trabajar en clase. Se puede establecer un grado de asimilación al proceso creativo del arte, y no faltan las referencias que consideran la labor pedagógica como una labor artística. Entre los docentes, vinculamos un punto de vista técnico, un punto de vista estético, un punto de vista ideológico y un punto de vista didáctico (Hernández, 2000).

En la materialidad de sus ideas, en la forma de extenderlas al alumnado, en la adaptación de los contenidos existe un tratamiento plástico donde se cristaliza un conocimiento con marcas de la experiencia personal del docente, tanto como de sus propias presunciones e investigaciones. La doble cara de esto es que “si se considera la enseñanza como una propuesta personal de intervención ... la pedagogía de la imagen resulta un permanente constructo que debe ser revisado periódicamente” (Niedermaier, 2016, p. 37). De la misma manera en que una obra se modifica en el tiempo, los proyectos didácticos piden asimismo una revisión dinámica de sus propósitos y objetivos para ser adecuados a su entorno.

Como plantea Pierre Bourdieu (2014), los currículums deberían ser lo suficientemente flexibles y actualizables como para organizar y permitir investigaciones por parte de los alumnos y los docentes: “Abiertos, flexibles, revisables, los programas son un marco y no una horca: deben ser cada vez menos constrictivos a medida que nos elevamos en la jerarquía de los órdenes de la enseñanza” (p. 73).

De esta forma, así como los lenguajes artísticos visuales se entrelazan y convierten al espectador en plausible autor (siguiendo las generalidades de la teoría de la recepción), la esfera de la docencia engloba tanto al docente como al estudiante: “El conocimiento entra en el docente y en el discente. Al envolverlos, los incluye en la escena. Esa inclusión implica el involucramiento, el compromiso de los –docente, alumno-realizador visual–” (Niedermaier, 2016, p. 195). En este sentido, la lógica del *espectador emancipado* (Rancière, 2010) ante las perspectivas del arte contemporáneo puede trasladarse a la del *alumno emancipado* ante las perspectivas de las nuevas pedagogías, en donde colabora con el docente y con el proyecto de

la materia generando, a partir de disparadores pedagógicos, nuevas narrativas o líneas de fuga.

Las artes contribuyen a crear mundos o a reafirmar los ya existentes. Pero esa realidad y esos mundos son fundamentalmente sociales, de aquí que “el objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo” (Efland, 2004, p. 229).

Lo que el ojo ve se enmarca en un conjunto de pensamientos y significados que, como tales, se inscriben en un orden del discurso, en una cierta episteme específica. El ver no es neutro ni, por así decir, una actividad dada y cumplida en el propio acto biológico, sensorial o puramente fenomenológico, sino un acto complejo cultural y políticamente construido; y lo que conocemos y vemos en él depende, justamente, de nuestra pertenencia y participación en uno u otro régimen escópico (Cary, 1998).

En este camino, se busca conjuntamente con los estudiantes poner en evidencia que la constitución del campo escópico es cultural, o, digamos, que está sometido a construcción, a historicidad y culturalidad, al peso de los conceptos y categorías que lo atraviesan.

## 6- Metodología

Para dar cuenta de la “definición de la situación” por los actores que son parte de ella, es fundamental considerar el sentido que le asignan a un fenómeno los propios participantes, evitando eclipsar la mirada de estos mediante la imposición de teorías que cercenen la complejidad de los procesos. Por ello, para aproximarnos a la realidad teniendo en cuenta el sentido que le dan quienes la construyen, debemos realizar procedimientos de tipo inductivo, ya que el objeto de estudio consiste en preguntarnos cuáles son los conceptos y conocimientos que los propios sujetos del estudio utilizan para dar cuenta y ubicarse en el mundo –y, por consiguiente, actuar en él–. Dado que el interés es aproximarnos a la forma en que, a partir de sus conceptos, los actores evalúan los fenómenos sociales en los cuales están involucrados, las razones de ser de sus acciones sociales, etc., “se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente” (Hernández *et al.*, 2006, p. 494).

En este sentido, las descripciones en términos de variables pueden falsear la percepción de los procesos sociales existentes y, por lo tanto, pueden transformarse en descripciones erróneas de la realidad, que se presentan como andamiajes sin sustento de lo que realmente acontece en los procesos culturales en los que se encuadran los sujetos participantes del estudio.

Los diversos procesos de análisis basados en datos estadísticos recabados por encuestas se encuentran con la dificultad de que los estudiantes ya han sido varias veces encuestados en investigaciones, por lo que muestran una actitud muy dispuesta a la hora de hacer un abordaje de este tipo, pero responden lo que ellos asumen que quiere ser escuchado por quien realiza la investigación. Esto brinda resultados en la elaboración de los datos que poco se ajustan a la realidad, aunque sean imperceptibles al momento de su obtención. Tomando en cuenta esta situación, consideramos para nuestro trabajo de investigación aplicar la *teoría fundamentada*, estableciendo la importancia de arraigar la teoría en la realidad y de vincularla a la observación situada para la comprensión de los fenómenos que nos proponemos conocer; en función del interés en la comprensión del cambio, los procesos y la complejidad de lo real.

En este sentido, como investigadores dejamos de ser el centro de la experiencia científica, por lo cual construimos y participamos en un trabajo simétrico que no solo proporciona los sustentos físicos de las informaciones, sino que ofrece los mecanismos que construyen el dato y su interpretación (Batallán y García, 1994). Al mismo tiempo, se participa como parte del equipo en el rol de conocedor práctico, siendo los estudiantes informantes claves y también intérpretes críticos del proceso de construcción del conocimiento científico.

En vez de tratar de “hablar en el lugar de otros”, de interpretar sus puntos de vista, se trata de dejar a los actores expresarse de forma libre, manifestando el rol de observador que participa con una actitud fenomenológica en el terreno. Para ello es necesario e imprescindible poner entre paréntesis las nociones preexistentes relativas a un fenómeno y dejarlo hablar por sí mismo.

Las experiencias sociales de cada población y, por lo tanto, de cada sujeto permiten que las personas den significados diferentes a los acontecimientos y, por ende, generan mundos muy peculiares que refieren a la singularidad de contextos sociales, culturales, históricos y económicos. Merleau-Ponty indica que todos “somos amalgamas, resultado de nuestras relaciones en y con el mundo; el mundo siempre está con nosotros” (como se citó en García Canclini, 1995, p. 107). En estos estudios, se niega la objetividad y la realidad única ya que hay tantas construcciones como individuos, si bien algunas construcciones deben ser compartidas o comunes. Desde la teoría fundamentada, son las personas, también los investigadores, quienes construyen la realidad; en la corriente constructivista de la teoría fundamentada, se establece el énfasis en la construcción de teorías en el proceso de investigación e interacción entre investigador e informante (González-Teruel, 2015).

Este enfoque teórico se interesa en los puntos de vista, valores, creencias, sentimientos, presunciones e ideologías de los individuos, en vez de recopilar hechos y describir actos (Kathleen Charmaz, 2000, como se citó en Hernández *et al.*, 2006, p. 474). La finalidad de la teoría fundamentada es conducir al investigador por un proceso de conceptualización donde recuperar las nociones que mejor describan y expliquen la forma en que los actores dan sentido al universo en el cual se encuentran insertos. Se trata de conceptos que podemos establecer en forma de “familias” que den cuenta de lo sustancial de los procesos a abordar. De esta manera, se busca establecer un mapa interpretativo que describa los procesos

abordados en el estudio y que nos ayude a constatar su complejidad para avanzar en la conformación de nuevas hipótesis de investigación en pos de la construcción de una teoría. El objetivo es, entonces, hallar procesos que posibiliten comprender cómo un grupo de individuos construyen sus realidades (Cutcliffe, 2000, como se citó en Quiñones *et al.*, 2017, p. 79). Por ello, la teoría fundamentada no busca comprobar hipótesis sobre la realidad, sino establecer cómo los actores la interpretan (Suddaby, 2006, como se citó en Quiñones *et al.*, 2017, p. 79). Las hipótesis surgirán *a posteriori* y serán el sustento para construir la teoría. Esta focalización intenta desentrañar las categorías que la gente tiene en mente o que ha construido para poder actuar, centrando el esfuerzo de la investigación en reconstruir el sentido que los propios actores le proporcionan a esas familias de conceptos.

En este marco metodológico, se debe acrecentar la comunicación efectiva o *rapport* con los participantes del estudio a fin de involucrarse en su modo de estar en la vida. No dar nada como evidente. Debemos estar alertas contra las prenociones con las que iniciamos el trabajo, es decir, no forzar los códigos de los participantes a categorías preconcebidas, abordadas en otros trabajos. Asumimos la investigación desde el significado, estructura y esencia experimentados por los participantes en los fenómenos a investigar (Patton, 2002, como se citó en Hernández *et al.*, 2006, p. 712). Dado que lo que distingue este diseño de otros diseños cualitativos es la o las experiencias del participante o participantes como centro de indagación, “en el estudio, se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente” (Hernández *et al.*, 2006, p. 712).

Se vuelve fundamental dejar en suspenso razonamientos que emerjan de prenociones sobre cómo funciona el mundo según nuestras propias vivencias en torno al fenómeno que estamos analizando; razonamientos que provengan del punto de vista de nuestra pertenencia a una determinada clase, etnia, género o edad, que permean nuestros análisis sin que nosotros como investigadores lo podamos percibir. Estas prenociones no solo permean lo que observamos, sino cómo comprendemos y observamos los fenómenos.

La calidad de los resultados de la teoría fundamentada se puede establecer en función de: la credibilidad dada por la verdad de los hallazgos, a través de los ojos del investigado o entrevistado y en el contexto en que se desarrolla la investigación; la transferibilidad,

estableciendo hasta qué punto los hallazgos pueden transferirse a otros contextos; la confiabilidad o grado en el cual la investigación produciría hallazgos similares y coincidentes si se llevara a cabo como está descrito; finalmente, la confirmabilidad expresada como la evidencia que corrobore los hallazgos, proveniente de los sujetos y el contexto de investigación.

La teoría emergente (Glaser y Strauss, 1967) se utiliza para explicar, en un nivel conceptual amplio, un proceso, acción o interacción. Se plantea conformar las categorías de análisis a medida que avanza el estudio, centrando el esfuerzo de la investigación en reconstruir el sentido que los propios actores le proporcionan a esas categorías, también llamadas *familias conceptuales*.

## **7- Investigación en conjunto con los estudiantes de Bachillerato Audiovisual**

El regreso a la presencialidad, tras la pandemia de Covid-19, implicó el reencuentro con una forma de trabajo afianzada en los vínculos con y entre los y las estudiantes. Esto ha permitido el refuerzo de los conceptos de una forma que la virtualidad no podía ofrecer, ya que presentaba un alto grado de desvinculación del estudiantado. La presencialidad ha facilitado la conformación de un espacio en común, un espacio para que sucedieran cosas, la creación de un territorio compartido en el sentido de Deleuze, que implica el desenvolvimiento de una forma de pensamiento o la instalación de preguntas donde previamente no las había.

Este territorio se fue conformando con una forma de trabajo planteada conjuntamente con los estudiantes. Posicionada la investigación a nivel metodológico desde la teoría fundamentada, se trató de elaborar un abordaje sin categorías previas, considerando el sentido que le dan los actores a la realidad desde sus propios marcos interpretativos. Este elemento fue posibilitado por la vinculación constante en el aula de clase. Tal abordaje establece construir y participar conjuntamente en un trabajo simétrico, que no solo proporciona los sustentos físicos de las informaciones, sino que, fundamentalmente, ofrece los mecanismos que construyen el dato y su interpretación. En esta propuesta metodológica, los estudiantes trascendieron el rol de informantes claves para tomar un papel activo en la propia investigación y constituirse como intérpretes críticos del proceso de construcción del conocimiento científico (Batallán y García, 1994). Al mismo tiempo, como docente e investigador, participé del equipo como conocedor práctico.

Con la llegada de la presencialidad, también asistimos a nuevas viejas tensiones, que hace tiempo venimos experimentando en el colectivo docente, pero que ahora se manifiestan de forma más intensa y continua: el malestar docente con los y las estudiantes por la utilización en clase de los teléfonos móviles.

Se establece una competencia por la atención, de parte de los docentes, con los medios electrónicos, a lo que se suma la complicación de que pasamos lista mediante una computadora o un celular, lo cual implica una contradicción en sí misma ya que la tecnología cada vez más constituye parte de la labor docente y está presente en el aula. Agrego como otra

dificultad, en esta tensión, el tratarse de un bachillerato en audiovisual, lo que implica una importante vinculación con la tecnología de innovación y, fundamentalmente, con las pantallas.

Esto establece una disociación entre el interés estudiantil y los contenidos vertidos en clase, y la tensión se va agudizando de forma cada vez más tangible en las discusiones en el aula sobre el tema, con la consiguiente incompreensión de cada uno de los actores. En este sentido, y considerando la actitud metodológica señalada para el presente trabajo, como docente y como investigador, en el transcurso de mi materia habilité la utilización de los celulares como parte constituyente de los habitus de esta generación y de su propia construcción de la mirada.

## **Praxis**

Abordamos el presente trabajo de investigación de la Maestría en Arte y Cultura Visual desde un marco metodológico respaldado por la *teoría fundamentada*, asumiendo un trabajo etnográfico, en función del interés en la comprensión del cambio, los procesos y la complejidad de lo real. Consideramos que los estudiantes, ya sometidos a encuestas reiteradas y a diversos análisis y diagnósticos desde el mundo adulto, debían ser parte activa de la investigación. En este sentido, construimos y participamos conjuntamente de un trabajo en el que los estudiantes no solo proporcionaron los sustentos físicos de las informaciones, sino que, fundamentalmente, ofrecieron los mecanismos que construyen el dato y su interpretación (Batallán y García, 1994). Abordamos la investigación sin categorías ni dimensiones preconcebidas y consideramos asumir una actitud crítica frente a la construcción de la mirada que conforma el mundo que habitamos y, al mismo tiempo, es definida y construida por el mundo en el que se enmarca.

Para desarrollar el trabajo pusimos en suspenso las nociones preexistentes con las que pudiéramos llegar, para incorporar, con una actitud fenomenológica, las visiones que fueron surgiendo en el desarrollo de la investigación. En ese camino continuamos avanzando, clase a clase, con algunos momentos de incertidumbre, de zozobra, donde flotamos a la deriva en el medio de la espesa niebla; y otros de hallazgos fulminantes como una centella, que mostraban el camino claramente. En ese proceso basado en la confianza, fuimos dando cuenta de la forma en la que construimos y somos contruidos por las imágenes y la mirada.

## **Generación de familias o categorías**

En el proceso de “nombrar las cosas” o “etiquetarlas”, “agruparlas”, la estrategia implicó un trabajo conjuntamente con los estudiantes (Strauss y Corbin, 2002), considerando las palabras de los mismos implicados e investigadores del trabajo (Glaser y Strauss, 1967).

En este proceso, establecimos *familias conceptuales*, definidas como aquellos elementos conceptuales que se relacionan con los componentes básicos y fundamentales del estudio. Estos elementos nos proporcionaron las categorías de análisis a considerar, pudiendo asumir diferentes resultados en función de los cambios que adquiriría la sustancia de aquello que nos encontrábamos estudiando. Construimos lo que cada familia conceptual tenía para decir del estudio llevado adelante, desplegando las estrategias de análisis al mismo tiempo que se desplegaba la investigación.

En ese marco de trabajo es que planteamos diversos ejercicios para realizar en conjunto, problematizando la cultura como mediadora de una forma de ver, en general, y en este caso, referida a lo audiovisual. Para ello utilizamos como herramienta de trabajo las habilidades señaladas por Aguirre (2006): “Habilidades del ver-observar. Habilidades de lectura para decodificar las imágenes o mensajes visuales. Habilidades de escritura-producción de imágenes o mensajes visuales. Habilidades para emitir mensajes con y sobre las imágenes” (p. 9).

El árido y solitario trabajo de construcción de una tesis, en este caso, se vio acompañado del aporte de los estudiantes que tomaron un rol activo en la realización de la investigación. Mediante ejercicios planteados en clase, que los estudiantes hicieron bajo una consigna determinada, realizamos una recolección de información que fue luego trabajada en conversaciones en el aula y que constituyó la orientación para la siguiente propuesta, que definimos orientados también por el objetivo general del estudio.

Como conclusión, vinculamos las familias conceptuales que fueron construidas en el estudio, como fuente de comprensión sobre el objetivo planteado y sustento para la elaboración de nuevas hipótesis de trabajo. Siempre teniendo en consideración que los resultados son particulares de un grupo determinado de población que le asigna significados diferentes a los acontecimientos y, por ende, generan mundos singulares.

## **Elaboración de los ejercicios**

La confección y realización de los ejercicios implicó un proceso de trabajo muy arduo y prolongado. El esfuerzo se centró en trasladar los elementos teóricos a trabajos prácticos, buscando, en cada propuesta, que se estableciera una motivación en los estudiantes. Se buscó posicionar a los jóvenes de forma sensible frente los elementos teóricos de la construcción de la mirada desde la cultura, que asumieran que ellos eran parte de la investigación-acción, en un proceso que requería su participación activa, recabando y procesando la información que se desprendía de cada ejercicio y que brindaba los insumos para analizar diferentes facetas de la construcción de la mirada.

En el marco de la materia que imparto, llamada Cultura Visual, planteamos desde el comienzo del curso realizar una indagación sobre las formas en que nos relacionamos con el contenido audiovisual y sobre cómo esas diferentes formas de ver implican diferencias en los modos de relacionamiento de los públicos e impactan en las propias narrativas.

Con esta premisa como guía, realizamos una serie de nueve ejercicios durante tres cuartas partes del curso, desde marzo a septiembre, para luego preparar la muestra de los resultados en una actividad de fin de curso, que nos llevó de octubre a noviembre.

Los primeros cuatro ejercicios que se plantearon buscaban problematizar la mirada, asumida como algo ya dado, e indagar en las diferentes formas en que la cultura se ha relacionado con el entorno y ha construido el universo visual del que los sujetos establecen el recorte de lo que los ojos perciben. Esta etapa estuvo marcada por una consigna que se planteaba por el docente en clase y que los estudiantes seguían, para luego analizar de forma conjunta los resultados y sus implicancias, en función del marco de análisis teórico de la cultura visual que fuimos trabajando. En esta etapa se buscó también que los estudiantes empezaran a vincularse a la investigación de una forma activa, pasando de ser sujetos pasivos de recepción de información a tomar un rol activo de trabajo, indagación y análisis. Considerando los insumos que traían en cada tarea como forma de problematizar la mirada y de asignarle su carácter de construcción mediada por la cultura, a través de los ejercicios se apropiaron de los conceptos que luego utilizamos para la segunda etapa de trabajo, más vinculada a la construcción de la mirada en el marco de la visualización de películas.

Desde el quinto ejercicio en adelante, nos planteamos concretamente la relación de la mirada con el cine y sus implicancias en las formas de relacionarnos entre los públicos que conlleva cada forma diferente de ver películas. Cada ejercicio se desarrolló durante varias clases, en una dinámica que consistía en presentar el tema a abordar, de allí proponer una estrategia de búsqueda de la información y un posterior análisis que se realizaba conjuntamente en clase, y que decantaba en una reflexión que fue generando una masa crítica de análisis y nos conducía a nuevas preguntas que construían nuevos temas.

Al plantearnos presentar los resultados de esos trabajos y de los procesos de reflexión, optamos por utilizar solo los nombres de pila de los estudiantes, dado que el trabajo siempre se ha llevado adelante de una forma colectiva, sin ánimo de identificar particularmente cada aporte vertido en clase.

### **Breve descripción de ejercicios**

A continuación, damos una breve descripción de cada ejercicio realizado. Luego se desarrollará su análisis, siguiendo el hilo conductor de las reflexiones que realizaron los estudiantes.

#### **1. El nombre de la rosa**

La primera premisa nos llevó, en principio, a ver la película *El nombre de la rosa*, con adaptación y guion de Umberto Eco, buscando resaltar mediante esta historia las diferentes miradas que se establecen sobre una serie de crímenes que suceden en una abadía del norte de Italia. En ella se contraponen la mirada religiosa, la científica, la mirada de la inquisición y también la mirada desde el sentimiento. Con los estudiantes planteamos cómo estas diferentes miradas se refieren a diferentes formas de concebir la realidad y cada una de ellas explica los hechos ocurridos desde un marco cultural diferente, aunque todos se encuentren regidos por el mismo paradigma de la Iglesia católica.

#### **2. Miradas yuxtapuestas**

Las múltiples miradas surgen en la posibilidad de la diversidad de pantallas, que implica el desarrollo de una mirada distribuida en diversos focos de interés, de forma sincrónica. En función de la realidad que experimentan los jóvenes cotidianamente de estar atentos a diversos focos de estímulo y atención, posibilitada por las nuevas tecnologías, realizamos dos

ejercicios que buscaban experimentar varias *capas* de la mirada, como una forma de considerar la posibilidad de percibir diferentes imágenes de forma simultánea y dar cuenta de ellas.

### 3. ¿Desde dónde miramos el mundo?

El planteo de este ejercicio era hacer explícito el contenido político e ideológico que subyace a la construcción de la mirada. Mediante la problematización de una imagen tan naturalizada como el mapamundi, que nos representa el mundo desde la educación primaria, avalado por las instituciones educativas, fuimos a la búsqueda de otras representaciones, de otras miradas que pueden ser igual o más válidas que las que se nos establecen desde los centros de poder mundiales.

### 4. La mirada local

Luego de establecer, en el ejercicio 2, el contenido nada ingenuo de las imágenes y las implicancias políticas que ellas tienen, en una charla sobre la importancia de ser críticos con lo que vemos, se planteó realizar un ejercicio sobre cómo nos vemos nosotros mismos.

### 5. Hibridación en el contexto de la modernidad

Había surgido, en el ejercicio anterior, el planteo de cómo en una ciudad pueden convivir diferentes formas de miradas, que muchas veces se corresponden más con formas de concebir el mundo por edad, por gustos o intereses compartidos que por razones más generales, como el lugar donde nacimos o vivimos. De allí surgió la idea de *capas de sentido* que se van yuxtaponiendo en nuestras lógicas de concebir el entorno, que se imbrican generando una mirada particular y singular de ese entorno que nos caracteriza a cada uno de nosotros. En este sentido, el concepto de *hibridación* se nos presentó como una herramienta para ejemplificar estos procesos en nuestro entorno y en nuestra cotidianidad.

### 6. Vestigios de otras miradas

El vínculo con el audiovisual y con las películas estuvo manifestado desde el inicio del trabajo de investigación. Avanzado el proceso, nos planteamos indagar cómo han cambiado las formas de ver películas y qué implicancias esto ha tenido en la sociedad, trabajando el concepto de hibridación. Para ello nos planteamos recabar señales que persisten en la actualidad de viejas formas de ver películas. Esto lo llevamos adelante mediante el registro de

ex salas de cine, ahora transformadas con diversas finalidades comerciales y religiosas, de volantes que anunciaban las funciones de *matinée* continuada y de viejos afiches que promocionaban las serie de películas.

#### 7. Escuchando viejas historias de cine

Estos vestigios que observamos en la ciudad y en la cultura tienen su correlato en la vida de las personas que construimos la cultura. Buscando saber cómo se experimentaban esas salas de cine y cómo fueron cambiando las diversas formas de ver películas a través del tiempo, decidimos realizar entrevistas a personas mayores de 50 años –que en en todos los casos se trató de familiares– y elaboramos un cuestionario que diera cuenta de los puntos que nos parecían más relevantes: aquellos que pudieran darnos información sobre la forma de ver películas, sobre cómo el audiovisual se colocaba en sus vidas y qué importancia le otorgaban.

#### 8. Entrevista a compañeros: nuevas formas de ver

Nos propusimos contrastar los relatos recogidos en las entrevistas con la actualidad, a través de nuevas entrevistas a los propios compañeros de clase, siguiendo el mismo lineamiento de preguntas, pero con algunas variantes. Todas estas preguntas las redactaron los estudiantes.

#### 9. Nuevas formas de la mirada

Estas entrevistas dejaron una serie de conceptos que buscamos plasmar en imágenes, para lo cual propusimos la búsqueda de imágenes de internet que refirieran a cada forma de ver películas y que reflejaran los puntos fundamentales, en nuestro interés, de la relación de los espectadores con lo que veían y con el entorno.

### **Desarrollo de las premisas**

#### 1. El nombre de la rosa

La primera etapa constituyó la puesta en cuestión de la mirada como elemento inmutable y percepción mecánica de lo que los ojos nos transmiten de nuestro entorno. Iniciamos el trabajo discutiendo sobre los elementos que se estima que componen la cultura visual y buscando establecer la conformación del sentido que los estudiantes le asignaban al propio nombre de *cultura visual*. Allí confluimos en diversas interpretaciones.

La proyección de la película *El nombre de la rosa*, basada en el libro de Umberto Eco que lleva el mismo título, se planteó como forma de dar cuenta de las diversas perspectivas o puntos de vista desde los que abordar un suceso como el que aconteció en la abadía, y de la tensión por la confrontación entre dos miradas sobre la realidad: la que impulsa Guillermo, un monje franciscano portador de un carácter científicista que lleva adelante un método deductivo para dar cuenta de los extraños hechos que se suceden en la abadía, y, por otra parte, la del inquisidor Bernardo Gui, que encuentra explicaciones religiosas a toda la serie de asesinatos ocurridos. Al mismo tiempo, en el marco de la abadía está Jorge de Burgos, el fiel guardián de los libros prohibidos, que protege el conocimiento no para profundizar o para investigar, sino para perpetuar el eterno ciclo. “Preservar el conocimiento y no compartirlo”, menciona el anciano monje, con una ciega mirada centrada en el concepto religioso que desprecia de lo que los ojos nos informan, sin ver ni dar relevancia a lo que nos transmite el universo de las imágenes, el cual se presenta siempre corrupto y es representación falsa de lo trascendente e inmutable, que es la palabra de Dios.

Luego de ver la película, realizamos en clase un análisis de cómo son tratados los elementos de la mirada en el film. Cada estudiante debió realizar un breve escrito sobre la historia que se cuenta y cómo ella es contada, a nivel de los elementos estéticos y narrativos puestos en escena para transmitirnos emociones y la idea última que subyace en la trama. Estos son fragmentos de lo escrito por algunos estudiantes:

Si bien dos detectives monjes van a investigar asesinatos a una abadía, el trasfondo de la película es cuestionar el porqué en nombre de Dios se censuraba la risa y la comedia en los libros, ya que esto destruiría a Cristo. Fray Jorge pensaba esto, el inquisidor también estaba de acuerdo con Jorge, haciendo esto retrasaban el conocimiento, el cual en la película lo representa Guillermo. Jorge dice esta frase: “Preservar el conocimiento y no compartirlo”, esta película muestra que la Iglesia asesinó a pensantes, comediantes y “brujas” bajo la excusa de que amenazaban a Dios. (Santiago)

El director de la película nos muestra el relato histórico desde una posición crítica, nos retrata a través de su obra la dicotomía entre la fe representada por el oscurantismo y el conocimiento o la posibilidad de acceder a él. En relación a la estética, se destaca la utilización de colores oscuros como representación de la época y

el recurso de transmitir sensaciones a través de la utilización de colores, que permiten al espectador sentir frío, temor, inseguridad, etc. (Gastón)

Del trabajo en los subgrupos surgió una tercera construcción de sentido de la realidad, que es aquella personificada por Adso, en la que el sentimiento guía el orden de los acontecimientos y, en cierta forma, realiza un contrapunto con la Razón Insolente que manifiesta Guillermo.

Desde estas formas de definir la realidad, establecimos que cada una de ellas tiene una lógica interna y funciona en relación al exterior ya que puede resolver las diferentes situaciones que el entorno plantea, dentro de su propia lógica de sentido. Al respecto, trabajamos con el audiovisual como un territorio más emparejado a la lógica de Adso, donde el sentimiento propiciado por la sensibilidad estética motiva nuestro trabajo, por medio de diferentes herramientas como lo son el sonido, la luz, la fotografía, el arte y la actuación.

Con los estudiantes establecimos un primer territorio de análisis que es la mirada asociada a la cosmovisión del mundo, aquello que le otorga sentido a los diferentes elementos que percibimos con los ojos. Podemos definir como propiedades generales todo aquello que hace parte de mi forma de ver la realidad, las concepciones personales, sociales, culturales y religiosas que establecen cómo puedo mirar los diversos elementos que me rodean.

En este primer ejercicio, creamos una familia conceptual que se basó en la mirada guiada por la idea, teniendo en cuenta las diversas categorías que puede adoptar la mirada en relación con el marco conceptual en el que se desarrolla, tal como se ilustra en la película que analizamos.

## 2. Miradas yuxtapuestas

El segundo ejercicio partió de considerar cuál es el marco conceptual en el que nos encontramos en la actualidad: el de un mundo mediado por la tecnología, que nos permite no solo acceder a cualquier contenido, sino, en un mismo lugar, realizar más de una actividad de forma sincrónica y poner el foco de atención en diversos aspectos que suceden de manera simultánea, posibilitando así una nueva percepción que vincula el mundo tangible inmediato con el mundo virtual, en una realidad que se solapa en ambos planos, en varias capas que vinculan lo que vemos.

Los estudiantes plantean que el celular les interesa no por su capacidad de almacenar información, sino precisamente por la posibilidad de generar varias lecturas en diferentes niveles, por medio de la comunicación con el entorno. Con esta consigna, trabajamos en clase el concepto de *ver en capas*, que indagamos a través de una serie de ejercicios consistentes en sacar fotos que ejemplificaran la idea de capas de atención (Figuras 1 a 7).

**Figuras 1 a 7: Imágenes que representan diversas capas de la mirada**

**Figura 1**



*Nota.* Imagen realizada en el marco del trabajo de investigación, Lorena, 2022. CC

**Figura 2**



*Nota.* Imagen realizada en el marco del trabajo de investigación, Iván, 2022. CC

**Figura 3**



*Nota.* Imagen realizada en el marco del trabajo de investigación, Dylan, 2022. CC

**Figura 4**



*Nota.* Imagen realizada en el marco del trabajo de investigación, Carolina, 2022. CC

**Figura 5**



*Nota.* Imagen realizada en el marco del trabajo de investigación, Xenia, 2022. CC

**Figura 6**



*Nota.* Imagen realizada en el marco del trabajo de investigación, José, 2022. CC

**Figura 7**



*Nota.* Imagen realizada en el marco del trabajo de investigación, Thiago, 2022. CC

Mediante el trabajo, los estudiantes plantearon que la mirada del celular no los distrae, sino que justamente les brinda la posibilidad de vincular elementos que les surgen en relación con lo que están viendo. Es en función de esto que la mirada se construye como algo asociado a la posibilidad de trascender lo que los ojos ven directamente, trascender la mirada inmediata del objeto para poder llegar a otras capas que brinden mayor información.

Terminada esta consigna y dentro del mismo ejercicio, sumamos una segunda etapa que consistió en plantear dos imágenes en movimiento que fueran percibidas por cada uno de los ojos de forma separada. Para ello utilizamos unos lentes que tenían un tabique en el medio (los lentes Vr), que impedía la mirada periférica de cada ojo, por lo cual percibimos dos imágenes diferentes con cada uno.<sup>2</sup>

En estos trabajos establecimos la posibilidad, en algunos casos, de decidir a cuál de las miradas darle prioridad y de controlarlas a voluntad en su reproducción, ya que podemos pausarlas, retroceder o adelantarlas. Algunas de las respuestas de los estudiantes hablan del proceso estético que experimentaron frente a la propuesta:

... sí se superponen en mi mirada, pero en el de fútbol y básquet es imposible yuxtaponerlos, hasta te marea en algunos casos. (I. Márquez, comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

Yo vi varias cosas... De a ratos veía los videos superpuestos y después le prestaba atención a uno solo. (A. Riveiro, comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

Veía la imagen borrosa, mi cerebro priorizaba lo que veía mi ojo derecho y luego, al concentrarse, se superponía la imagen del ojo izquierdo. De todas formas, fue muy confuso y me empezó a molestar la cabeza. No me gustó. (R. Napolitano, comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

En mi experiencia con el ver, me pareció re loco porque me desconectó de la zona de confort y cambió totalmente mi percepción dentro del Vr. Las capas se superponían en algunos videos y en otros, hubo prioridades entre los videos que aparecían a la izquierda o a la derecha. (L. González, comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

Al principio, las imágenes no concordaban; nos era difícil crear una sola imagen. Nos mareamos y era inconcluso e incómodo a la vista. Cuando eran sobre un mismo tema, como José jugando juegos o el local de tatuajes, la imagen que se formaba era más

---

<sup>2</sup> En el siguiente enlace se pueden apreciar todos los ejercicios realizados por los estudiantes: <https://www.youtube.com/watch?v=eR6XpE1fo64&t=1s>

clara. En grupo llegamos a la conclusión de que el cerebro superpone ambas imágenes y que, además, podemos elegir a qué preferimos darle atención visual. Al igual que pasa con el sentido auditivo, cuando oímos dos palabras en una sola y, depende de en cuál pensemos, escucharemos una o la otra, el cerebro es capaz de formar partes de la visión que nuestros ojos no ven pasando como por una especie de Photoshop que le da más claridad y profundidad a la realidad que vemos. (A. Romano, comunicación personal, 10 de agosto de 2022)

Es interesante cómo este trabajo considera la percepción ocular desde diferentes niveles, incluyendo tanto el análisis de la transmisión mecánica como de la percepción consciente. Al establecer una familia conceptual, que abarca la posibilidad de transformar lo que sentimos a nivel sensible, a través del pensamiento y de la atención, se destaca la interconexión entre la experiencia sensorial y la interpretación cognitiva.

Las “categorías de mirada” mencionadas en el trabajo permiten explorar las diversas capas de nuestra percepción visual y cómo estas se relacionan tanto en el mundo real como en el virtual. Esta interacción entre lo real y lo virtual puede manifestarse de maneras yuxtapuestas o complementarias, lo que significa que nuestra experiencia visual puede ser influenciada por múltiples dimensiones y contextos.

Al considerar la percepción ocular desde los soportes por los que se emite la imagen, se puede analizar cómo los diferentes canales y medios de visualización afectan la forma en que percibimos las imágenes y las narrativas audiovisuales. La tecnología detrás de la transmisión también juega un papel importante en la calidad, el tipo de la experiencia visual y la inmersión en la narrativa.

Por otro lado, al abordar la percepción consciente, se exploran las formas en que nuestros pensamientos, emociones y atención influyen en la interpretación de lo que vemos. Nuestra mente actúa como un filtro a través del cual procesamos y damos significado a la información visual que recibimos, lo que puede afectar nuestra comprensión y apreciación de las películas.

La idea de que podemos transformar lo que sentimos a nivel sensible mediante el pensamiento y la atención destaca la importancia de la experiencia subjetiva en la percepción visual. Así,

nuestra manera de mirar y prestar atención puede alterar nuestra comprensión y conexión emocional con las películas, lo que enriquece nuestra experiencia cinematográfica.

En general, este enfoque multidimensional en el análisis de la percepción ocular y su relación con lo real y lo virtual permite una comprensión más profunda de cómo experimentamos y nos conectamos con el cine y las narrativas audiovisuales. La integración de estos aspectos ofrece una perspectiva holística sobre la forma en que la mirada y el pensamiento interactúan para dar forma a nuestra realidad y experiencias culturales.

### 3. ¿Desde dónde miramos el mundo?

Como parte de poner de manifiesto el sentido político de las imágenes y, en el mismo camino, de reflexionar sobre ellas, se planteó seleccionar un mapamundi en clase y fundamentar la elección, para dar cuenta qué imagen tenemos del mundo y cómo esa imagen se asocia a la comprensión de la realidad (Figuras 8 a 12).

En clase debatimos sobre estas premisas: ¿de dónde surgen las imágenes que llegan a nosotros?; ¿cómo vamos construyendo nuestro entorno visual y cómo se ajusta a nuestro mundo de la vida cotidiana (o nuestra vida a esas imágenes)? De allí trabajamos con la conformación de los circuitos de distribución de la imagen y el entretenimiento y cómo esto se asocia a nuestras vidas, cómo nos vemos entre quienes estamos en la periferia.

**Figura 8**  
*Mapamundi*



*Nota.* Adaptado de *Terra Navis*, autor desconocido, 2004. <https://terranabis.com/cultivo-de-cbd/mapamundi-continentes-2/>

**Figura 9**  
*Mapamundi*



*Nota.* Adaptado de *Fogonazos*, Massimo Pietrobon, 2014. <http://www.fogonazos.es/2013/09/un-viaje-por-el-mapa-politico-de-pangea.html>

**Figura 10**  
*Mapamundi*



*Nota.* Adaptado de *Todofondos*, autor desconocido, 2022. <http://todofondos.com/f/74595>

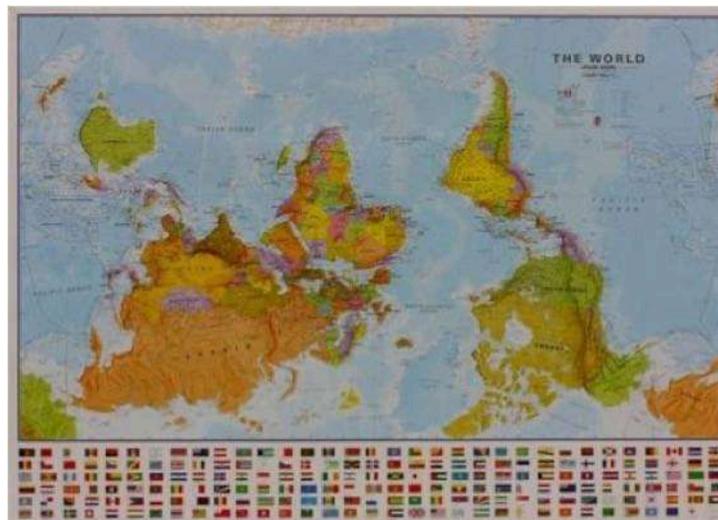
**Figura 11**  
*Mapamundi*



*Nota.* Adaptado de *DescargarMapas.net*, autor desconocido, 2018. <https://descargarmapas.net/mapamundi/mapamundi-politico>

Al final del ejercicio, se mostró el mapamundi de la Figura 12 y se debatió sobre la pertinencia de cada uno de los mapas, con el objetivo de constatar la construcción cultural de la mirada y los procesos de imposición de una cierta mirada sobre otra.

**Figura 12**  
*Mapamundi*



*Nota.* Mapamundi seleccionado por el profesor. Adaptado de *El blog de Miguel Calvillo*, autor desconocido, 2008. <http://elblogdemiguelcalvillo.blogspot.com/2008/08/mapa-mundi-al-reves.html>

Se estableció una charla en clase sobre la forma en que la imagen es definida y por quiénes: la base de la cultura occidental está en el norte del globo y, por ende, es la mirada que heredamos.

Frente a esta posición, mostramos la primera foto de la Tierra –llamada *la foto del siglo*, ya que era la primera vez que la humanidad podía ser vista desde fuera del planeta–, tomada desde el espacio por Bill Anders a bordo del Apolo 8, en vísperas de la Navidad de 1968 (Figura 13).

### Figura 13

*La Tierra vista desde el Apolo 8*



*Nota.* Adaptado de *Earthrise* [Fotografía], William Anders, 1968.  
<https://www.theguardian.com/artanddesign/2018/dec/22/ behold-blue-planet-photograph-earthrise>.  
e. Nasa/AFP/Getty Images.

Lo curioso de esta foto es que fue tomada de forma rotada en un ángulo de 90 °. Dice Joe Moran en el diario *The Guardian* (2018) sobre ella:

*Earthrise* fue editada con fines antropocéntricos. La tripulación del Apolo 8 vio la Tierra al lado de la luna, no por encima de ella ... La NASA volteó la foto para que la Tierra pareciera estar elevándose sobre el horizonte de la luna, y luego la recortó para que la Tierra se viera más grande y focalizada. *Earthrise* fue una *selfie* de la Tierra, tomada por terrícolas. (Moran, 2018; traducción propia)

Lo particular es que con esa rotación, además, se logró que correspondiera a la mirada más difundida de los mapamundis, con la superficie boreal por encima y la austral debajo, cuando la imagen había sido tomada en sentido opuesto, como corresponde a nuestra mirada austral del mundo.

Con este nuevo elemento hablamos del sentido político de la imagen y de su utilización como factor de dominación cultural que establece una mirada hegemónica e indiscutida.

Las categorías de análisis, como mencionamos en el apartado metodológico, se van conformando a medida que vamos adentrándonos en la investigación. Es en la constatación de los resultados y su análisis que van surgiendo las categorías que nos proporcionan la estructura para el análisis general.

El enfoque de esta familia conceptual destaca la influencia de la política en la forma en que miramos y percibimos las imágenes, particularmente en relación con la representación y posición de la Tierra en contextos geográficos y geopolíticos. La categoría que aborda cómo cambia la imagen de la posición de la Tierra en una representación refiere a cómo las imágenes cartográficas y visuales pueden ser manipuladas o presentadas de manera selectiva para reflejar una perspectiva política o geopolítica específica. Esta mirada guiada por la política subraya que las imágenes que vemos y cómo las interpretamos están influenciadas por la posición geográfica en la que nos encontramos como individuos y como sociedades. La geopolítica juega un papel importante en la forma en que se construyen y presentan estas imágenes, lo que puede dar lugar a una mirada subjetiva, mediada por consideraciones políticas.

La visualización de la Tierra en mapas, fotografías aéreas o imágenes satelitales, por ejemplo, puede estar sujeta a diferentes interpretaciones y enfoques dependiendo de los intereses políticos y estratégicos de quienes producen o utilizan esas imágenes. Esto puede incluir cuestiones territoriales, demarcaciones fronterizas, representaciones de poder o perspectivas históricas.

La posición geográfica también influye en cómo las personas y las sociedades se relacionan con toda la Tierra o con determinadas regiones del mundo. Nuestra ubicación en el planeta puede influir en nuestra percepción de la realidad y en cómo entendemos las dinámicas políticas y sociales a nivel global.

En este contexto, es esencial reconocer que la mirada no es objetiva y que nuestra percepción visual está moldeada por factores como la política, la cultura y la geografía. Al ser conscientes

de estas influencias, podemos desarrollar una mirada más crítica y contextualizada hacia las imágenes que consumimos y entender cómo la representación visual puede ser utilizada para construir narrativas y perspectivas específicas.

En conclusión, esta familia conceptual resalta la relevancia de considerar la política y la geopolítica en la mirada y la interpretación de imágenes, reconociendo que nuestra posición geográfica y contexto sociopolítico influyen en la construcción subjetiva de la realidad visual que compartimos.

#### 4. La mirada local

El siguiente ejercicio (Figuras 14 a 16) se trabajó buscando la idea de una mirada con una identidad que nos abarcara como colectivo, algo que fuera construido desde la mirada de los estudiantes. El ejercicio consistió en seleccionar tres imágenes que nos representaran como colectivo, desde la premisa de vincularnos con una mirada conjunta que nos abarcara en la conformación de una identidad, impulsando una mirada local y centrada en el entorno en el que convivimos cotidianamente, y buscando propiciar una reflexión sobre la mirada global y la mirada local.

**Figura 14**

*La representación del ser uruguayo*



*Nota.* Collage realizado a partir de una premisa de trabajo, Noah y Salomé, 2022.

**Figura 15**

*La representación del ser uruguayo*



*Nota.* Collage realizado a partir de una premisa de trabajo, Francisco, Bruno, Jeremmy, 2022.

## Figura 16

### *La representación del ser uruguayo*



*Nota.* Collage realizado a partir de una premisa de trabajo, Marcos, Melina, Florencia, 2022.

Observamos elementos arquetípicos de la constitución nacional, como el pabellón patrio, los tambores de candombe, las danzas folclóricas como el pericón ejemplificado en la imagen, el mate y la torta frita; y, en última instancia, se incorporó una mención al cannabis. También aparecieron las letras que componen la palabra *Montevideo* en un lugar referente de todas las postales de la ciudad; los símbolos patrios en un grupo a caballo con vestimenta típica gauchesca; el mate y el termo frente al mar que evoca la rambla; el antiguo fuerte de la ciudad que se ubica en el punto de mayor altitud de Montevideo; una cuerda de candombe, música típica de la ciudad y con matriz de expresión cultural afrouruguaya.

Se discutió en clase sobre cómo esas imágenes representan una mirada del Uruguay muy formal. El mate, lo gauchesco, surgió desde una mirada muy alejada y poco relacionada con la vida cotidiana de los estudiantes, una forma de vernos desde un punto de vista formal, sin punto de encuentro con lo cotidiano, sino más asociada al discurso de lo que es “ser uruguayo” que nos transmiten la propaganda y los medios de comunicación.

Los jóvenes entienden que la mirada que presentaron en clase es la que se corresponde con esa idea de ser uruguayo, que es la que nos otorga singularidad como grupo social, y que la mirada desde la vida de un adolescente es muy similar a la de cualquier otro adolescente en cualquier ciudad del mundo; que no cambia mucho lo que vive un joven en Montevideo o en Nueva York. En este sentido, hablamos de las diferentes capas que pueden convivir en la conformación de una mirada, y de que se pueden adquirir diferentes puntos de vista en función del objeto que se nos

presenta y desde qué lugar nos ubicamos (considerando las dimensiones que componen nuestra identidad, los amigos, la UTU, las redes, la familia, etc.). Buscamos en esas diferentes intersecciones qué elementos podíamos encontrar, qué hibridaciones podían existir.

El concepto de identidad en capas y la posibilidad de hibridación es una perspectiva interesante para analizar cómo nos definimos a nosotros mismos y cómo nos relacionamos con los diferentes elementos identitarios que conforman nuestra individualidad y pertenencia a grupos sociales. En este ejercicio, se planteó que la identidad no es una entidad estática y única, sino que está compuesta por diversas capas que se superponen y entrelazan. Cada capa representa aspectos específicos de nosotros mismos, como nuestra identidad cultural, étnica, nacional, religiosa, profesional, de género, orientación sexual o de intereses personales, entre otros. Estas capas interactúan y dan forma a nuestra identidad de una manera compleja y dinámica.

La hibridación se refiere a la mezcla y combinación de diferentes elementos identitarios en una persona. Esto significa que un individuo puede identificarse con múltiples grupos y características, y estas identidades pueden entrelazarse, creando una identidad única, pero diversa. Un ejemplo de hibridación podría ser una persona que se identifica como ciudadano de un país específico, pertenece a una determinada cultura regional, practica una religión particular, estudia en un lugar específico y tiene intereses y pasatiempos únicos. Todas estas identidades se superponen y se entrelazan para formar la identidad completa de esa persona.

Este enfoque de identidad en capas e hibridación es relevante en un mundo cada vez más interconectado y diverso. Permite reconocer que somos seres multifacéticos con experiencias y pertenencias distintas, y que nuestras identidades no son estáticas, sino que evolucionan y se transforman con el tiempo y las experiencias vividas.

En conclusión, el concepto de identidad en capas y la posibilidad de hibridación nos invitan a entender la complejidad y la diversidad de quiénes somos como individuos y cómo nos relacionamos con los demás en un mundo multicultural y en constante cambio.

##### 5. Hibridación en el contexto de la modernidad

Frente al concepto de capas surge inmediatamente la idea de mezcla, yuxtaposición, hibridación, y es por allí que planteamos el siguiente ejercicio de análisis. En este caso, referido al entorno en

el que nos movemos y a aquellos elementos que podemos constatar visualmente que reflejan sus particularidades.

Tomando el concepto de hibridación acuñado por García Canclini (1995), planteamos el ejercicio de buscar en la ciudad aquellos elementos en los que se pudieran visualizar diferentes capas de tiempo, de estilos, de sentidos, y sacarles una foto (Figuras 17 a 20).

### Figura 17

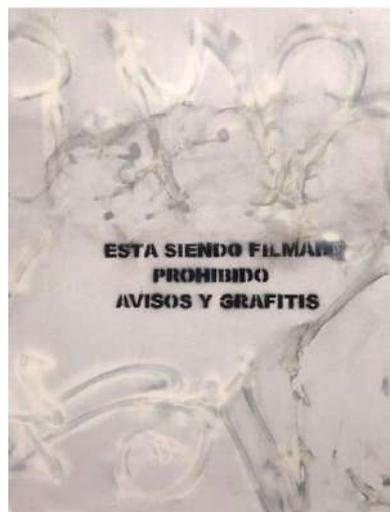
*Collage que representa capas*



*Nota.* Collage realizado en el marco del trabajo de investigación, Carolina, 2022. CC

### Figura 18

*Foto que representan capas*



*Nota.* Fotografía tomada en el marco del trabajo de investigación, Melina, 2022. CC

### Figura 19

Fotos que representan capas



Nota. Collage realizado en el marco del trabajo de investigación, Dylan, 2022. CC

### Figura 20

Fotos que representan capas



Nota. Fotografías tomadas en el marco del trabajo de investigación, Bruno, 2022. CC

Los trabajos anteriores revelan la manera aluvional y, a veces, aparentemente casual en que diversos elementos se yuxtaponen y se vinculan para producir una nueva realidad en la mente del espectador o sujeto observador. Estos elementos pueden surgir de diferentes fuentes, como la percepción visual, las narrativas audiovisuales, las relaciones sociales, la política y la identidad. Al observar estos puntos de interés y los vínculos que se trazan entre los diversos sentidos de los objetos o elementos, se forma una especie de red de significados e interpretaciones. Esta red puede ser altamente subjetiva y variar según las experiencias, conocimientos y contextos de cada individuo.

La familia conceptual en relación con las capas establece una categoría que se enfoca en cómo esas capas de identidad, percepción y elementos se enlazan entre sí, permitiendo su vinculación, mezcla, yuxtaposición, imbricación e hibridación. Esta categoría resalta la interacción dinámica entre los diversos elementos y dimensiones que conforman la experiencia humana y cómo se combinan para dar forma a la realidad subjetiva de cada individuo. Desde esta perspectiva, las capas pueden ser entendidas como niveles o dimensiones que coexisten en un sujeto, cada una representando diferentes aspectos de su identidad, perspectiva y contexto. Estas capas no están aisladas, sino que se conectan y entrelazan de manera fluida, permitiendo que se mezclen e imbrican entre sí.

La vinculación refiere a cómo estas capas interactúan y se relacionan, influyendo mutuamente en la formación de la identidad y la percepción del individuo. Por ejemplo, la identidad cultural puede estar vinculada con la identidad nacional, y ambas pueden influir en cómo una persona percibe su entorno y construye su realidad.

La mezcla implica que las capas pueden combinarse para formar nuevas identidades y perspectivas. Esta mezcla puede surgir de la interacción entre diferentes culturas, tradiciones o experiencias de vida, lo que resulta en una identidad híbrida y enriquecedora.

La yuxtaposición se refiere a la disposición cercana o próxima de las capas, lo que permite que se contrasten y complementen entre sí. Esto puede llevar a una mayor comprensión de las complejidades y contradicciones que existen dentro de una persona o comunidad.

La imbricación señala cómo las capas se entrelazan de manera compleja, lo que hace que sea

difícil separar una capa de las otras. Esto destaca la interdependencia de las dimensiones de la identidad y cómo se interconectan para formar un todo integrado.

Finalmente, la hibridación es el resultado de la interacción dinámica entre las capas, lo que da como resultado nuevas formas de identidad y percepción. La hibridación es un fenómeno natural y enriquecedor que refleja la diversidad y la adaptabilidad de las experiencias humanas.

En esta amalgama de elementos, las conexiones que se establecen pueden ser sorprendentes e inesperadas, lo que lleva a la formación de una nueva realidad en la mente del sujeto que mira. La experiencia de ver una película, por ejemplo, puede combinar la dirección de la mirada, los canales de transmisión del relato audiovisual, los lugares de visualización, la audiencia, el momento de visualización, las propiedades del concepto de identidad y más. Todo esto puede interactuar y dar lugar a una interpretación única y personal de la película, creando una realidad subjetiva para cada espectador.

Esta forma de ver e interpretar el mundo puede ser enriquecedora, ya que nos permite apreciar la diversidad y complejidad de las experiencias humanas. Cada individuo puede encontrar significado y sentido en diferentes elementos, y es a través de esta interacción entre los sentidos y los vínculos que construimos nuestra propia realidad y comprensión del entorno que nos rodea. Además, este enfoque resalta la importancia de estar abiertos a nuevas conexiones y formas de ver, ya que estas pueden desafiar nuestras perspectivas preexistentes y enriquecer nuestra comprensión del mundo.

La observación de cómo los elementos se relacionan y se mezclan en la experiencia humana nos invita a apreciar la diversidad y la interconexión de sentidos y significados que influyen en la construcción de la realidad subjetiva de cada individuo. En resumen, esta categoría en relación a las capas destaca la complejidad y la interconexión de los elementos que influyen en la construcción de la identidad y la percepción. Permite apreciar cómo las capas se vinculan y entrelazan, creando una realidad subjetiva única para cada individuo, enriquecida por la mezcla, yuxtaposición, imbricación e hibridación de sus experiencias y contextos.

## 6. Vestigios de otras miradas

Siguiendo el concepto de hibridación pasamos a considerar el cambio en las formas de ver películas asociado a las huellas que las prácticas culturales dejan en la ciudad y cómo estos elementos son materializados en el espacio, haciéndose visibles en la arquitectura de la ciudad y permaneciendo en ella mucho tiempo después de haber desaparecido la práctica cultural que les dio origen. Continuamos con el trabajo sobre la hibridación y las capas que se yuxtaponen dejando huellas en la arquitectura y el paisaje de la ciudad (Figuras 21 a 25).

### Figura 21

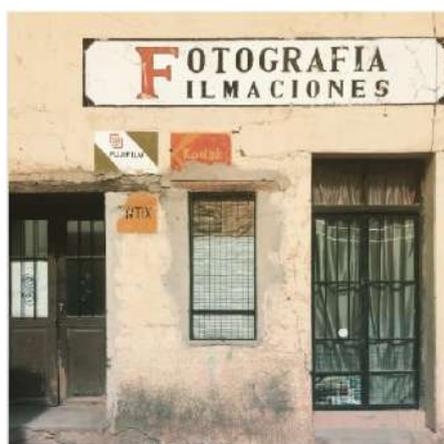
*El antes y el hoy de una sala de cine*



*Nota.* Collage realizado en el marco del trabajo de investigación. Julieta, 2022.

### Figura 22

*Fotografía realizada por estudiante*



*Nota.* Fotografía tomada, en el marco del trabajo de investigación. Guillermo, 2022.

**Figura 23**

*Fotografía realizada por estudiante*



*Nota.* Fotografía tomada, en el marco del trabajo de investigación. Thiago , 2022.

**Figura 24**

*El antes y el hoy de una sala de cine*



*Nota.* Collage realizado, en el marco del trabajo de investigación. Julieta, 2022.

## Figura 25

El antes y el hoy de una sala de cine



Nota. Collage realizado, en el marco del trabajo de investigación. Ayelén, 2022.

Mediante los elementos recabados pudimos constatar, junto con los estudiantes, los vestigios de una expresión cultural que fue cediendo espacios físicos a otros usos, como son los religiosos, culturales o económicos, pero que deja señales en la ciudad que todavía se mantienen. Las capas que cubren esos edificios, construidos para la exhibición de películas exclusivamente, han sufrido aluviones económicos y comerciales que imprimen otros sentidos en sus paredes y fachadas; pero para quienes afinan la mirada y saben qué mirar, se devela el sustrato edilicio que dio lugar a lo que era el cine: esa actividad cultural que implicaba la asistencia de un gran número de espectadores –personas que la mayoría de las veces no se conocían– a ver una misma película, en un mismo lugar, todos mirando la misma pantalla, de una forma sincrónica y emplazada en un tiempo concreto, en un lugar determinado, en los que los espectadores, cautivados por las historias, se sentían transportados a otros lugares y a otros momentos.

Muy diferente eran las experiencias de *matinée* liceal, que nos remiten a las listas de películas que eran una excusa para compartir con el grupo de amigos una tarde de diversión en conjunto (Figura 26). A mediados de los años ochenta, en las vísperas de las vacaciones de Turismo e invierno, se repartía a la entrada y a la salida de los centros de estudios secundarios la larga programación de películas que se pasaban una detrás de otra en el cine. Los concurrentes tenían poca relación con lo que se proyectaba, y prestaban poca atención a lo

que se estaba viendo, ya que el centro de atención estaba en las risas, gritos y corridas que se daban dentro de la sala con los compañeros del barrio y de estudios, que asistían en grandes grupos a la *matinée*.

**Figura 26**  
*Programas de matiné de cine*

The collage consists of several overlapping posters and notices. At the top left, two posters for 'Cine NUEVO FLORES' announce film screenings for March 21-23 and March 24-25, 1959, featuring titles like 'No Aterradizas Monstruo de 13 Años' and 'Violación'. To the right, a large poster for 'VACACIONES de ABRIL' (April Vacations) from March 6 to 10, 1959, lists multiple cinema venues including 'JESUCRISTO SUPERSTAR', 'SuperCine COPACABANA', 'Cine GRAND PRIX', and 'CINE NUEVO FLORES'. Below these are smaller posters for 'CINE SAYAGO' and 'BONO LICEAL'. The bottom portion of the collage is a weekly program for 'Cine COPACABANA', 'Cine NUEVO FLORES', and 'Cine BELVEDERE' for the month of September 1959, listing daily film titles and showtimes. At the very bottom, there is a notice for 'Vacaciones de Setiembre' (September Vacations) and a 'Bono Liceal' (Liceal Voucher) that is valid for cinema tickets during the school holidays.

*Nota.* Collage realizado en el marco del trabajo de investigación. Florencia, 2022.

Otra clase de espacios eran los locales de los videoclubes, lugares que alguna vez fueron puntos de encuentro para los amantes del cine y que ciertamente anticiparon y representaron nuevas formas de ver películas. Estos espacios icónicos ofrecían una experiencia única y diferenciada de las opciones de visualización tradicionales, como el cine en salas o la televisión. Estas diferentes formas de ver cine coexistían en la ciudad y, en muchos casos, se yuxtaponían. Cada uno de estos medios de visualización tenía características distintivas que atraían a diferentes tipos de público y satisfacían diversas necesidades de entretenimiento.

Los videoclubes ofrecían una amplia selección de películas que los espectadores podían alquilar para ver en la comodidad de sus hogares. Esto permitía a las personas acceder a una diversidad de filmes y géneros que quizás no estaban disponibles en las salas de cine o en la televisión. Además, los videoclubes brindaban la posibilidad de ver las películas en el momento que mejor les convenía a los espectadores, lo que ofrecía una mayor flexibilidad y control sobre su experiencia cinematográfica.

Estos establecimientos también funcionaban como espacios de interacción social, donde los clientes podían compartir recomendaciones y descubrir nuevas películas junto con otras personas que compartían intereses cinematográficos similares. La experiencia de explorar las estanterías de los videoclubes, leer las sinopsis de las películas y elegir el título adecuado era parte de la emoción y el encanto de visitar estos lugares.

A medida que avanzaba la tecnología y se popularizaba el *streaming* y las descargas digitales, los videoclubes comenzaron a disminuir en número y relevancia. Sin embargo, su legado como pioneros de nuevas formas de ver cine perdura en la cultura cinematográfica.

Los vestigios de los videoclubes y otras expresiones culturales relacionadas con el cine no solo representan rastros materiales en la ciudad, sino que también evocan una forma específica de ver cine que va más allá de la simple visualización de películas. Estas expresiones culturales están imbuidas de una manera única de relacionarse entre el público y de experimentar los filmes. Eran lugares de encuentro donde los amantes del cine podían interactuar, compartir recomendaciones y descubrir nuevos títulos juntos. Esta experiencia social en torno al cine fomentaba una sensación de comunidad y pertenencia entre los cinéfilos. La conversación y el intercambio de ideas en torno a las películas permitían que los

espectadores se conectaran con otros que compartían sus intereses, lo que enriquecía su experiencia cinematográfica.

Además, al contar con una amplia variedad de películas, los videoclubes brindaban a los espectadores la oportunidad de explorar diferentes géneros y obras cinematográficas de diversos países y épocas. Esto expandía sus horizontes cinematográficos y les permitía adentrarse en mundos desconocidos.

La forma de ver cine en los videoclubes también estaba asociada con una mayor autonomía y control sobre la experiencia de visualización. Los espectadores podían elegir qué película ver, cuándo y cómo verla, lo que les brindaba una libertad de elección que no siempre era posible en las salas de cine o en la programación televisiva. La experiencia de ver una película en diferentes entornos puede variar significativamente y tener un impacto en la forma en que se percibe y se disfruta la película, así como en las interacciones sociales que se generan alrededor de ella.

En una gran sala de cine con un gran número de personas, la experiencia puede ser más inmersiva y emocionante debido a la atmósfera colectiva que se crea. Compartir la experiencia con una audiencia desconocida puede generar una sensación de conexión con los demás espectadores, especialmente si la película es emotiva o provoca reacciones en el público. Al finalizar la proyección, las charlas y comentarios sobre lo que acaban de ver pueden ser animadas y espontáneas, enriqueciendo la experiencia y permitiendo compartir opiniones con personas que tienen diferentes perspectivas y puntos de vista.

Por otro lado, ver una película en el hogar, ya sea con amigos, familiares o en soledad, ofrece una experiencia más íntima y personalizada. El entorno conocido y cómodo puede permitir una mayor concentración en la obra y una mayor libertad para reaccionar a ella de manera más espontánea y sin restricciones. Además, el hecho de poder pausar, rebobinar o comentar la película en el momento que deseen los espectadores agrega una dimensión de control y flexibilidad a la experiencia de visualización.

Estas diferencias en la experiencia de ver una película en diferentes contextos también han influido en la industria cinematográfica y en la producción de contenido audiovisual. El auge de las plataformas de *streaming* y la visualización en el hogar ha llevado a una mayor

segmentación y orientación hacia públicos específicos. Los creadores de contenido ahora tienen en cuenta las preferencias y demandas de audiencias más definidas y segmentadas, lo que ha llevado a una mayor diversidad y personalización en las historias que se cuentan.

El ejercicio en clase nos permitió constatar cómo la cultura implica elementos materiales que trascienden su destino original y perduran en el tiempo, transformando sus funciones y significados a lo largo de la historia. Estos elementos culturales, como los videoclubes, las salas de cine, las plataformas de *streaming*, entre otros, no solo representan una forma específica de ver cine, sino que también encierran rastros de otras formas culturales y sociales relacionadas con la experiencia cinematográfica.

Cuando miramos el pasado y el presente con los “lentes” adecuados, podemos descubrir vestigios de otras formas de ver, de compartir películas y de hablar sobre el cine que han dejado una huella en la cultura y en la manera en que nos relacionamos con el séptimo arte. Estos vestigios pueden manifestarse en elementos materiales, como los locales de videoclubes o las antiguas salas de cine, pero también en prácticas sociales y hábitos de consumo que se han transformado con el tiempo.

La capacidad de reconocer estos vestigios culturales nos permite apreciar la evolución y diversidad de la experiencia cinematográfica a lo largo de la historia. Desde la época de los videoclubes hasta la era del *streaming*, cada forma de ver cine ha dejado su marca en la cultura y ha influido en cómo nos relacionamos con las películas y cómo las compartimos con otros. Cada una de estas formas de exhibición construye un modo de relación entre el público y una manifestación cultural específica que trasciende la propia película. Las diferentes formas que constatamos han dejado una huella significativa en la historia del cine y han influido en cómo las personas consumen y disfrutan de las películas en diferentes épocas. Este elemento conformado por las formas en las que se exhibe un film, lo consideramos como una familia conceptual.

#### 7. Escuchando viejas historias de cine

Las capas que podemos observar en la arquitectura de la ciudad tienen un correlato en las historias de vida de todas aquellas personas que conformaron los públicos de estas grandes salas de exhibición y que propiciaron su construcción, así como el surgimiento de los

videoclubes y su posterior desaparición.

Para dar cuenta de estas historias, planteamos realizar una entrevista a familiares mayores, indagando en las formas de disfrutar del cine que tenían en su infancia y juventud, y en cómo se vincularon con el cine, luego el video y la televisión. La muestra no pretendía ser representativa, ya que el interés radicaba en valorar el conocimiento que los estudiantes iban generando en el propio transcurso de estas entrevistas. La forma de entrega de los trabajos podía ser escrita, en audio o audiovisual.

Conformamos un cuestionario guía que orientaría las entrevistas. Las preguntas disparadoras que definimos conjuntamente en clase fueron las siguientes:

- En su juventud, ¿cómo veían películas?
- ¿Cada cuánto iban al cine?
- ¿Se iba con la familia, solo o con amigos?
- ¿Era caro ?
- ¿Se preparaban para la ocasión? ¿Cómo?
- ¿De qué forma se elegían las películas para ver?
- ¿Había otra forma de ver películas fuera del cine?

De estas charlas con los referentes adultos se desprendieron las formas en que veían películas y cómo socializaban en torno a este evento cultural. Seleccionamos a continuación fragmentos de esas entrevistas que consideramos relevantes:<sup>3</sup>

En su juventud, mi tía solía ir al cine de barrio en Belvedere y Centro. No era seguido, iban alrededor de tres veces al año. Iba con la familia y/o amigos. Mi tía me dijo que había un afiche que indicaba qué película se pasaba ese día. (E. Rodríguez, mayo de 2022)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Estas y las subsiguientes entrevistas citadas están disponibles en la carpeta de trabajo de la investigación en la nube:

<https://drive.google.com/drive/folders/1L3chtFK5GpoqLohmg40owHOcO3JS43Hn>

<sup>4</sup> Entrevista disponible en:

[https://docs.google.com/document/d/1a9UGVrFXzU6Qzpeioslu\\_Q1yDzz\\_1bpFftCPmD8Bn-4/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1a9UGVrFXzU6Qzpeioslu_Q1yDzz_1bpFftCPmD8Bn-4/edit?usp=sharing)

Matinée del pueblo. Casi todos los domingos. Con mi padre. No era caro. Sencilla. No sabíamos que íbamos a ver. No había en esos años otro modo de ver películas.

(T. Minutti, mayo de 2022)

Mi mamá (45 años). En Las Toscas viajaban a Montevideo para mirar cine, un cine del Centro. Iban al cine muy poco ya que había mucha falta de dinero. Con la familia. Se ponían la mejor ropa, se preparaban. No había elección, eran las películas que había, lo que había en cartelera. Otra forma de ver películas era por la televisión, y veía muchísimo más por la tele que por el cine, aunque los reclames siempre interrumpen la película. (J. Pedreira, 20 mayo de 2020).

Los medios donde más veía cine era: la tele en blanco y negro, proyectores, DVD. Me contó que en la escuela todos los viernes veía una peli con el proyector, al ser una escuela rural eran pocos alumnos, entonces era más fácil. O cuando un vecino tenía uno, entonces se juntaban en el patio a mirar una película con todos los niños del barrio, de noche obviamente. Al cine era más difícil de ir para la mayoría, me dijo que cada vez que iba era una experiencia genial, porque no podían ir siempre al ser tantos hermanos. (B. Silva, mayo de 2020)

Papá me contó que en el pueblito que vivía, en las fiestas importantes ponían un proyector que era de la intendencia, para que vieran todas las familias. Las mujeres mayores vendían comida casera, o pop. Él fue recién de grande al cine, porque al ser tantos hermanos no podían tener esos lujos, me dijo que cuando fue por primera vez al cine estuvo toda la tarde en el cine porque salía de una función y entraba a otra de la emoción que tenía. (Giménez, mayo de 2020)

De la misma manera en que constatamos rastros de capas en la ciudad, vimos las capas en las vivencias de estas personas que recordaban un vínculo con las películas signado por el evento compartido y su carácter único y especial. Esto no tenía relación con la calidad o valor artístico de la película a ver, sino que estaba más relacionado con el evento cultural que era ir al cine o ver una película con el proyector, algo que revestía un carácter de excepcionalidad en la cotidianidad de los involucrados, como lo era reunirse con otros a ver algo, sin importar aquello que estaban viendo. En ninguna de las entrevistas se resalta la película vista, quedando de manifiesto el hecho de que las elecciones no eran muy variadas y, en la mayoría de casos, debían ver lo que había en cartelera. Las posibilidades de elección quedaban muy

limitadas a la oferta que llegaba a los cines o a la proyección que se realizaba en la escuela. En la gran mayoría de las entrevistas se hace referencia a la importancia del hecho en cuanto salida especial que se hacía con familiares o amigos, en un clima de gran acontecimiento que implicaba aprontarse para la ocasión.

Con respecto a los videoclubes, generamos otra serie de preguntas disparadoras:

- ¿Qué es un videoclub?
- ¿Cómo se eligen las películas?
- ¿Cada cuánto veían películas?, ¿con quién?, ¿en qué ocasiones?

Entrevisté a mi padre, tiene 54 años. ... Él recuerda el videoclub al cual iba una vez a la semana para alquilar una o dos películas para ver. Las elegía a partir de alguna famosa que haya escuchado, las que le recomendaba la persona de la tienda, que se la haya recomendado un amigo o por leer la sinopsis que estaba en la caja. En aquella época se reunía en su casa con unos amigos para ver las películas. (J. Franco, mayo de 2020)

Un videoclub era un lugar donde cualquier persona iba y alquilaba una película que quería ver, por cierta cantidad de días. En el lugar había distintas góndolas en donde se exhibían las cajas de las películas disponibles y estaban ordenadas por género: acción, suspenso, comedia, etc. Uno elegía la película que quería, entregaba la caja al empleado y éste entregaba la película al cliente. Por lo general, se veían los fines de semanas, los feriados y en vacaciones. Las películas se veían con amigos o en familia. (P. Rodriguez, mayo de 2020).

Al trabajar estas entrevistas, comenzamos a observar la “elección” que surgía como un concepto que se encontraba ausente de las entrevistas previas: con la llegada del videoclub comenzó a definirse más la posibilidad de elección de qué películas ver, siempre con la circunstancia de que debía adaptarse a lo que se encontraba en las góndolas o estanterías. Esta elección comenzó a tomar un mayor protagonismo y, al mismo tiempo, las películas eran más definidas por grupos de públicos, ya que la visualización se realizaba en el contexto de lo privado y perdía ese carácter de evento público que tenía la proyección en el cine.

El cambio tecnológico de la proyección de una cinta de celuloide a la reproducción de un VHS (Video Home System) trajo esta serie de cambios en las formas de relacionarse los

espectadores con aquello que estaban viendo y, por lo tanto, entre ellos. Surgió el consumo doméstico de películas y con esta, una nueva forma de contar historias. Aquel público tomado como algo homogéneo, que se encontraba dispuesto a ver lo que se estuviera exhibiendo, se desagregó en diferentes grupos con gustos más definidos y diversificados, atentos a ver cómo elegir una película en función de sus propios criterios de elección.

Es importante señalar que los cambios en los formatos de exhibición tienen implicaciones estéticas en la forma de narración audiovisual, ya que las grandes pantallas de cine no permitían movimientos muy bruscos de las cámaras que implicaban grandes desplazamientos de la imagen en la pantalla; que en la actualidad sí son admitidos en formatos más pequeños de visualización, posibilitado esto por los nuevos formatos de captura que implicó la incorporación de equipos más portables para realizar las películas.

La televisión estuvo presente durante toda la evolución del videoclub, pero no ofrecía competencia en la medida en que las películas se veían cortadas continuamente por la publicidad y, además, nunca eran estrenos, ya se habían lanzado en cine o en formato VHS. Poder ver, pausar, repetir o adelantar son elementos que todavía no se desarrollan, pero que se empiezan a configurar en la capacidad de los espectadores de apropiarse de la temporalidad narrativa de la película.

Las relaciones entre los individuos y las pantallas tienen un impacto significativo en las narrativas que se despliegan en las películas, lo que crea un proceso bidireccional en el que tanto los espectadores son afectados por las formas de ver como las narrativas son moldeadas por los espectadores. La llegada del VHS marcó el inicio de una tendencia hacia películas más segmentadas, dirigidas a audiencias cada vez más específicas.

Las diferentes formas en que las personas consumen contenido audiovisual, a través de diversas pantallas como televisores, computadoras y dispositivos móviles, han influido en la manera en que las películas son concebidas y presentadas. Los creadores de cine ahora toman en cuenta la diversidad de plataformas y audiencias, adaptando sus narrativas y estilos para captar la atención de diferentes grupos. Por otro lado, los espectadores, al tener acceso a una amplia variedad de películas y series, han desarrollado gustos y preferencias cada vez más

personalizados. Como resultado, la industria cinematográfica ha respondido creando películas más específicas, enfocadas en nichos particulares o intereses específicos de la audiencia.

Esta relación simbiótica entre los sujetos y las pantallas ha llevado a un fenómeno en el que las películas se adaptan a las necesidades y deseos del público, al mismo tiempo que los espectadores son influenciados por las narrativas que consumen. Esta interacción constante ha dado lugar a una diversidad cinematográfica sin precedentes, con historias únicas y enfoques innovadores para satisfacer las expectativas cambiantes de la audiencia.

Las diferentes formas de ver cine influyen en la experiencia del espectador y estas preferencias pueden moldear la manera en que se producen y presentan las películas, en un fenómeno bidireccional. Podemos así hablar de una familia conceptual en la que las “formas de ver cine” constituyen una categoría pertinente de interpretación. Esta familia conceptual se refiere al conjunto de formas o modalidades a través de las cuales las personas consumen películas, y a cómo estas elecciones afectan la experiencia cinematográfica y la percepción de la narrativa.

#### 8. Entrevista a compañeros: nuevas formas de ver

Recabadas las historias de generaciones mayores en relación a su vínculo con lo audiovisual, constatamos que muchas de las particularidades eran desconocidas por los estudiantes, quienes indagando en las capas históricas de sus familias cual arqueólogos se maravillaban con los elementos que subyacían en pretéritas capas de la memoria y, al ser puestos a la luz, nos hablaban de otras formas de entendimiento y nos proporcionaban una historicidad de elementos que pensábamos constantes e inmutables.

Considerando esta perspectiva temporal nos planteamos contrastar estos relatos con la forma de ver actualmente los diversos contenidos audiovisuales. La propuesta que surgió consistió en realizar entrevistas a sus propios compañeros. Recabando información de los trabajos anteriores fueron elaborando un cuestionario, planteando diversas preguntas que se anotaron en el pizarrón y luego se fueron evaluando en función de la pertinencia y la repetición que surgía, en pos de revelar cómo sus pares se relacionan y consumen contenidos audiovisuales.

La propuesta fue la de realizar una entrevista a un compañero o compañera sobre las diversas formas en que veía contenido audiovisual:

- ¿Qué contenido ve?
- ¿Mediante qué medios? *Streaming*, televisión, películas descargadas en discos duros, redes sociales, otros, ¿cuáles?
- ¿En qué momentos del día?
- ¿En qué diferentes lugares de la casa y la ciudad?
- ¿Considera que es aislada la forma de relacionarse con la pantalla o es compartida? En caso de ser compartida, ¿con quiénes ?
- ¿En qué se vincula con el consumo de generaciones anteriores, que veían solamente cine, televisión o videos? ¿En qué se diferencia?

Los siguientes son extractos de esas entrevistas:<sup>5</sup>

Videos de risa, por lo general por televisión o páginas web, tipo Netflix o Disney+.  
Después de hacer los deberes, de tarde, por lo general. Miro en casa, por lo general en el cuarto, en el living. Puedo ver un rato en cada lugar y cuando me llaman, pauso. No siempre a todos nos gusta lo mismo, entonces para evitar problemas cada uno ve lo que quiere y fin... Se vincula con generaciones anteriores en que lo hace un momento único y especial. Se diferencia en que puedo seguir viendo la película cuando quiero.  
(L. Arias, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020)

Las redes sociales las consumo durante todo el día en mi tiempo libre. YouTube y Netflix, principalmente en la noche, que es cuando tengo mayor tiempo libre para ver este tipo de contenido que es más extenso en comparación con las redes sociales, que son más inmediatas y cortas en el tiempo. (M. Riveiro, comunicación personal, 15 de septiembre de 2022)

Redes sociales y televisión. Además de alguna variedad de contenidos de comedia, blogs diarios, música y, de vez en cuando, tutoriales. En cualquier momento del día consumo dicho contenido. Cuando estoy en mi casa es donde más consumo audiovisual, estando fuera prácticamente nada. (L. Giménez, comunicación personal, 20 de septiembre de 2022)

Con respecto a la integración social que se generaba en una sala de cine, creo que se perdió el diálogo con otros grupos sociales que concurren a una sala que no sea de tu

---

<sup>5</sup> Ver enlace en pág. 77.

ámbito. Antes era todo un acontecimiento de salida, de apronte, de espera; hoy, al no ser necesario salir de tu zona de confort, no es un evento solo, es un plan a concretar, fácil, nada premeditado como fuera de lo común; incluso con la vestimenta, estamos en ropa de casa mayormente cuando planeamos mirar una película, cosa que antes era un evento que se preparaba con su ropa adecuada. (J. Rodriguez, comunicación personal, 20 de septiembre de 2022)

Considero que sí tiene ventajas establecer gustos definidos por la cantidad de material visual que uno puede elegir ver, optar por los diferentes géneros visuales, y eso fomenta la opinión propia de contenido identificando tus gustos personales, formando pensamientos únicos en cada individuo. (J. Pais, comunicación personal, 20 de septiembre de 2022)

Para mi forma de ver, considero que hoy en día, consumir información visual es mucho más accesible que en cualquier entorno antiguo; hoy tenemos celulares que nos acercan más a las pantallas. Vemos contenido en cualquier medio de canal televisivo, sea cable o por internet. Considero que se ve más en el horario de la noche, junto a los miembros de la familia, aunque discrepo con eso, porque en muchas casas hay más de un aparato para ver contenido y cada uno puede mirar individualmente lo que más le guste. Como dispositivo, puede ser televisión, una computadora, una tablet, hasta un celular. (M. Alvarez,, comunicación personal, 25 de septiembre de 2022)

En la hora de descanso del trabajo y principalmente cuando estoy en mi casa, en el living o en el dormitorio. Hoy en día podemos ver contenido de cualquier parte en cualquier momento. Además, puedo dejar de ver cuando me estoy por bajar del ómnibus y retomar luego. (M. Gallardo, comunicación personal, 25 de septiembre de 2022)

Siempre que tenga tiempo libre, de tardecita, de noche, por ahí. No veo en ningún dispositivo específico, teléfono, compu, televisor, voy intercambiando entre ellos y si no, básicamente voy al cine. Miro en mi casa normalmente, en mi casa me siento más cómodo. Con mis viejos, con mi familia, normalmente cuando cenamos, que es básicamente cuando ellos tienen tiempo libre. Las diferencias que encuentro es que antes tenías que ajustarse a un horario en concreto para ver cierta película y

normalmente lo hacías con amigos y la veías de un tirón; acá hoy como que hay más facilidad para ver las cosas en las plataformas de *streaming* y poder pausar y ver cuando querés, o volver a ver alguna parte que te parezca interesante. Tiene algo malo porque a lo mejor no socializas tanto. Similitudes ninguna, quizás algún grupo de amigos van al cine, pero es algo mínimo. (J. Franco, comunicación personal, 25 de septiembre de 2022)

Miro en las diferentes plataformas, siempre que tenga tiempo libre. Miro en mi celular, en mi computadora, en la tele. En mi casa y acá en la UTU también, en los recreos. Miro cuando cenamos con mis padres y mi hermano. La diferencia es que ahora tienen mayor calidad de audio e imagen, que ahora podés elegir qué y cuándo ver las cosas, además podés pausar lo que estás viendo. Similitudes, ninguna. (M. Fabianni, comunicación personal, 25 de septiembre de 2022)

Más que nada miro redes sociales y series, no tanto películas. Realmente el horario varía mucho, cuando tengo el momento adecuado y el tiempo libre, sin problema. Por lo general en mi casa, pero también puede ser en una sala de espera, varía mucho el tiempo. Si es compartido, depende de los gustos de la otra persona, si mirás por ejemplo algún *gameplay* y a la otra persona no le gusta, básicamente será más individual; si es una comedia, ahí sí puede ser toda la familia. Opino que depende del gusto. (M. Gómez, comunicación personal, 25 de septiembre de 2022)

Las entrevistas realizadas a los compañeros revelan cómo, en la actualidad, se ha establecido una forma de relacionarse con la pantalla centrada en el individuo y su capacidad de decisión y control sobre lo que ve y cómo lo ve. Esta transformación de la experiencia de ver ha sido impulsada por los avances tecnológicos y las plataformas de *streaming*, que ofrecen una mayor flexibilidad y personalización en la visualización de otros contenidos audiovisuales.

Aunque la opción de ver contenido en familia o con amigos sigue estando disponible, la realidad es que la mayoría de las personas optan por disfrutar del contenido en solitario, debido a la comodidad y la libertad que esto proporciona. Sin embargo, esto no significa que la experiencia compartida haya desaparecido por completo, ya que las redes sociales y las conversaciones en línea permiten a las personas compartir sus opiniones y discutir sobre películas y series después de haberlas visto, creando una conexión virtual a través del

contenido que han disfrutado individualmente. Esto genera una conexión social y una sensación de pertenencia a una comunidad en línea. Esta dualidad entre lo solitario y lo colectivo en la forma en que nos relacionamos con la pantalla refleja cómo la tecnología y las plataformas digitales han transformado la experiencia de consumo de contenido audiovisual en la era actual.

Las diferencias que observamos en las formas de ver películas en la actualidad, contrastadas con los canales en que veían cine las generaciones mayores, es una excelente manera de analizar cómo la forma de relacionarnos con lo audiovisual ha evolucionado a lo largo del tiempo y en función de los cambios tecnológicos. Podemos observar cómo estos cambios han impactado en la experiencia de ver cine y en nuestras interacciones con el contenido audiovisual. Por ejemplo, al comparar la experiencia de ver una película en una sala de cine tradicional con la de ver una película en una plataforma de *streaming*, podemos destacar algunas diferencias importantes que hablan de cambios propiciados por el soporte en el que vemos la película.

Estas diferencias las agrupamos en familias conceptuales que configuran grupos de categorías que se desprenden del contrastar las entrevistas a los mayores con las entrevistas a coetáneos.

En relación al canal de transmisión, en la sala de cine tradicional el medio por el que vemos la película es la proyección en una pantalla grande, en un espacio público compartido; esto crea una experiencia colectiva y envolvente, donde los espectadores comparten emociones y reacciones con otros presentes en la sala. En cambio, en una plataforma de *streaming*, el canal de transmisión es el dispositivo personal, como una computadora, una tableta o un televisor, lo que proporciona una experiencia más individualizada y privada.

En cuanto al lugar de visualización, la sala de cine es un espacio específico diseñado para la proyección de películas, lo que brinda una experiencia de alta calidad y una atmósfera especial. En cambio, en la plataforma de *streaming*, el lugar de visualización puede ser cualquier ubicación donde el espectador tenga acceso a su dispositivo conectado a internet, lo que proporciona una mayor flexibilidad y conveniencia, pero que muchas veces va en desmedro de la calidad en la visualización.

Respecto al momento de visualización, en una sala de cine, este está determinado por la

programación y los horarios de proyección. Los espectadores deben ajustar su tiempo para estar presentes en el cine en un horario específico. En una plataforma de *streaming*, el momento de visualización es flexible y personalizado, ya que los espectadores pueden elegir cuándo ver la película según su disponibilidad y preferencias.

En cuanto a la interacción con los otros espectadores, en la sala de cine existe la oportunidad de interactuar con otros presentes antes y después de la proyección, lo que puede enriquecer la experiencia social y generar discusiones sobre la película. En una plataforma de *streaming*, la interacción con otros espectadores puede ocurrir en línea, a través de redes sociales o foros de discusión, lo que crea una comunidad virtual de fans y seguidores.

Esta nueva forma de relacionarse con la pantalla ha cambiado las dinámicas de consumo de contenido audiovisual. La lógica de la visualidad centrada en el individuo ha llevado a un consumo de contenido más privado y personalizado, donde cada espectador tiene el control sobre su experiencia de visualización, con autonomía para decidir qué, cuándo y cómo ver. Esta forma de consumo está estrechamente asociada al ámbito privado del hogar, donde los espectadores pueden disfrutar del contenido en su propia intimidad o compartirlo con su familia y amigos de forma remota. En esta nueva forma de relacionarse con la pantalla asistimos a la conformación de un nuevo público audiovisual.

#### 9. Nuevas formas de la mirada

Buscamos contrastar los diferentes vínculos que se establecen con relación a lo audiovisual mediante la información que recabamos en las charlas anteriores; así, consideramos en clase seleccionar imágenes asociadas a diferentes formas de ver películas o contenido audiovisual que surgieron de las entrevistas, como forma de visualizar aquellos aspectos mencionados en la interrelación de los públicos con las pantallas y entre ellos.

A partir de ello se propició una reflexión sobre la influencia de cada forma de ver el producto audiovisual sobre los vínculos sociales, la forma en que se establecen las relaciones del núcleo familiar y la conformación de sociabilidad entre pares; al mismo tiempo en que estas formas de vincularse ejercen influencia sobre los contenidos que están a disposición para ser vistos, recíprocamente.

Cada forma de ver películas implica una manera particular de relacionarnos con ella y entre nosotros. El cine se define por la concurrencia de un gran número de personas a ver la misma proyección al mismo tiempo, lo cual determina una dirección de la mirada y una narrativa única, con matices personales sobre una misma historia en una pantalla; la televisión condiciona la reunión de una familia entorno a ella, para ver los mismos programas todos los integrantes a la vez; luego el videoclub posibilitó el alquiler de películas con grupos de amigos, por fuera de la grilla de la televisión, construyendo un lugar común con las personas de la misma edad, en una casa elegida para eso como punto de reunión, lo que constituía un motivo de encuentro; la aparición de internet posibilitó nuevas formas de ver diversos contenidos audiovisuales.

En primer lugar, se establece la mirada de una diversidad de personas que conforman un público atento a lo que sucede en el cine. Apreciamos que este grupo heterogéneo de gente está compartiendo un espacio y tiempo en común, que se asocia al tiempo narrativo, inmodificable por el propio público, que participa de forma testimonial en lo que sucede en la pantalla (Figura 27).

**Figura 27**  
*Sala de cine en 1936*



*Nota.* Adaptado de *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, autor desconocido, 1936  
[https://www.cervantesvirtual.com/portales/tecnologico\\_de\\_monterrey/a-sandoval-lagrange\\_gruposmixtos/](https://www.cervantesvirtual.com/portales/tecnologico_de_monterrey/a-sandoval-lagrange_gruposmixtos/)

Con la llegada de la televisión, el evento público de ver una película pasó al ámbito de lo privado. En el espacio de la familia tradicional, definida por un padre que solía ser el que

traía el ingreso al hogar y una madre que se ocupaba de las tareas domésticas, la televisión ofrecía un entretenimiento compartido. Las imágenes de la época —en las que se observa una correspondencia en los peinados entre padres y madres y sus hijos e hijas— muestran a esa familia en torno al televisor, los niños siempre sobre la madre que los cuida (Figuras 28 a 30).

Era un una sociedad en la que todas las personas veían las mismas cosas a la misma hora, ya que solo se contaba con pocos canales de televisión y los consumos estaban separados por horarios bien definidos: dibujos al inicio de la programación, a las 17:00; novelas hasta las 19:00; informativo y, para terminar la jornada, transmisión de películas los viernes y algún programa de entretenimiento los días de semana.

Todos los hogares miraban lo mismo, con un aparato de televisión ubicado en la habitación principal de la casa, marcando los tiempos de la actividad familiar y, muchas veces, con el reloj encima como símbolo del control del tiempo por los programas que se van encadenando. La mirada, en este modo de relación con lo audiovisual, se encuentra centrada en el mismo objeto, la misma pequeña pantalla que recibe la señal emitida desde un canal y que genera una imagen por medio ya no de la proyección, como en el cine, sino de su generación interna en un tubo de rayos catódicos. Esta mirada compartida por un mismo núcleo familiar se replica en el resto de los hogares y establece una unidad del universo narrativo a compartir con los pares. La relación con estos productos sigue siendo testimonial, la familia los consume de una forma receptiva, sin tener mayor injerencia sobre lo que sucede en esa narrativa que transcurre frente a sus ojos.

### **Figura 28**

*Living de una familia tipo a mediados de los años 1950*



*Nota.* Adaptado de *The Culture Net*, Get, 2017

<https://www.theculture.net/radio/sutton-ritzy/postwar-1950s-family-blank-lo-res/>

### Figura 29

*Living de una familia tipo a mediados de los años 1950*



*Nota.* Autor desconocido. Getty Images

<https://www.gettyimages.es/detail/fotograf%C3%ADa-de-noticias/family-watching-television-at-home-fotograf%C3%ADa-de-noticias/3287800?adppopup=true>

### Figura 30

*Family Watching Television In Living Room, ca. 1945*



*Nota.* Adaptado de *Vanity Fair*, H. Armstrong, 1968.

<https://www.revistavanityfair.es/cultura/entretenimiento/articulos/consumo-television-2020-espana-pandemia-analisis/48185>

La llegada del videoclub permitió un consumo más segmentado por edad, dando la posibilidad de hacer una visualización conjunta con un grupo de pares, por fuera de la familia. Se elegían momentos especiales del día, ya que el visionado de videos convivía con la programación de televisión abierta pues compartían el mismo aparato de emisión.

La forma de ver comenzó a diferenciarse por edad, pues la llegada del VHS permitía la elección de películas dentro de una oferta mucho más variada que la de la televisión abierta, posibilitando que las historias se dirigieran a públicos más específicos, ávidos de historias

más relacionadas con sus propios puntos de vista, y permitiendo una mayor diferenciación en los contenidos. El alquiler de películas determinado día de la semana comenzó a constituir un punto de encuentro entre los jóvenes, generando la actividad conjunta el ir al videoclub con los amigos o amigas y seleccionar la película que iban a ver juntos (Figura 31). En muchas familias también se establecía un día a la semana en que se sacaban películas para ver todos juntos. La mirada comenzaba a diversificarse en relación con las narraciones que se veían; esto dependía de la variedad de películas a disposición, pero pasamos a una forma de consumo más diferenciada en el tiempo y el lugar.

Es destacable que, por primera vez, el espectador podía pausar y retroceder la película, con una mala calidad, pero por primera vez podía interceder en la temporalidad de la narración que estaba viendo.

### **Figura 31**

*Grupo de jóvenes mirando contenido audiovisual*



*Nota. Adaptado de Deposit Photos, 2017.*

<https://sp.depositphotos.com/stock-photos/comendo-pipoca-%C3%A0-noite-st200.html>

La llegada de los celulares y fundamentalmente la distribución de internet implicaron un cambio radical en la relación que tenemos con los contenidos audiovisuales. Internet permitió llevar la pantalla a cualquier lugar, intercambiando de un dispositivo a otro el mismo contenido que se está viendo y, sumado al celular, la portabilidad constante de una pantalla que instaura una relación sumamente personal con el usuario. La democratización de internet implica el consumo en cualquier momento, en cualquier lugar y también en cualquier

dispositivo. Al respecto, afirma uno de los estudiantes:

Creo que los espacios para mirar algún contenido hoy por hoy podría ser perfectamente un asiento de ómnibus, hoy no nos condiciona el espacio para poder disfrutar de una película. (M. Gómez, comunicación personal, 16 de octubre de 2022)

Esto trae aparejada la posibilidad de control sobre aquello que estoy viendo, por primera vez con una buena calidad. Puedo controlar el tiempo narrativo de lo que veo y, por ende, tengo una incidencia en la edición de lo que percibo. Se puede afirmar que el espectador está en condiciones de realizar una posesión de la temporalidad de la narrativa que ve: al pausar, retroceder o adelantar las escenas, tiene una injerencia sobre lo que está viendo.

Esto define la posibilidad de una elección individual de aquel contenido que deseo ver, sin compartir la visualización con nadie en particular, reafirmando la definición de que, en una misma casa, cada individuo pueda estar en un lugar diferente o en el mismo espacio, viendo contenidos diferentes. La sociabilidad con el grupo de pares ya no implica una salida o juntarse de forma física, ya que se puede socializar de forma remota por medio de los canales virtuales. Elemento este que se vio incrementado con la llegada de la pandemia y la necesidad de comunicación no físicamente directa. Esto dice una estudiante:

El vínculo y el internet creo que fueron dos cosas que estuvieron muy de la mano en la pandemia; hubo más interacción por internet ya que no se podía salir (en realidad, la gente tenía miedo a salir). Entonces se usó más lo que son las videollamadas o conexiones por Zoom, en mi caso hacíamos reuniones por Zoom con amigas para ver películas. (R. Napolitano, comunicación personal, 16 de octubre de 2022)

En estos casos, podemos establecer que lo virtual, al mismo tiempo que aísla al individuo, lo comunica con un grupo que no tiene por qué estar físicamente en contacto. Los grupos se establecen de forma virtual y los contenidos se comparten más por intereses en común que por la proximidad física o la integración a un grupo familiar. Afirma otro estudiante:

Discord lo uso con más normalidad, haciendo llamadas con amigos, videoimágenes y videos que se suben a los servidores o, en algunos casos, chateando. De la mano con

Discord va Netflix ya que hacemos transmisiones de esta para ver películas todos juntos, mientras estamos en una llamada hablando de qué nos van pareciendo o haciendo comentarios *random* sobre otras cosas. (J. Rodríguez , comunicación personal, 16 de octubre de 2022)

Cabe señalar la yuxtaposición de contenidos visuales que realizan los adolescentes ya que, al mismo tiempo que están mirando una película o serie, se comunican virtualmente haciendo apreciaciones sobre lo que están viendo. Así como en la época del videoclub otros adolescentes se juntaban y comentaban la película, o en las *matinéas* se charlaba más de lo que se veía, ahora la comunicación no presencial o virtual es parte del hecho de estar viendo un contenido audiovisual. Lo conceptualmente diferente es la posibilidad de acceder a infinidad de fuentes de información sobre distintos tópicos de aquello que estoy viendo y las diversas capas que se conforman en el pensamiento de quien está viendo una película. En la época del cine, el espectador se encontraba en la oscuridad de la sala con la única luz que guiaba todas las miradas hacia la pantalla. El público tenía toda su atención en relación directa con la película. En la actualidad, la disponibilidad de diversas pantallas permite estar viendo una película en la computadora o *smart TV* y en el celular estar realizando una búsqueda sobre los protagonistas, o iniciar un chat con amigos sobre lo que se está viendo. Todo lo cual distribuye la atención del individuo en diversos ámbitos de importancia. Podemos definir que se establecen capas diferentes de percepción, en la cuales los adolescentes pueden estar sosteniendo una comunicación verbal al mismo tiempo que operan con los dedos un juego en el celular.

La llegada de los lentes de realidad virtual permitió un paso más en la mirada y la pantalla, colocando al sujeto en un espacio aislado de su entorno físico inmediato, en una experiencia inmersiva, pero que es compartida por una comunidad, parte del mismo universo que no tiene por qué estar próximo físicamente. Al mismo tiempo, la participación del sujeto forma parte del relato, propicia una mayor interacción del observador con lo que observa: mediante la posibilidad del giroscopio, somos nosotros quienes decidimos el punto de vista que nos parece mejor dentro de una vista de 360 ° en horizontal y vertical. De esta manera, nos adentramos en lo audiovisual vinculado a lo lúdico, al juego, y el relato pasa a ser compartido por el usuario que está participando de una experiencia inmersiva. La mirada sigue estando en varias

capas de atención al desplegarse múltiples pantallas que puedo abrir o cerrar a elección y me van dando información sobre el juego, u otras aplicaciones que corren en simultáneo.

**Figura 32**

*The Impressive Cyberpunk Accessories Of Hiroto Ikeuchi*



*Nota.* Adaptado de *Design you trust*, Hiroto Ikeuchi, 2022.  
<https://ar.pinterest.com/pin/788552215979787295/>

**Figura 33**

*The Impressive Cyberpunk Accessories Of Hiroto Ikeuchi*



*Nota.* Adaptado de *Design you trust*, Hiroto Ikeuchi, 2022.  
<https://www.pinterest.ph/pin/198580664807328290/?mt=login>

### **Figura 34**

*The Impressive Cyberpunk Accessories Of Hiroto Ikeuchi*



*Nota.* Adaptado de Dystopia SC, Hiroto Ikeuchi,, 2020.  
<https://dystopiascificon.com/>

Siguiendo este recorrido con los estudiantes pudimos establecer cómo los cambios en las formas de ver las películas, propiciados muchas veces por cambios tecnológicos, pero también alentados por la propia sociedad, fueron impactando en cambios culturales que definieron relaciones muy diferentes de los sujetos con las películas, de los espectadores entre sí y en los propios sujetos, y no es menor decir, en las propias narrativas y estéticas fílmicas.

La proyección en las grandes salas de cine implicaba una salida especial que rompía la monotonía de la cotidianidad, convirtiendo ese par de horas en un evento excepcional, compartido con otros espectadores que conjuntamente dirigían la mirada hacia el mismo punto, que formaban parte de la misma ensoñación que nos brindaba la película en una sala oscura. Este elemento facilitaba la charla, el intercambio de opiniones, la contrastación de criterios con quienes fueron partícipes del mismo evento, en un mismo tiempo y espacio delimitado por la sala. Esta película, muchas veces sugerida por un crítico, no se volvería a ver ya que, sumado al costo de la entrada, se estaba a merced de la cartelera que decidiera llevar adelante la sala de cine. En este sentido, muchas personas hablaban de películas que el resto no había podido ver, y cuando se ofrecían proyecciones de algunas películas clásicas, se trataba de un momento único para ver aquello que no podía ser encontrado fácilmente, y se constituía así una comunidad de cinéfilos.

En la actualidad, con la mirada sumergida en un dispositivo móvil, puedo decidir qué ver, cuándo verlo y dónde verlo en casi cualquier momento. Desarraigado de la sala de cine y del

videoclub, ni siquiera es necesario tener la película materialmente, sino solamente una buena tasa de velocidad de internet. La ubicuidad del acceso viene acompañada de un catálogo inabarcable de películas, series, documentales, entre otra inmensidad de contenidos audiovisuales que desbordan las categorías de análisis que buscan encasillar géneros. En este universo de contenidos, lo más difícil no es acceder a una película, como en la sala o en el videoclub. En la actualidad, el desafío está marcado por qué elegir para ver: en la medida en que no podemos conocer exhaustivamente la oferta que se despliega a nuestro alcance, se buscan diferentes estrategias que den cuenta de aquello que es valorado. Esta forma de selección mayoritariamente está signada por la comunicación con los pares, así sea de forma directa o mediante publicaciones de diferentes redes sociales, *youtubers*, *instagramers*, personas con quienes construyo un universo sensible compartido, estén o no próximas en el espacio. Esta forma de comunicación implica un modo especial de construcción de los vínculos sociales y genera una forma particular de sociabilidad, en la que la inmediatez física no determina el flujo de comunicación.

La mirada de los espectadores no se alinea en una dirección única, como en la época de las salas de cine, que se corresponde con los grandes relatos o grandes paradigmas de interpretación del mundo. En la actualidad, correspondiendo con el resquebrajamiento y dispersión de los grandes relatos, esparcidos en mil pedazos de diferentes interpretaciones, yuxtapuestos e imbricados, cada quien de nosotros mira su propia historia en su dispositivo móvil, en su pequeña pantalla propia. Acompañados de estos dispositivos desde que salimos de nuestras casas y desde que nos despertamos hasta las últimas horas de la noche, antes de cerrar los ojos, discurrimos por la ciudad mirando la pantalla, viendo historias de unos minutos o apenas unos segundos, conformando un universo hecho a nuestra medida, y la charla con otros sobre lo que veo debe incorporar el marco y contexto de lo que quiero referir.

Esta situación se repite en los hogares, donde, lejos de la imagen de la familia típica conformada por papá, mamá y sus dos hijos mirando cómodamente la televisión en el living de la casa, cada integrante se encuentra viendo algo diferente, en los tiempos que considera y en los dispositivos que le quedan mejor o de los que tiene uso exclusivo. Esta situación se puede dar en lugares distintos de la casa, encerrados en una habitación, o también en el almuerzo o cena familiar, en la mesa cada quien con su dispositivo, mirando una narrativa distinta, inmerso en un mundo diferente.

Los relatos se vinculan a los medios por los cuales los vemos y acompañan las nuevas formas de ver, dando lugar a nuevas narrativas, nuevas formas de contar historias y transmitir sentimientos. De esta forma, ya los grandes relatos que convocaban a los espectadores a largas tertulias en un espacio público se desagregan en charlas de nicho que se desarrollan en algún espacio virtual, en un espacio de la red. Cambia el sentido de la conformación de comunidad, de construcción de un entorno común de interpretación del mundo y del entorno que nos rodea, que nos moldea y que, al mismo tiempo, moldeamos.

Efectivamente, este ejercicio implica un recorrido exhaustivo por las diferentes modalidades de vinculación con las pantallas que fuimos recogiendo en las diversas premisas de trabajo y por cómo estas afectan la experiencia cinematográfica del espectador. La noción de “familias conceptuales” se refiere a una serie de categorías de análisis que están determinadas por la forma en que los espectadores se relacionan con el cine:

1. Dirección de la mirada: cómo los espectadores enfocan su atención mientras ven una película, qué detalles capturan su interés y cómo esto afecta su interpretación de la historia y los personajes.
2. Canales de transmisión del relato audiovisual: la variedad de plataformas y medios a través de los cuales los espectadores acceden a las películas, como cines, servicios de *streaming*, televisión, Digital Versatil Disc (DVD) o descargas digitales.
3. Lugares de visualización: los distintos entornos físicos donde los espectadores eligen ver películas, como salas de cine, salas de estar, dormitorios, salas de proyección al aire libre, entre otros.
4. Compañía: con quién o quiénes los espectadores comparten la experiencia cinematográfica, ya sea solos, en familia, con amigos o en eventos públicos.
5. Momentos de visualización: cuándo eligen ver una película, si es en horarios específicos, en momentos de ocio, en momentos de aprendizaje o reflexión, entre otros.

Todo este conjunto de elementos influye en la construcción de la comunidad y la percepción del entorno en el que los espectadores se encuentran. La forma en que consumimos películas y compartimos esas experiencias con otros individuos puede generar conexiones sociales y discusiones culturales significativas. La construcción de la realidad compartida también se ve afectada por las narrativas y temáticas de las películas que vemos, ya que estas pueden influir

en nuestras perspectivas y opiniones sobre diversos temas.

La manera en que nos vinculamos con las pantallas y las películas va más allá de una simple experiencia de entretenimiento, y puede tener un impacto en cómo percibimos el mundo y nos relacionamos con los demás. Comprender estas familias conceptuales nos permite analizar más profundamente la complejidad del mundo que nos rodea. En última instancia, la forma en que nos vinculamos con las pantallas y las películas es un proceso dinámico y multifacético que afecta tanto nuestra experiencia individual como nuestra comprensión colectiva del mundo que nos rodea.

### **Preparando la presentación de los resultados**

Habiendo realizado un recorrido de siete meses, con una acumulación de trabajo importante y fundamentalmente con la iniciativa de los estudiantes ya constituidos en actores de este proceso de trabajo, consideramos que se acercaba el momento de compartir los resultados y, sobre todo, de dar cuenta de nuestro proceso de análisis a la comunidad educativa, la familia y el entorno.

En clase comenzamos a plantear diferentes formas de plasmar y exhibir los resultados que habíamos producido; de varias propuestas, surgió la idea de utilizar un método nuevo, que también constituye parte del universo que trabajamos respecto a las pantallas, y esa propuesta consistió en realizar un “mundo” en Minecraft, en el cual dar cuenta de los resultados que surgieron en la investigación.

Este planteo de trabajar en un entorno virtual de creación implicó una inflexión significativa que estableció una serie de cambios importantes en la espacialidad y en la transferencia del conocimiento dentro del aula. La distribución de la *expertise* en el juego no se daba de una forma homogénea en el grupo, por lo cual algunos estudiantes tomaron naturalmente la labor de transmitir conocimiento y ayudar a sus compañeros (Figura 35).

La primera etapa consistió en seleccionar los servidores que nos fueran de conveniencia para ubicar el mundo de Minecraft a construir (Figura 36). Luego se planteó el desafío de su instalación, lo que demandó un importante esfuerzo debido a innumerables dificultades

técnicas, que fueron sorteadas por los estudiantes de formas sorprendentes.<sup>6</sup>

### **Figura 35**

*Estudiantes explicando instalación de Minecraft*



*Nota. Autoría propia*

### **Figura 36**

*Celular de estudiante con instalación de Minecraft para trabajar en clase*



*Nota. Autoría propia*

Las subsiguientes etapas implicaron la construcción de los espacios dentro del mundo de Minecraft. Esto lo fuimos realizando de forma conjunta, la mayoría de las veces en clase, algunas veces en domicilio, para que todos siguieran el proceso y el grupo se viera involucrado de la forma más homogénea posible.

---

<sup>6</sup> En el siguiente enlace se puede ver el tutorial de Minecraft realizado por uno de los estudiantes: <https://youtu.be/fadAEhxFn9g>

Primero trabajamos con los celulares, que constituyen el dispositivo más inmediato que tienen los estudiantes, lo que generó un cambio en la distribución tradicional del salón, que ya estaba modificado en función del trabajo de investigación. A partir del proyecto de Minecraft se instauró una nueva forma que les fue más cómoda para la comunicación entre los propios estudiantes, obviando la dirección frontal de los bancos hacia el docente (Figura 37).

**Figura 37**



*Nota. Autoría propia*

Muchas veces, al ingresar a clase, como forma de trabajar desde mi tarea docente planteé la posibilidad de ubicar los asientos en círculo, para poder escucharnos todos, pero a los estudiantes les quedaba más cómodo pasar inadvertidos y permanecer en una actitud pasiva, dejando la responsabilidad de llevar adelante la acción del curso en el docente. En este caso, la distribución se instauró en dos niveles: en el físico implicó ubicarse en forma de un conjunto agrupado para intercambiar información de forma verbal (quienes más dudas tenían con respecto a la instalación del programa estaban más próximos y más alejados, quienes ya habían resuelto los primeros escollos); en el plano virtual se dividieron grupos de tareas y se abocaron a la construcción de diversos elementos por parte de cada conjunto de estudiantes (Figuras 38 a 40).

**Figura 38**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 39**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 40**



*Nota. Autoría propia*

Esta construcción de un área por parte de los estudiantes, en la cual dar cuenta de los contenidos vertidos en clase, permitió el desarrollo de una estrategia de territorialización, sin que existiera una dicotomía o exclusión entre el espacio virtual y el espacio tangible, que se incorporó al primero. Se realizó una apropiación y reelaboración del entorno cotidiano en el mundo virtual, modificando elementos del entorno en el que se desarrollaban los cursos, para llevarlos al mundo virtual y de allí ejemplificar aquellos elementos que consideraron relevantes del trabajo de estudio.

**Figura 41**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 42**



*Nota. Autoría propia*

Lo lúdico se encontraba impregnado por el aporte teórico que fuimos trabajando y se generó una relación entre la teoría y el juego que logró captar la atención de los estudiantes, quienes dedicaron muchas horas por fuera del curso a la realización de este trabajo y tuvieron una gran independencia en la decisión de los pasos a tomar para implementarlo. Esto ofreció la posibilidad de reelaborar los discursos, superponiendo varias capas de lectura y proporcionando diferentes líneas interpretativas sobre el mismo discurso.

**Figura 43**



*Nota. Autoría propia*

Al mismo tiempo que se trabajaba en las plataformas, se realizaron presentaciones por parte de los estudiantes a sus compañeros y entrevistas entre ellos que daban cuenta del proceso de llevar la teoría a Minecraft (Figuras 44 a 46).<sup>7</sup>

**Figura 44**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 45**



*Nota. Autoría propia*

<sup>7</sup> En los siguientes enlaces se puede ver el proceso de trabajo en Minecraft y las entrevistas donde los propios estudiantes analizan su trabajo:

- [https://youtu.be/MI\\_T9CXuW-4](https://youtu.be/MI_T9CXuW-4)
- <https://youtu.be/uBjmF3g3CpY>

**Figura 46**



*Nota. Autoría propia*

## **Muestra a la comunidad**

Desde el inicio de la propuesta de mostrar el trabajo a la comunidad, establecimos vincular la plataforma de Minecraft con otros elementos que fuimos elaborando a medida que avanzábamos en la preparación de la muestra. Consideramos la construcción de una cartelera informativa que diera marco y contexto, uniendo los dos universos de significado.

Por tal motivo, realizamos una exposición de la historia del cine en el pizarrón que fuera dando cuenta de los elementos claves de la construcción de la mirada asociada al audiovisual desde la instauración del cine. “¿Cómo miramos el cine a través del tiempo?” era la pregunta que daba inicio al recorrido (Figuras 47 a 51).

**Figura 47**



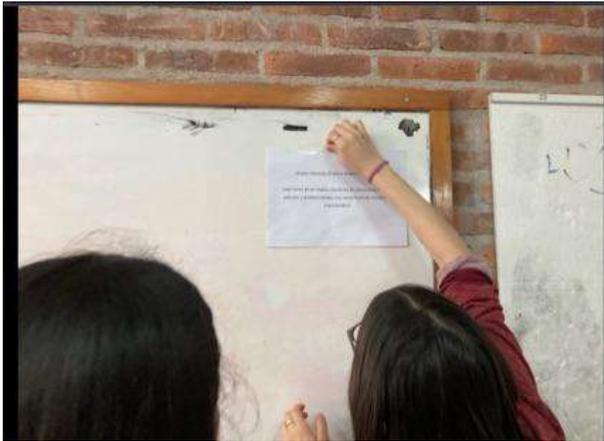
*Nota. Autoría propia*

**Figura 48**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 49**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 50**



*Nota. Autoría propia*

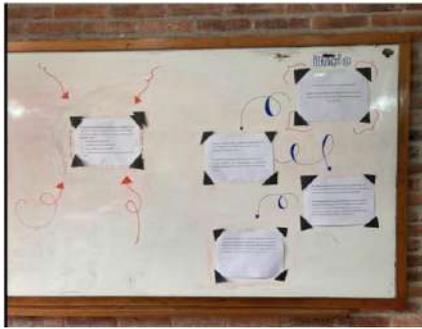
**Figura 51**



*Nota. Autoría propia*

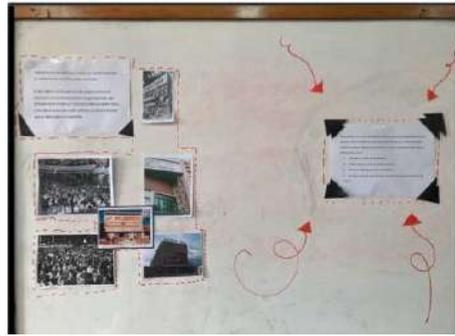
Enmarcamos en cada hoja un concepto clave, que se transmitía al participante en la muestra para aproximarlos al territorio común de trabajo, mediante el desarrollo temporal de las formaciones de las miradas vinculadas a lo audiovisual y su impacto en la pantalla y en la propia sociedad (Figuras 52 a 55).

**Figura 52**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 53**



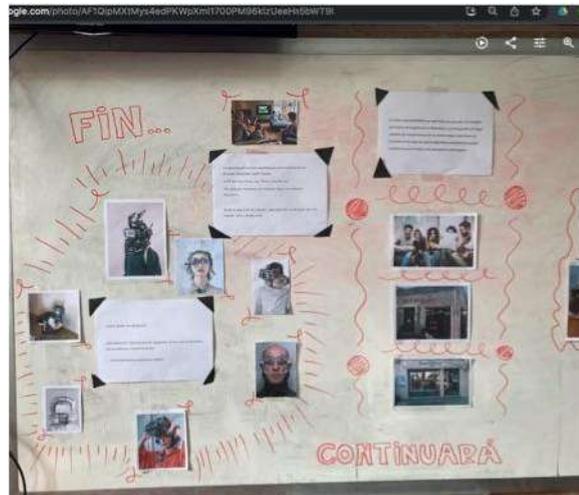
*Nota. Autoría propia*

**Figura 54**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 55**



*Nota. Autoría propia*

La forma de compartir las entrevistas realizadas durante el transcurso de la investigación fue preparada mediante impresiones de códigos QR, que dirigen a los archivos escritos y audiovisuales alojados en un *drive* (Figura 56).

**Figura 56**



*Nota. Autoría propia*

La entrevista que da cuenta del proceso en el cual llegamos a Minecraft como forma de presentar los resultados de la investigación se colocó en un lugar central del salón, en un televisor con auriculares, en el que se reproducía en continuidad el video. Proporcionaba una información relevante de lo que produjo el proceso de trabajo, expuesta por los propios estudiantes (Figuras 57 y 58).

**Figura 57**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 58**



*Nota. Autoría propia*

Compartiendo la misma estructura, se colocaron dos computadoras portátiles, en las cuales se estaba ejecutando el mundo realizado en Minecraft. El modo de uso estaba configurado en

“espectador” para que las personas que recorrían el Minecraft no pudieran realizar cambios en él (Figura 59).

**Figura 59**



Al llegar el público, los estudiantes los fueron orientando por la exposición y en el uso de la plataforma Minecraft. Esto significaba guiar a la gente sobre los recorridos que posibilitaban los mundos que habían construido, vinculando los elementos conceptuales y teóricos trabajados en la investigación (Figuras 60 a 64).

**Figura 60**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 61**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 62**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 63**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 64**



*Nota. Autoría propia*

Rápidamente el público se apropió de la interfaz y la información pasó a ser compartida entre los asistentes, explicando los recorridos posibles y también dando cuenta de elementos relevantes puestos en estos mundos, sin necesidad de la participación de los estudiantes (Figuras 65 a 70).

**Figura 65**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 66**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 67**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 68**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 69**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 70**



*Nota. Autoría propia*

Otras personas prefirieron mirar de lejos y no se animaron a interactuar con la interfaz de Minecraft (Figura 71).

**Figura 71**



*Nota. Autoría propia*

La cartelera fue de gran ayuda para dar cuenta del proceso sin necesidad de entrar en la plataforma (Figuras 72 y 73).

**Figura 72**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 73**



*Nota. Autoría propia*

Se disfrutó mucho de cada parte y hubo quienes no se querían retirar del juego, pasando un gran tiempo frente a la computadora (Figuras 74 y 75).

**Figura 74**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 75**



*Nota. Autoría propia*

**Figura 76**

*Material recogido al final de la muestra*



*Nota. Autoría propia*

## **8- RECURSOS Y RESULTADOS**

Inicié este largo y fértil camino de la tesis con un objetivo claro: realizar una investigación conjuntamente con los estudiantes de Bachillerato Audiovisual, que permitiera en ellos la problematización de la mirada; analizar algo que transcurre de forma cotidiana y que incorporamos sin detenernos a pensar en sus implicancias culturales, políticas y sociales. Nos basamos en la construcción de un punto de vista crítico sobre lo que vemos como indicador de la cultura en la que nos encontramos insertos, nos moldea y moldeamos.

En este tiempo, generamos un vínculo de confianza que permitió que los estudiantes tomaran un rol activo en el proceso de investigación; actividad que les permitió ser constructores del conocimiento junto con el docente, a la vez que objeto de estudio. Esto se logró mediante el involucramiento de los estudiantes con la labor de propulsar la investigación y realizar los trabajos de campo que brindaron los insumos para el análisis que realizamos en clase.

La presentación de la muestra fue el elemento que dio fin al trabajo conjunto, que estableció el punto de finalización de la investigación. Para dar cuenta de lo que implicó el proceso, luego de la muestra dimos espacio, en las sucesivas clases, a un intercambio de análisis de lo que implicó el recorrido realizado.

Evaluamos que se realizó un trabajo desde lo más conceptual a lo más concreto en el transcurso del año, hasta llegar a la necesidad de objetivar los contenidos adquiridos durante la investigación, como forma de plasmar esos resultados y poder exhibirlos a la comunidad. En ese sentido, se trató de realizar un proceso de investigación deductivo-inductivo cuyos resultados que posibilitaran una posterior investigación, siguiendo el mismo proceso.

Los estudiantes se apropiaron de la investigación, tomando un rol protagónico en ella y considerando que lo que se planteaba consistía en algo a descubrir. Impulsamos la apropiación de los conceptos por parte de los estudiantes de una forma práctica, que respetara el pensamiento crítico y sus miradas subjetivas.

Utilizando el modelo de alfabetización visual de Aguirre (2006), trabajamos en las habilidades planteadas para una educación crítica en cultura visual, mediante entrevistas a

referentes mayores, entrevistas a pares, búsqueda de imágenes que refieren a sus historias y formas de vínculo con el audiovisual, y la posterior conformación de la muestra, que generó la confirmación de un discurso sobre lo realizado.

Realizamos un proceso de conceptualización de aquellos elementos que mejor describen y explican la forma en que los estudiantes dan sentido al universo en el cual se encuentran insertos. Establecimos conjuntamente con ellos un mapa interpretativo del devenir del audiovisual relacionado con el entorno en el que nos desenvolvemos, dando cuenta de aquellos elementos que recabamos en las entrevistas, en las prácticas y en las diferentes charlas de intercambio y análisis.

Procuramos fomentar la participación activa y el pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje, buscando desarrollar habilidades y competencias más amplias que las habilidades técnicas orientadas a insertarse en el ámbito laboral exclusivamente. Se buscó fomentar la creatividad, el pensamiento analítico, la resolución de problemas y la adaptabilidad, ante el reconocimiento de que en un mundo donde la información abunda y la inteligencia artificial está emergiendo, los trabajos técnicos y rutinarios podrían ser automatizados y reemplazados por algoritmos.

El enfoque se orienta hacia el desarrollo de habilidades transferibles y el fomento de la capacidad de aprender y adaptarse constantemente a nuevos desafíos. En lugar de formar técnicos y obreros especializados en tareas específicas, se busca cultivar individuos con una base sólida de conocimientos generales, habilidades cognitivas y emocionales que les permitan enfrentar un panorama laboral cambiante y, al mismo tiempo, contribuir de manera significativa a la sociedad en diversos campos y sectores.

Mediante una educación crítica se trata de proporcionarles las herramientas necesarias para desarrollar un juicio informado y habilidades para procesar, reconstruir y operar desde una perspectiva responsable y ética. En un mundo donde la información es abundante y accesible, pero también susceptible de manipulación y desinformación, es esencial que los estudiantes adquieran habilidades críticas para evaluarla y analizarla de manera reflexiva. La educación crítica les permite cuestionar, discernir y comprender la realidad que les rodea, en lugar de aceptarla pasivamente.

Fomentar una educación crítica significa promover el pensamiento independiente y autónomo. Se trata de alentar a los jóvenes para que puedan formar sus propias opiniones, basadas en la evidencia y el razonamiento, en lugar de simplemente aceptar lo que se les dice sin cuestionar. Implica desarrollar una conciencia ética que les permita considerar las implicaciones de sus decisiones y acciones tanto para sí mismos como para los demás, y para el entorno en el que viven. En un mundo complejo y en constante cambio, formar individuos críticos es esencial para que puedan enfrentar los desafíos del presente y del futuro con responsabilidad, empatía y una comprensión más profunda de esas complejidades.

El eje central del trabajo consistió en que los estudiantes pudieran dar cuenta de la complejidad cultural y social que implica la construcción de la mirada y lo fuertemente mediada que esta se encuentra, para luego poder procesar y operar su propio punto de vista, desde un posicionamiento responsable y ético. Los ejercicios por los que transitamos se fueron pautando a medida que avanzábamos en el curso y en función de la forma que adquirió la propia investigación, que marcaba los recorridos a seguir. En principio, se planteó realizar un territorio de entendimiento común con una premisa que problematizaba la mirada y daba cuenta de su construcción como algo cultural y no solamente fisiológico. Para ello, vimos en clase la película *El nombre de la rosa*, con adaptación y guion de Umberto Eco.

La siguiente premisa fue trabajar con *Miradas yuxtapuestas*. Consideramos la realidad que experimentan los jóvenes a diario de estar atentos a diversas fuentes de emisión de imágenes de forma constante y, muchas veces, al unísono. Esto plantea una situación totalmente diferente a la que se podía experimentar antes de la irrupción de las nuevas tecnologías de comunicación en la vida cotidiana. Surgió el planteo de las posibilidades del desarrollo de la mirada con diversos focos de interés, de forma sincrónica a través de múltiples pantallas.

Una de las constantes dificultades que se mencionaron en las reuniones docentes, en referencia al trabajo con los estudiantes, fue la relación con el celular. En respuesta a la charla que mantuvimos con ellos sobre el tema, expresaron que pueden dar atención a diversos estímulos, por lo que la utilización del celular en clase, desde su mirada, no implicaría restarle atención a lo que dice el docente. Consideran que muchas veces, por el contrario, lo aprovechan para buscar información sobre lo que se está hablando en clase. De aquí surgió el concepto de “ver en capas”.

En nuestra indagación, recurrimos a la toma de fotos para ejemplificar la idea de las capas de atención, y luego lo profundizamos realizando el ensamblaje de dos videos con la utilización de lentes de realidad virtual, que nos permitieron ver con cada ojo un video diferente. De este trabajo se desprendió la posibilidad de centrar la atención en aquello que nos interesa, sin dejar de percibir, en segundo plano, lo que pasa en el otro video.

Los estudiantes defienden la idea de la posibilidad de percibir la realidad desde diversas capas de atención, sin necesidad de estar en un solo plano. La atención que le asignan a esas diversas capas termina enriqueciendo la mirada conjunta de aquello que están abordando.

De igual forma establecen que, al ver una película, mientras están concentrados en la trama, pueden estar googleando alguna información sobre la propia película o compartiendo en un chat sus emociones. Esto implica la competencia de diferentes focos de atención. También se retroalimentan y enriquecen en la yuxtaposición de las miradas, que dejan de ser la mirada focal, monocular del sujeto único, para pasar a ser una mirada multifocal y multilocular.

La tercera premisa de trabajo –¿desde dónde miramos el mundo?– buscó explicitar el contenido político e ideológico que tiene toda construcción de la mirada utilizando una imagen tan conocida y universalmente difundida como el mapamundi, inculcada en nosotros desde la educación primaria.

Pasamos, en la cuarta propuesta, a la mirada local con el planteo de un nuevo ejercicio: ¿cómo nos vemos a nosotros mismos? Considerando la idea de una identidad que nos abarque como colectivo, ¿cómo construyo mi identidad en ese *nosotros* colectivo? ¿Qué nos identifica, en este caso, con la pertenencia a una nacionalidad? Partimos de todo aquello que nos define y otorga singularidad, pero que, al mismo tiempo, nos emparenta y vincula con un determinado grupo social y nos separa de otros. La categoría se encuentra definida por la variación de identificación de los sujetos con diferentes elementos identitarios.

Las imágenes que se trajeron a clase son arquetípicas de los discursos sobre lo que es ser uruguayo. Surgió así una charla en relación a cómo nos vinculamos con los discursos hegemónicos y cómo dejamos la mirada crítica en función de posicionarnos en un discurso ya armado. Los estudiantes plantean que la idea de una identidad nacional les resulta muy poco interesante, que ser uruguayo no se diferencia de lo que puede implicar ser un joven de

cualquier sociedad del mundo occidental. Sienten que se identifican más con ser joven que con ser uruguayo, por lo que se plantea la posibilidad de pensar las identidades varias. No podemos hablar de una identidad única, más bien consideramos las identidades en capas, a través de los diferentes roles por los que una persona pasa y que la constituyen y moldean: joven, hombre, mujer, hijo, hermana, estudiante de UTU, etc.

Surgió como categoría de identidad la “familia conceptual”, considerando que ella está dada por aquellos elementos que nos definen y otorgan singularidad, pero que, al mismo tiempo, nos emparentan y vinculan con un determinado grupo social y nos separa de otros. Establecimos que la identidad puede darse en capas y que un mismo individuo puede estar compuesto por una gran variedad de elementos identitarios interrelacionados.

La quinta premisa consistió en dar cuenta de los procesos de hibridación en el contexto de la modernidad. Esta premisa venía del ejercicio anterior, que planteaba las diversas capas de identidad que se yuxtaponen en una persona. En ese sentido, buscamos complejizar la mirada única como forma de establecer una realidad. En un intercambio de ideas en la clase, se planteó la posibilidad de la yuxtaposición de miradas, diversas capas de sentido que se van enlazando en la forma singular de concebir el entorno en cada sujeto, que caracteriza a cada uno de nosotros.

Se constituyó el concepto de *hibridación* como forma ideal para dar cuenta de los procesos de construcción de la mirada. Un proceso que nunca es unívoco ni homogéneo. Al contrario, siempre es complejo, amalgamado en diferentes capas que se constituyen de forma aluvional, casi casual, y conviven en la propia constitución del sujeto como tal. Un proceso que ofrece la posibilidad de vinculación, mezcla, yuxtaposición, imbricación e hibridación.

La premisa sexta implicó buscar vestigios de otras miradas. Buscamos indicios en la ciudad de otras formas de ver películas, testigos arquitectónicos de relaciones y prácticas culturales que siguen presentes en la conformación edilicia de la ciudad, presencia material de otras formas de relacionarse con las películas y también, por ende, de otras formas de relacionarse entre quienes veían esas películas.

La búsqueda permitió develar que cada práctica cultural tiene implicancias materiales, las que podemos llegar a constatar más allá que no sigan activas esas manifestaciones culturales. Para ello debimos definir si sabíamos qué buscar y cómo mirar. ¿A dónde dirigíamos la mirada?

Dimos cuenta de la correlación entre las prácticas culturales y lo material como sustento y encuadre de esa práctica, en este caso, los elementos edilicios que dan marco y, al mismo tiempo, influyen en la propia actividad cultural que da albergue para que se manifieste.

En la séptima premisa, nos planteamos escuchar a quienes participaron de otras maneras de ver cine. Observamos la presencia de registros de diversas formas de la mirada y, por ende, de construir la realidad en la ciudad. Asumimos que estos registros presentes en la ciudad han de tener un correlato en las trayectorias de vida de las personas que fueron parte de esos momentos históricos. Para llegar a estos relatos en la vida de las personas que dieron vida y sentido a esas estructuras materiales, nos planteamos realizar entrevistas a mayores que pudieran contar su vinculación con el cine en la juventud y la niñez.

Consideramos que el soporte en el que vemos películas no solo implica diferencias a nivel estético, además tiene implicancias a nivel social en la conformación de diferentes tipos de subjetividad, en función de las interrelaciones sociales, mediadas por cada tipo de soporte de visualización. De lo cual estimamos el concepto de soporte de lo audiovisual como una variable pertinente en la conformación de la mirada.

En la octava premisa indagamos en las formas de ver películas y otros audiovisuales en la actualidad, fundamentalmente con el grupo de pares, y luego lo contrastamos con los relatos de los mayores. Esto se llevó adelante mediante entrevistas a sus propios compañeros, recabando la información de los trabajos anteriores, para elaborar un cuestionario que propusiera diversas preguntas que se discutieron en clase. Generamos un cuerpo de análisis que develó de la mejor forma posible cómo sus pares se relacionan y consumen contenidos audiovisuales.

Estas entrevistas ampliaron el concepto agregando, a los hábitos de ver cine, formas de ver audiovisual. Los resultados nos presentaron un panorama muy claro de los cambios acaecidos en relación a las nuevas tecnologías de la información. Esto se manifestó con más intensidad

en las entrevistas realizadas a los mayores. Sobre todo, en lo que refiere a las particularidades de: con quién ven películas, dónde las miran, en qué momento y cómo esto los relaciona con los otros espectadores.

El consumo de contenido audiovisual en el ámbito privado del hogar ha llevado a la asociación de ciertos momentos, como la cena, con la experiencia de ver películas o series en compañía de la familia. Este tipo de interacción puede fomentar un sentido de conexión y cercanía entre los miembros de la familia, ya que comparten un tiempo de entretenimiento juntos.

Además, con la creciente presencia de las redes sociales, se ha generado una dualidad en la forma en que nos relacionamos con la pantalla. Por un lado, podemos ver el contenido de forma solitaria, ya que cada usuario tiene la libertad de consumirlo según sus intereses y horarios personales. Por otro lado, el contenido se comparte colectivamente en las redes sociales, lo que crea una interacción y una sensación de pertenencia a un grupo o comunidad.

Una de las diferencias más notables entre las generaciones mayores y las más jóvenes, que crecieron en el apogeo de internet, es la explosión de medios de comunicación y la presencia dominante de las redes sociales en la vida cotidiana. Esta transformación ha tenido un impacto significativo en la forma en que consumimos información y contenido, generando una experiencia de inmediatez y una abrumadora cantidad de contenidos disponibles constantemente.

Antes de la era digital y las redes sociales, el acceso a información y contenido estaba limitado a medios de comunicación tradicionales, como periódicos, revistas, radio y televisión. Estos medios tenían horarios y programaciones definidas, lo que implicaba que los espectadores tenían que ajustarse a un calendario para acceder a la información y el entretenimiento. En la actualidad, la abrumadora cantidad de contenidos y la inmediatez con la que se presentan pueden tener consecuencias en la atención y el tiempo dedicado a cada contenido. Los usuarios pueden sentirse saturados y sobrecargados con la cantidad de información que deben procesar diariamente. Además, la era de las redes sociales ha fomentado una cultura de compartir y consumir información rápida y efímera, lo que puede dificultar el análisis profundo y la reflexión sobre temas complejos. La necesidad de captar la

atención del público en un mundo hiperconectado ha llevado a una mayor producción de contenido instantáneo y visualmente atractivo, a menudo relegando temas más profundos o complicados a un segundo plano. Esto ha creado una cultura de inmediatez, donde la información y el entretenimiento están siempre disponibles en tiempo real, y los usuarios esperan respuestas instantáneas a sus búsquedas y consultas.

Es importante reconocer y reflexionar sobre cómo esta avalancha constante de información y contenido afecta nuestra vida diaria y cómo podemos buscar un equilibrio saludable en el consumo de medios y en nuestra relación con las redes sociales. La consciencia sobre la manera en que interactuamos con los medios de comunicación digitales y las redes sociales es fundamental para tomar decisiones informadas y beneficiosas para nuestro bienestar mental y emocional en este mundo digital tan dinámico.

Las entrevistas dirigidas a los más jóvenes y a los mayores revelaron contrastes significativos en sus experiencias y percepciones sobre cómo ven películas y cómo se relacionan con otros espectadores. En el caso de los más jóvenes, como se mencionó anteriormente, la prevalencia de plataformas de *streaming* y las redes sociales ha generado una experiencia más individualizada y orientada hacia lo privado en el consumo de contenido audiovisual. La inmediatez y la abundancia de contenidos disponibles en línea han llevado a una mayor autonomía y libertad para decidir qué ver, cuándo y cómo, lo que puede dar lugar a una experiencia más aislada de ver cine y series.

Por otro lado, en el caso de los mayores, encontramos una mayor importancia dada a las interacciones sociales y a la experiencia colectiva de ver películas. Las generaciones anteriores vivieron la experiencia de ir al cine asociada al encuentro y con amigos o familiares, lo que les permitía compartir la experiencia cinematográfica en un entorno público y social. Además, las limitaciones tecnológicas de épocas pasadas pueden haber fomentado una mayor participación en actividades conjuntas, como ir al cine, como una forma de entretenimiento compartido.

Es importante reconocer y valorar tanto las experiencias individuales como las colectivas de ver cine, ya que ambas pueden enriquecer nuestra comprensión y apreciación del llamado “séptimo arte”. Aunque las formas de consumo de contenido audiovisual han evolucionado

con el tiempo, tanto las experiencias privadas como las compartidas tienen su propio valor y relevancia en la construcción de nuestra relación con el cine y en cómo nos conectamos con otros espectadores.

Estas entrevistas dejaron una serie de conceptos que buscamos plasmar en imágenes. Planteamos como novena premisa la descripción de cada vínculo con el audiovisual en una o más imágenes que reflejaran los puntos fundamentales, en nuestro interés, de la relación de los espectadores con lo que veían y con el entorno. Esta reflexión nos permitió analizar la influencia de cada forma de ver el producto audiovisual en los vínculos sociales y en la configuración de las relaciones familiares y la sociabilidad entre pares. Al mismo tiempo, notamos cómo estas formas de vinculación ejercían influencia sobre los contenidos disponibles para ser vistos, creando una interacción recíproca.

Establecimos una relación entre las dinámicas sociales y la constitución social y familiar en función de las formas de vincularnos al audiovisual. Consideramos que cada forma de ver películas implica una manera particular de relacionarnos con ella y, fundamentalmente, entre nosotros.

El cine se ha destacado por congrega multitudes para ver una proyección simultánea, guiando las miradas hacia una pantalla y creando una experiencia narrativa compartida. En contraste, la televisión ha trasladado este evento público al ámbito privado, donde las familias se reúnen para ver programas seleccionados de una grilla limitada. Más tarde, los videoclubes permitieron alquilar películas con amigos, fomentando reuniones sociales en casas designadas y diversificando las opciones, adaptándose a públicos específicos.

Con la llegada de internet, surgieron nuevas formas de consumir contenidos audiovisuales. El acceso a la web llevó las pantallas a cualquier lugar, permitiendo una experiencia individualizada en cualquier momento. Ahora, cada persona puede elegir qué, cuándo y dónde ver, además de controlar la narrativa pausando, retrocediendo o adelantando escenas. Internet posibilita el consumo en cualquier momento, lugar y dispositivo, creando nuevas formas de interacción social, donde la cercanía física ya no es necesaria para comunicarse y compartir vivencias.

La manera en que vemos películas y la forma en que nos relacionamos con el contenido audiovisual, en general, contribuyen a la construcción de nuestra visión del mundo y nuestra comprensión del entorno que nos rodea. En resumen, la evolución tecnológica ha modificado la manera en que nos relacionamos con el audiovisual, creando una mayor diversidad en la forma de ver películas y estableciendo nuevas dinámicas sociales en torno a los contenidos audiovisuales.

## 9- CONCLUSIONES

En el trabajo, atravesamos una serie de ejercicios que revelaron la sensibilidad de esta generación nativa digital, cimentada en conceptos y experiencias vivenciales de fragmentación, navegación, relato, velocidad, sonido e imagen, entre otros. Estos elementos constituyen los referentes con los cuales los adolescentes construyen su identidad. Podemos afirmar que nos encontramos ante la formación de comunidades hermenéuticas que adoptan nuevos modos de percibir y narrar la identidad. Así mismo, se forjan identidades con temporalidades menos extensas, pero más flexibles, capaces de amalgamar y convivir con diversos universos culturales (Barbero, 2002, p. 3).

Consideramos que el cine, desde sus inicios en la Linterna Mágica hasta convertirse en arte cinematográfico, representa una invención técnica que ha evolucionado gracias a la participación de una comunidad de espectadores. A lo largo del tiempo, estos espectadores han desarrollado un conjunto de habilidades cognitivas para el juicio cinematográfico, resultado de la dinámica social que se ha generado en torno a esta forma de entretenimiento.

Esta sociabilidad cinematográfica ha dejado una huella significativa, ya que ha llevado a la internalización de hábitos compartidos entre los aficionados al cine. Estos hábitos han contribuido a la formación de un sentido estético particular del cine, que ha sido reflejado en diversos textos e instituciones relacionadas directa o indirectamente con la industria cinematográfica.

Gracias a este proceso de internalización y construcción colectiva, el cine ha llegado a ser apreciado y valorado como una auténtica forma de arte y una expresión cultural relevante a lo largo de la historia. La interacción entre los creadores cinematográficos y el público ha sido esencial para su desarrollo y reconocimiento como una poderosa herramienta de expresión y entretenimiento que sigue evolucionando con el tiempo.

En la actualidad, asistimos a un nuevo mundo tecno-cultural, propiciado por las nuevas tecnologías, como lo señala Cajías (1995). Los participantes de la investigación muestran una marcada desvinculación de la participación ciudadana y las referencias culturales locales. En su

lugar, tienden a buscar fuentes de información y vínculos culturales en una especie de “comunidad mundial”, donde la conexión con personas de distintas partes del mundo se vuelve relevante. Además, se observa que los modelos tradicionales, como las familias e instituciones, han perdido su protagonismo y están siendo reemplazados por grupos de pares. Estos grupos se comunican tanto de forma presencial como virtual, lo que brinda una amplia variedad de formas de comunicación instantánea y sin barreras territoriales en este nuevo mundo tecno-cultural. Barbero (2002) respalda esta idea al destacar cómo los avances tecnológicos están transformando la forma en que nos comunicamos y cómo nos relacionamos con otros, permitiendo una mayor interconexión entre individuos sin importar la distancia geográfica. Este escenario de comunicación desterritorializada abre nuevas oportunidades y desafíos para la sociedad actual.

La evolución de la forma en que las películas han captado a los espectadores a lo largo del tiempo ha generado diferentes manifestaciones a nivel material y es relevante su implicancia en la expresión cultural, por lo que agrupamos en la *familia conceptual* aquellos elementos tangibles que han variado a medida que la tecnología, la distribución y las preferencias del público han ido cambiando. Considerando que la evolución continua de la tecnología y las plataformas de *streaming* han seguido transformando la experiencia cinematográfica, de una forma radical en diversos aspectos, en la investigación realizamos la agrupación de familias conceptuales que se refieren a una serie de categorías de análisis que están determinadas por la forma en que los espectadores se relacionan con el audiovisual.

La dirección de la mirada implica la forma en que los espectadores enfocan su atención mientras ven una película. Los canales de transmisión del relato audiovisual son establecidos por las múltiples plataformas y medios a través de los cuales los espectadores acceden a las películas. Los lugares de visualización implican los sitios físicos donde los espectadores eligen ver películas. La compañía establece con quién o con quiénes los espectadores comparten la experiencia cinematográfica. Los momentos de visualización son dado por la posibilidad de optar cuándo ver una película o cualquier contenido audiovisual.

Todo este conjunto de elementos influye en la consolidación de una nueva forma de ver cine y, por ende, de un nuevo tipo de cinéfilo. La forma en que consumimos películas y compartimos esas experiencias con otros individuos puede generar conexiones sociales y discusiones

culturales significativas. La construcción de la realidad compartida también se ve afectada por las narrativas y temáticas de las películas que vemos, ya que estas pueden influir en nuestras perspectivas y opiniones sobre diversos temas, impactando en el desarrollo de la comunidad y la percepción del entorno en el que los espectadores se encuentran.

La manera en que nos vinculamos con las pantallas y las películas va más allá de una simple experiencia de entretenimiento, y puede tener un impacto en cómo percibimos el mundo y nos relacionamos con los demás. Comprender estas “familias conceptuales” nos permite analizar más profundamente la complejidad del mundo que nos rodea. En última instancia, la forma en que nos vinculamos con las pantallas y las películas es un proceso dinámico y multifacético que afecta tanto nuestra experiencia individual como nuestra comprensión colectiva del mundo que habitamos.

Consideramos que se despliega un nuevo cinéfilo signado por la comunicación en tiempo real que establece con sus pares, que efectúa un análisis en diversas capas de sentido que pueden yuxtaponer e imbricarse sin entrar en contradicción.

En este contexto, la definición de lo que es “real” siempre está mediada por un universo digital que establece referencias a través de algoritmos. Para esta generación, el espacio virtual tiene la misma relevancia que el encuentro directo con sus pares. La construcción del imaginario social ocurre con igual intensidad, o incluso mayor, en el entorno digital que en los centros educativos. En este contexto, la introducción de Minecraft permitió reflexionar sobre cómo lo inmaterial puede adquirir significado y cómo puede interactuar con el mundo material de manera concreta. Esto influye en la definición de la realidad, que se materializa en elementos cotidianos, aunque debemos considerar que el acceso desigual a las tecnologías afecta la experiencia en la creación de los mundos en Minecraft, debido a la presencia de *bots*, *trolls* y *legiones* que influyen en la generación de discursos, imágenes y, en última instancia, realidades en el espacio virtual.

Los jóvenes nacidos en la era digital no perciben una confrontación o tensión entre el mundo virtual y el mundo de los encuentros personales. Pueden transitar entre ellos sin problemas y, en ocasiones, sostienen que pueden estar presentes simultáneamente en ambos lugares.

Si en el Renacimiento, se estableció el punto de fuga como la base de la perspectiva artística,

donde el discurso se construía desde la mirada del observador, quien ofrecía una representación de la realidad, con la posmodernidad se asiste a las fragmentaciones y quiebres del relato único que caracterizaba a la modernidad, el discurso de la razón. En lugar de una mirada única y cohesionada, nos encontramos con una mirada fragmentada y dispersa en múltiples direcciones. Los jóvenes actuales viven en este entorno de múltiples miradas de manera cotidiana, entrelazando diferentes elementos culturales para construir un sentido en constante transformación, sin aspirar a universalidades.

Estos no experimentan la fragmentación como una crisis de relatos, sino que navegan por diferentes mundos simultáneamente, sin dejar de prestar atención a ninguno de ellos. Su forma de percepción podría describirse como “cuántica”, ya que pueden estar en más de un punto de atención al mismo tiempo, estableciendo perspectivas desde varios puntos de vista de manera simultánea. Para ellos, es natural realizar múltiples tareas a la vez, como escuchar una clase mientras usan su celular para jugar, enviar mensajes o interactuar en redes sociales. Aunque esto pueda resultar molesto para algunos docentes, para esta generación es una habilidad innata y no comprenden por qué son sancionados por algo que consideran normal.

Acostumbrados a vivir en capas de sentido superpuestas, consumiendo información y estímulos de diversas fuentes al mismo tiempo, es común que, por ejemplo, miren su celular mientras comparten una comida en familia, logrando mantener una conexión simultánea con diferentes niveles de realidad y experiencia. Esta habilidad multitarea y su capacidad para adaptarse a un entorno tecnológico y fragmentado son características distintivas de esta generación.

Esta mirada múltiple les permite trascender la ceguera de segundo orden, ya que están directamente involucrados en los procesos y pueden cambiar continuamente su punto de vista sobre el objeto de atención, manteniendo simultáneamente varias perspectivas. El centro de atención se encuentra en el propio cuerpo y conciencia del sujeto, donde se localizan las diversas miradas que se pueden establecer sobre el entorno. Ello ocurre en un ámbito construido a medida, donde la interconexión de los elementos que influyen en la construcción de la identidad y la percepción se individualizan de forma cada vez más precisa. Esto permite apreciar cómo las capas se vinculan y entrelazan, creando una realidad subjetiva única para cada individuo, enriquecida por la mezcla, yuxtaposición, imbricación e hibridación de sus experiencias y contextos.

La capacidad de existencia de multiversos es algo apoyado por la matemática y la física desde hace décadas y establece la posibilidad de infinitos universos en los que se pueden bifurcar acciones, de acuerdo con las diferentes posibilidades que decidimos tomar. Se crean mil opciones diversificadas que pueden existir en otros universos en los que el tiempo y el espacio también pueden tener otras implicaciones y otras leyes de interpretación. En este escenario, el arte juega un papel crucial como una operación fundamental de subjetivación. Facilita la construcción y generación de un espacio-temporal crítico, un espacio habitable donde ocurren cosas que la razón instrumental no puede discernir.

Siguiendo la idea de Deleuze y Guattari (1980), el arte dobla el mundo externo en el interior del grupo humano, permitiendo que se desenvuelvan en el exterior de manera creativa y significativa. La conformación de una cartografía implica la fijación de puntos cardinales por parte del sujeto, lo que otorga sentido al entorno y crea su propio hábitat. Esta creación del espacio habitado es un elemento constitutivo de la subjetividad y, a su vez, moldea el entorno mediante una topología de pliegues que reflejan la propia subjetividad.

En un contexto donde la Inteligencia Artificial (IA) avanza y los medios de comunicación bombardean constantemente con publicidad, la capacidad de otorgar sentido y conformar subjetivamente el espacio se vuelve crucial. Esta habilidad es insalvable para la IA, ya que carece de la particularidad y la conexión con la historia evolutiva de la Tierra, algo que se encarna en el arte, donde se escribe en el lenguaje de las sensaciones y la sensibilidad a través de la capacidad subjetiva de sentir.

El pensamiento racional, especialmente en su forma instrumental dentro del sistema económico-social actual, nos brinda una visión estrecha de las situaciones que, a menudo, requieren abordajes desde otros paradigmas de análisis. Es en este sentido que la mirada de los jóvenes participantes en este trabajo se presenta como una posibilidad para replantear las situaciones, incluso aquellas que pueden resultar amenazantes. A través de una mirada múltiple, sostenida simultáneamente en diversas capas de sentido que funcionan al unísono, y con la contribución del arte y sus distintas estrategias de actuación, se abre la posibilidad de definir, redefinir y crear capas de sentido relevantes para el sujeto que se encuentra en el epicentro de significado de su entorno. Esta habilidad de construir significados y dar forma a la realidad desde una perspectiva individual y colectiva representa una herramienta valiosa en un

contexto sociocultural complejo y en constante cambio. La labor docente implica la definición de la realidad en la que se ubica la clase y la competencia con otras realidades a las que los estudiantes pueden acudir, mientras físicamente están en el aula, es algo que molesta y donde constantemente se consume mucha energía exigiendo incansable e infinitamente el abandono de la utilización de los dispositivos celulares. Aquí se encuentran dos formas de comprender la realidad en la que los jóvenes habitan simultáneamente varios espacios de sentido, algo que contrasta con la posibilidad de los docentes de concebir habitar un solo espacio en un determinado tiempo.

Siguiendo las ideas de Deleuze, podríamos pensar en esta construcción como un pliegue del exterior en el interior de cada sujeto, lo que da lugar a la formación de una identidad común basada en la creatividad, la recuperación de la memoria colectiva, la organización y la formación. Estos conceptos han sido explorados en el curso a través de las conversaciones con los estudiantes y el trabajo colectivo en diversos ejercicios, que han contribuido al desarrollo de la autoestima, la autodeterminación y, en última instancia, el pensamiento crítico.

# BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

## 1. Teoría

- Aguirre, I.** (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Universidad Pública de Navarra. <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>
- Apra, G.** (2009). Las muertes del cine. En M. Carlón y C. Scolari (Ed.), *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate* (pp. 160-168). La Crujía.
- Arañó, J. C.** (2002). Cibermodernidad o la educación artística de Pokemon, *Arte, individuo y sociedad*, Anejo I, 187-194. Universidad Complutense de Madrid. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110187A/5871>
- Arrocha, R.** (2006). Federico Nietzsche: la sabiduría de la ilusión como inversión del platonismo. *Extramuros*, 9 (24). Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. <https://fr.scribd.com/document/96791307/Federico-Nietzsche-La-sabiduria-de-la-ilusion-como-inversion-del-platonismo>
- Ávila, F.** (2002). Filosofía, epistemología y hermenéutica en el pensamiento de Richard Rorty. *A Part Rei*, (23). <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/inveslibre.pdf>
- Bamba, M.** (5-9 de setiembre de 2005). *A ciber-cinefilia e outras práticas espetatoriais mediadas pela internet* [Ponencia]. Intercom-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. [https://www.academia.edu/7273465/A\\_Ciber\\_cinefilia\\_e\\_outras\\_Pr%C3%A1ticas\\_Espetatoriais\\_mediadas\\_pela\\_internet](https://www.academia.edu/7273465/A_Ciber_cinefilia_e_outras_Pr%C3%A1ticas_Espetatoriais_mediadas_pela_internet)
- Barbero, J. M.** (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica* (0). OEI. <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Barbero-Jovenes-comunicacion-e-identidad.pdf>

- Barnard, M.** (2001). *Approaches to understanding Visual Culture*. Palgrave Macmillan. <https://www.bloomsburycollections.com/monograph?docid=b-9781350394780>
- Baudrillard, J.** (1978). *Cultura y Simulacro*. Kairós.
- Baxandall, M.** (1978). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento. Arte y experiencia en el Quattrocento*. Gustavo Gili.
- Belting, H.** (2007). *Antropología de la imagen*. Katz.
- (2009). *Imagen y culto. Una historia de la imagen anterior a la era del arte*. Akal.
- Benjamin, W.** (1989). *Discursos Interrumpidos I*. Taurus.
- Bentolila, H.** (2006). *La superación de la epistemología. El giro comprensivista de la ciencia y la desfundamentación lingüística de la experiencia*. Universidad Nacional Del Nordeste, Argentina. <https://aprenderly.com/doc/3475844/la-superación-de-la-epistemolog%C3%ADa.-el-giro-comprensivista...>
- Boehm, G.** (2011). ¿Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las imágenes. En Ana García Varas (Ed.), *Filosofía de la imagen* (pp. 87-106). Universidad de Salamanca.
- Bolívar, A.** (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Salusvita*, 25 (1), 17-42. [https://www.researchgate.net/publication/295830512\\_El\\_conocimiento\\_de\\_la\\_ensenanza\\_explicar\\_comprender\\_y\\_transformar](https://www.researchgate.net/publication/295830512_El_conocimiento_de_la_ensenanza_explicar_comprender_y_transformar).
- Bourdieu, P.** (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI.
- (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

- Bradshaw, S. y Howard, P.** (2017). Troops, Trolls and Troublemakers: A Global Inventory of Organized Social Media Manipulation. *Computational Propaganda Research Project* (pp. 1–37). Oxford Internet Institute.  
<https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:cef7e8d9-27bf-4ea5-9fd6-855209b3e1f6>
- Buck-Morss, S.** (2005). Estudios visuales e imaginación global. En José Brea (Ed.), *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 145-149). Akal.
- Caetano, G. y Rilla, J.** (2005). *Breve historia de la dictadura (1973-1985)*. Banda Oriental.
- Cajías, H. J.** (1999). Estigma e identidad. Una aproximación a la cuestión juvenil. *Última Década*, (10), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501008>
- Cary, R.** (1998). *Critical Art Pedagogy. Foundations for Posmodern Art Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203054192>
- Casaretto, I.** (1948). *Estatuaria urbana de Montevideo*. Autoedición.
- Cebrián, A.** (1 de agosto de 1999). Algunas dimensiones negativas de la globalización en Iberoamérica. El ejemplo de Guatemala. *Scripta Nova*, 45 (10).  
<http://www.ub.es/geocrit/sn-45-10.htm>
- Cooper, D.** (2007). *Ideología y tribus urbanas*. LOM.
- Da Vinci, L.** (2013). *Tratado de Pintura*. Alianza.
- Danto A.** (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós.
- De los Reyes Navarro, H., Rojano, A. y Araújo, L.** (julio-diciembre de 2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento y gestión*, 47. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/issue/view/538>

- Debray, R.** (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Paidós.  
[https://monoskop.org/images/d/d4/Debray\\_Regis\\_Vida\\_y\\_Muerte\\_de\\_la\\_Imagen.pdf](https://monoskop.org/images/d/d4/Debray_Regis_Vida_y_Muerte_de_la_Imagen.pdf)
- Deleuze, G.** (1989). *El pliegue: Leibniz y el barroco*. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F.** (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.  
<https://archive.org/details/el-anti-edipo.-capitalismo-y-esquizofrenia-gilles-deleuze-y-felix-guattari/mode/2up>
- Derrida, J.** (s. f.). *La diferencia [1968]*. Philosophia – Escuela de Filosofía de Universidad ARCIS. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Derrida/La%20Diferencia.pdf>
- Díez, J.** (2001). Cognición contextual en la creatividad y en el aprendizaje de la creación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, (13), 143-158.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0101110143A/5910>
- Efland, A.** (2004). *Arte y cognición. La inclusión de las artes visuales en el currículum*. Octaedro.
- Ganduglia, N.** (2008). *Los caminos de Abya Yala: Hacia un desarrollo culturalmente sostenible en América Latina*. Signo.
- García Canclini, N.** (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.
- González, W.** (2011). Deleuze/Guattari: caos filosófico y control por el lenguaje. *Praxis Filosófica*, (15). <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i15.3033>
- Greenfield, A.** (2017). *Radical Technologies: The Design of Everyday Life*. Verso  
<https://archive.org/details/radicaltechnolog0000gree/page/n7/mode/2up>
- Gros, A.** (2023). ¿Qué es la fenomenología? Una introducción breve y actualizada para sociólogos. *Revista Colombiana de Sociología*, 46 (1), 293-324.

- Harari, Y. N.** (2014). *Sapiens. De animales a dioses. Breve historia de la Humanidad.* Debate.
- Hegel, F.** (2006). *Estética: sistema de las artes.* Libertador.
- Heidegger, M.** (2015). *Construir, habitar, pensar.* La Oficina.
- Hernández, F.** (2000). *Educación y Cultura visual.* Octaedro.
- (enero de 2010). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?, *Educação et realidade*, 30 (2). [https://www.researchgate.net/publication/228347113\\_De\\_que\\_hablamos\\_cuando\\_hablamos\\_de\\_Cultura\\_Visual](https://www.researchgate.net/publication/228347113_De_que_hablamos_cuando_hablamos_de_Cultura_Visual)
- Horkheimer, M. y Adorno, Th.** (2008). *Dialéctica del Iluminismo.* Espai Marx.  
[http://espai-marx.net/elsarbres/wp-content/uploads/2020/01/horkheimer\\_y\\_adorno\\_dialectica\\_del\\_iluminismo.pdf](http://espai-marx.net/elsarbres/wp-content/uploads/2020/01/horkheimer_y_adorno_dialectica_del_iluminismo.pdf)
- Jay, M.** (2008). *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX.* Akal.
- Jullier, L. y Leveratto, J. M.** (2012). *Cinéfilos y cinefilias.* La marca editora.
- Kant, I.** (2002). *Crítica de la razón pura.* Tecnos.
- Labrada, M. A.** (2007). *Estética y filosofía del arte: Hacia una delimitación conceptual.* Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.  
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/2173/1/04.%20MARÍA%20ANTONIA%20LABRADA%20Estética%20y%20Filosof%C3%ADa%20del%20Arte%20hacia%20una%20delimitación%20conceptual.pdf>
- Lewis-Williams, D.** (2005). *La mente en la caverna. La conciencia y los orígenes del arte.* Akal.
- Lipovetsky G. y Serroy, J.** (2015). *La estetización del mundo: vivir en la época del capitalismo artístico.* Anagrama.

- López Campaña, P.** (Dir.). (1925). *Libro del Centenario del Uruguay*. Agencia Publicidad Capurro y Cía. [https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac\\_css/index.pho?lvl=notice\\_display&id=49942https](https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac_css/index.pho?lvl=notice_display&id=49942https)
- Magendzo, A., Donoso, P. y Rodas, M.** (1998). *Los objetivos transversales de la educación*. Editorial Universitaria.
- Marín, R.** (2003). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Pearson Educación.
- Megías, C.** (2007). Arte para conocer y cambiar el mundo. Propuesta educativa desde una perspectiva sociológica. *Arte, Individuo y Sociedad*, (19), 81-93.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551275003>
- Mitchell, J.W.T.** (2009). *Teoría de la imagen*. Akal.
- Moreno P.** (enero-abril de 2001). Escenarios para la educación en el contexto de la globalización y la postmodernidad. *Aportes*, 6 (16), 107-122.  
<https://www.redalyc.org/pdf/376/37661608.pdf>
- Martins, R.** (s.f.). Epistemología de las imágenes en la contemporaneidad. Texto en versión PDF distribuido en el curso del Posgrado en Arte y Cultura Visual de la Udelar.
- Morán, J.** (22 de diciembre de 2018). Earthrise: the story behind our planet's most famous photo. *The Guardian*.  
<https://www.theguardian.com/artanddesign/2018/dec/22/ behold-blue-plant-photograph-earthrise>
- Moxey, K.** (2005). Estética de la cultura visual en el momento de la globalización; en José Brea (Ed.), *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 27-37). Akal.
- Nahum, B.** (2000). *Manual de historia del Uruguay, Tomo II (1903-1990)*. Banda Oriental.
- Navarro-Fuentes, C.** (2020). Deleuze y Guattari. Deseo, literatura y resistencia. *Contribuciones*

- desde Coatepec*, (33), 99-120. [revistacoatepec.uaemex.mx/article/view/13861/10643](http://revistacoatepec.uaemex.mx/article/view/13861/10643)
- Nin, A.** (2017). *Espejismos*. Gegal.
- Ortega y Gasset, J.** (1966). La deshumanización del arte. En José Ortega y Gasset, *Obras completas, Tomo III (1917-1928)* (pp. 353-386). Revista de Occidente.  
<https://drive.google.com/file/d/16Lk0jnPyHkWYKfH8LXGIZz3sb61-iw56/view>
- Paillet, P., Cabrera Pérez, L. y Man-Estier, E.** (2011). Préhistoire et art rupestre dans le nord de l'Uruguay. *L'Antropologie*, 115 (3-4), 549-565.  
<https://doi.org/10.1016/j.anthro.2011.05.003>
- Pais, A.** (23 de enero de 2019). La autopoiesis de Humberto Maturana, la definición de vida del biólogo chileno que hizo reflexionar hasta al dalái lama. *BBC*.  
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-46959865>
- Peist Rojzman, N.** (2014). Historia del arte, estudios visuales y sociología del arte: un debate ideológico-disciplinar. *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 1 (1), 31-48.  
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/215/102>
- Quiñones, M., Supervielle, M. y Acosta, M. J.** (2017). Introducción a la sociología cualitativa. Facultad de Ciencias Sociales–Udelar.  
<https://udelar.edu.uy/eduper/wp-content/uploads/sites/29/2017/07/introsocdos.pdf>
- Rancière, J.** (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Raymond, W.** (1981). *Sociología de la cultura*. Paidós.
- Rizo García, M.** (2009). Sociología fenomenológica y comunicología histórica. La sociología fenomenológica y sus aportaciones al pensamiento en comunicación. *Mediaciones Sociales*, 4, 75-111.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/view/MESO0909120075A>
- Rorty, R.** (1996). *Consecuencias del pragmatismo*. Tecnos.

- Rosas Mantecón, A.** (2017). *Ir al cine, antropología de los públicos la ciudad y las pantallas*. Gedisa.
- Rose, J.** (1986). *Sexuality in the field of vision*. Verso.  
<https://archive.org/details/sexualityinfield0000rose/page/n7/mode/2up>
- Sáenz, J.** (2003). Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Pedagogía y epistemología*, 9 (19-29), 113-135. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23732/19483>
- San Martín, J.** (2008). *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón: introducción a la fenomenología*. Biblioteca Nueva.
- Schutz, A.** (2003). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Sedeño, A.** (julio- agosto 2013). Nueva cinefilia: reflexiones sobre la transformación de las prácticas cinéfilas por las nuevas tecnologías de la contemporaneidad. *Razón y palabra*, (83). [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N83/V83/17\\_Sedeno\\_V83.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N83/V83/17_Sedeno_V83.pdf)
- Sen, A.** (2002). *La cultura como base del desarrollo contemporáneo*.  
<https://drive.google.com/file/d/0B2d7-rN03ab-elJYR0doaFF4c00/view?resourcekey=0-O4hcSQHJZbeb4FWG-74Wgg>
- Sontag, S.** (2007). *Cuestión de énfasis*. Alfaguara.
- Stafford, B.** (1996). *Good looking: essays on the virtue of images*. The MIT Press.
- Urreiztieta, M. T.** (2004). La sociología interpretativa: globalización y vida cotidiana. *Espacio Abierto*, 13 (3), 457-470. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12213306>
- Valéry, P.** (2001). *La conquête de l'ubiquité*. Les classiques des sciences sociales. [http://classiques.uqac.ca/classiques/Valery\\_paul/conquete\\_ubiquite/valery\\_conquete\\_ubiquite.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Valery_paul/conquete_ubiquite/valery_conquete_ubiquite.pdf)
- Vásquez Rocca, A.** (2006). El giro estético de la epistemología. La ficción como conocimiento, subjetividad y texto. *Aisthesis*, (40), 45-61. <https://www.redalyc.org/pdf/1632/16322139>

**Vattimo, G.** (1992). *El pensamiento débil*. Cátedra.

**Vialou, D.** (1996). *Au cœur de la Préhistoire. Chasseurs et artistes*. Gallimard.

——— (2005a). *La Préhistoire, histoire et dictionnaire*. Robert-Laffont.

——— (2005b). *Preistoria. Le origini dell'arte*. Corriere della Sera.

——— (2006a). *La Préhistoire*. Gallimard.

——— (2006b). A arte rupestre e a paisagem da Cidade de Pedra, En Águeda Vilhena Vialou (Dir.), *Pré-história do Mato-Grosso, Vol 2. Cidade de Pedra* (pp. 51-70), EDUSP.

**Vialou, D. y Vilhena, A.** (1996). Art rupestre au Mato Grosso (Brésil). *Anthropologie*, 34 (1-2), 203-213. Moravian Museum.

——— (2005). Modernité cérébrale. Modernité comportementale de Homo-sapiens. *Anthropologie*, 43 (2-3), 241-247. Moravian Museum.

**Wellmer, A.** (1993). *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Visor.

<https://archive.org/details/SobreLaDialecticaDeModernidadYPostmodernidadrazonDespuesDeAdornoAlbrechtWellmerVisor1993/page/n3/mode/2up>

## 2. Metodología

**Batallán, G. y García, J. F.** (1994). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. En J. F. García, *La racionalidad en política y Ciencias Sociales*. (pp. 162-172). Centro Editor de América Latina.

**Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K.** (2000). *Research methods in education*. Routledge.

**Creswell, J. W.** (2005). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.

**Elliott, J.** (1990). *La investigación acción en educación*. Morata.

- (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Giacomini, M.** (enero-febrero de 2001). The rocky road: qualitative research as evidence. *Evidence-Based Medicine*, (6), 1-5. <https://ebm.bmj.com/content/ebmed/6/1/4.full.pdf>
- Glaser, B.P.** (marzo de 2009). Jargonizing: the use of the grounded theory vocabulary. *Grounded theory review*, 8 (1). <https://groundedtheoryreview.com/2009/03/30/992/>
- Glaser, B. y Strauss, A.** (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative researcs*. Aldine Transaction.
- Goffman, E.** (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- González-Teruel, A.** (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario de medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información*, 24 (3), 321-328. [http://eprints.rclis.org/25273/1/González-Teruel\\_2015\\_Estrategias\\_metodológicas.pdf](http://eprints.rclis.org/25273/1/González-Teruel_2015_Estrategias_metodológicas.pdf)
- Gronin, J.** (2008). *L'Herméneutique*. Presses Universitaires de France.
- Habermans, J.** (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P.** (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education. <https://drive.google.com/file/d/1Fjufmi0oGY4Zs8EajFiAJYNT2qoecH4k/view>
- Jhamb, M., McNulty, M., Ingalsbe, G., Childers, J., Schell, J., Conroy, M., Forman, D., Hergenroeder, A. y Dew, M.** (24 de noviembre de 2016). Knowledge, barriers and facilitators of exercise in dialysis patients: a qualitative study of patients, staff and nephrologists. *BMC Nephrology*, 17 (1), 192. <https://bmcnephrol.biomedcentral.com/counter/pdf/10.1186/s12882-016-0399-z.pdf>
- Krippendorff, K.** (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Lahiere, B.** (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Bellaterra.

**Lozares, C. y López, P.** (1991). El análisis multivariado: definición, criterios y clasificación. *Papers*, (37), 9-29. <https://papers.uab.cat/article/view/v37-lozares-lopez/pdf-es>

**Lhuman, N.** (1998). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Trotta.  
[https://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/niklas\\_luhmann\\_-\\_comp\\_lejidad\\_y\\_modernidad.pdf](https://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/niklas_luhmann_-_comp_lejidad_y_modernidad.pdf)

**Lucca, N. y Berríos, R.** (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Publicaciones Puertorriqueñas Inc.

**Mills, J., Bonner, A. y Francis, K.** (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 25-35.  
<https://doi.org/10.1177/160940690600500103>

**Niedermaier, A.** (2013). La distribución de lo inteligible y lo sensible hoy. En Alejandra Niedermaier y Viviana Polo (Comp.), *Acerca de la subjetividad contemporánea: evidencias y reflexiones*, Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayo n.º 43, Universidad de Palermo.  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-35232013000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232013000100003)

——— (2016). Cuando me asalta el miedo, creo una imagen. En Julio C. Goyez y Alejandra Niedermaier (Comp.), *Pedagogías y poéticas de la imagen*. Cuaderno 56 (pp. 177-198). Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7323513.pdf>

**Paille, P. y Mucchielli, A.** (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin.

**Perrenoud, P.** (1988). Sociologie du travail scolaire et observation participante: la recherche fondamentale dans une recherche-action. En M. A. Hugon y C. Seibel (Dir.), *Recherches impliquées, recherches action: le cas de l'éducation* (pp. 98-104). De Boeck.  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1988/1988\\_13.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_13.html)

**Robles, F.** (1999). *Los sujetos y la cotidianidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo*. Centro de Intermediación Laboral, Ed. Sociedad Hoy.

**Sbaraini, A., Carter, S. M., Evans, R. W. y Blin, A.** (2011). How to do a grounded theory study: a worked example of a study of dental practices. *BMC Med Res Methodol* 11, 128. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-128>

**Strauss, A. y Corbin, J.** (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

**Schutz, A.** (1978). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Amorrortu.

——— (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Paidós.