



Vídeo  expresión  
Una invención de sí mismo

**Diego Leandro Marín Ossa**  
Magíster en comunicación educativa  
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia





# **Videoexpresión**

Una invención de sí mismo

**Diego Leandro Marín Ossa**

Primera edición digital

Primera edición digital. Pereira, Colombia. 2020.

© Diego Leandro Marín Ossa

Videoexpresión. Una invención de sí mismo.

ISBN: 978-958-48-9825-8

Corrección de estilo Inés Emilia Rodríguez

Edición del Grupo de Investigación Edumedia-3, diagramación de esta edición a cargo de Yanoad Flórez Naranjo. Diseño de la carátula a cargo de Laura Flórez Naranjo.

*A mi familia, amigos, profesores y estudiantes.  
Todos inscritos en el video de mi vida.*

*Gracias.*

*A mi correctora de estilo Inés Emilia Rodríguez.  
A Yanoad Flórez por ayudarme en esta reedición del libro.  
A Omar y Guillermo, a todos gracias por hacer posible esta publicación.*



# Tabla de contenido

Prologo.....	9
Introducción.....	17
Capítulo 1. Hacia una teoría de la videoexpresión como invención de sí mismo .....	25
Capítulo 2. El video como tecnología de la liberación.....	77
Capítulo 3. Video autobiográfico, las infinitas batallas de <i>ipse</i> .....	97
Capítulo 4. Video autobiográfico: objeto de creación, investigación y educación.....	129
Capítulo 5. Videoexpresión, pedagogía de la mirada y pensamiento audiovisual.....	157
Epílogo.....	175
Bibliografía.....	179





## Prólogo

### **Narrarnos, relatarnos y comprendernos como actores de una nación compleja: bienvenido este transitar provocador y sugestivo**

En un interesante trabajo titulado “*Listen to the Natives*”, Prensky coloca el dedo en la llaga del sistema educativo actual, planteando provocadoramente que los jóvenes estudiantes se han introducido en el siglo XXI, mientras que las escuelas todavía están pegadas al siglo XX. Su pregunta central es ¿cómo pueden las escuelas alcanzar a los estudiantes y proveerles educación relevante? Si miráramos para atrás tendríamos claro que, desde la antigua Grecia, la educación ha constituido un espacio de discusión y fuerte debate. Solo las familias adineradas en Atenas podían contratar un maestro para formalizar tipos de enseñanza como *grammatistes* para la aritmética, *kitharistes* para la música, y *paedotribae* para los deportes, los cuales se complementaban con aritmética, lectura, escritura, canto y ejecución de instrumentos musicales como la lira y la flauta en las casas privadas de los maestros. En Atenas, los estudiantes más ricos proseguían su educación con maestros famosos, como en el Liceo (la llamada escuela peripatética fundada por Aristóteles de Estagira) y la Academia platónica (fundada por Platón de Atenas).

Sin embargo, un avance importante en lo que atañe a equidad social se presenta con la emergencia de la escuela en la modernidad, promoviendo la masificación y nuevas tendencias

pedagógicas. La calidad de la educación (asunto de la modernidad) empieza a ser un tema obligatorio, en vista de su trascendencia en el desarrollo de la sociedad. Emergen entonces conceptos como cultura escolar y tiempo social. Sin embargo, las fracturas que se han ido sucediendo en la educación a partir de los procesos de la modernidad, surgen precisamente con el comienzo de la modernización en la educación. Así como comienza en el mundo occidental la masificación educativa y la escuela distribuidora de conocimientos, al expandir el sistema escolar la hipótesis era posicionar a los Estados nacionales por vía de la modernización, pero este atajo contra el tiempo desvirtuó su esencia, porque al centrarse en la distribución del conocimiento abandonó una de las funciones primordiales de la educación: la creación del conocimiento. El deterioro en la calidad educativa comienza así a dejar sus huellas, el agente modernizador por excelencia –el conocimiento- provoca la fractura funcional del sistema escolar, que permanece con algunas modificaciones hasta nuestros días y que juega un papel fundamental en el destino de la escuela y, por ende, en la calidad de la misma. La segunda fractura es fruto de la división entre el discurso y la práctica, es exagerar mediante el lenguaje lo que realmente sucede dentro del aula, es maximizar la realidad. El discurso pedagógico es veloz, la práctica es lenta, evidenciándose una diferencia en sus temporalidades. Con la aparición de la radio y la televisión, diversas apuestas y proyectos democratizadores para el siglo XX como lo fueron la comunicación educativa y la educación a distancia para adultos y comunidades marginadas por la presencia de los Estados Nacionales, pudieron dar cuenta de la rapidez en la transformación de la enseñanza-aprendizaje en el mundo de la segunda mitad del siglo XX.

Las anteriores reflexiones confluyen en cuatro preguntas clave que debemos formularnos quienes pensamos al mundo educativo: **¿Quiénes son los estudiantes? ¿Cómo se comunican? ¿Qué estructuras narrativas incorporan en su diario vivir? ¿Cómo se expresan oral, visual y audiovisualmente?** En el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje, estas fuertes y cuestionadoras preguntas se hacen vigentes.

Estas inquietudes son las que se encuentran en el trasfondo de *“Videoexpresión. Una invención de sí mismo”*, obra de Diego Leandro Marín que sale a la escena pública como resultado de su itinerario docente y artístico, así como de sus largas reflexiones en los cursos del Programa de Maestría en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Preguntas formuladas en el ámbito de la academia para comprender quiénes son los jóvenes que ingresan al mundo universitario, cuáles son sus competencias y capitales culturales-simbólicos, así como cuáles son sus formas de aprender-conocer-relatar-construir-configurar. Todo ello es abordado con tino y pertinente transitar por Leandro Marín en el presente libro

El autor parte del indagar quiénes son sus estudiantes, es decir, qué les interesa expresar, qué estructuras narrativas incorporan a través de los medios a los que han estado expuestos desde niños, qué temas o asuntos son pertinentes en la visibilidad de la forma video, qué estrategias discursivas incorporan como receptores activos y, finalmente, cuáles son las aptitudes de la expresión oral, visual y audiovisual por las que otorgan sentido a sus prácticas sociales y procesos comunicativos.

Sin menoscabar la potencialidad expresiva de los artefactos tecnológicos que tienen los jóvenes a mano, lo que trasciende en el debate que reabre con sensible mirada Diego Leandro Marín son los usos y apropiaciones que los estudiantes hacen de los medios: en los años ochenta fue la PC, en los noventa el internet. Se afirma que actualmente es el móvil o celular- siguiendo a Howard Rheingold- la evolución de las nuevas tecnologías en las últimas décadas. Y es posible observar que, en torno a estas, se han desarrollado organizaciones colectivas espontáneas, virtuales, inteligentes; y nuevos usos de la tecnología, liderados en la mayoría de los casos por los usuarios más jóvenes. Sólo con observar la destreza de los nativos digitales, es posible percibir las rupturas en los fenómenos mediáticos y su correlación con las formas novedosas de aprender-comprender jugando, a partir de un abordaje hedonista de los espacios tecnológicos como ámbitos del placer-hacer.

Un ejemplo del uso de medios de comunicación e interacción para alcanzar objetivos curriculares lo constituye el vídeo educativo. Un investigador como Cebrián distingue entre cuatro tipos de vídeos diferentes: curriculares, es decir, los que se adaptan expresamente a la programación de la asignatura; de divulgación cultural, cuyo objetivo es presentar a una audiencia dispersa aspectos relacionados con determinadas formas culturales; de carácter científico-técnico, donde se exponen contenidos relacionados con el avance de la ciencia y la tecnología o se explica el comportamiento de fenómenos de carácter físico, químico o biológico; y vídeos para la educación, que son aquellos que, obedeciendo a una determinada intencionalidad didáctica, son utilizados como recursos didácticos y que no han sido específicamente realizados con la idea de enseñar.

Es por ello que con el empleo del video se logran objetivos: *instructivos*, cuya misión es instruir o lograr que los alumnos dominen un determinado contenido; *cognoscitivos*, si pretenden dar a conocer diferentes aspectos relacionados con el tema que están estudiando; *motivadores*, para disponer positivamente al alumno hacia el desarrollo de una determinada tarea; *modelizadores*, que presentan modelos a imitar o a seguir; y *lúdicos o expresivos*, destinados a que los alumnos puedan aprender y comprender el lenguaje de los medios audiovisuales.

La propuesta de Diego Leandro Marín es novedosa y arriesgada: los docentes no necesitan ser expertos en nuevas tecnologías sino dedicarse a hacer lo que ellos hacen mejor, valga decir, coordinar el debate de ideas en las clases. Pero sí resulta fundamental que encuentren modos de incorporar en esas discusiones la información y el conocimiento que sus alumnos obtienen por fuera de las clases, en sus “vidas digitales”.

En este sentido, afirma el autor que un medio didáctico audiovisual es la capacidad que este tiene para transmitir un contenido educativo completo. Por lo tanto, su potencialidad deviene también en su capacidad “expresiva”, está condicionada por las características propias del medio, es decir, si es auditivo, visual o audiovisual; y por los recursos expresivos y la estructura narrativa que se haya empleado en su elaboración. Así, reitera y señala el autor, un vídeo, a priori, tendrá mayor potencialidad expresiva que una diapositiva que se limite a reproducir un referente real. Y, a su vez, ese mismo vídeo tendrá una mayor o menor **potencialidad expresiva** en función de qué elementos expresivos audiovisuales utilice y cómo los articule en la realización.

El video como espacio de expresión del sí mismo, es un elemento clave en los ámbitos educativos en un país como

Colombia, inmerso en un conflicto armado crónico donde los jóvenes constituyen mano de obra barata y de utilidad a los grupos armados ilegales irregulares, o son objeto de violaciones de sus derechos humanos fundamentales en los tenebrosos actos denominados “falsos positivos” , así como un registro complejo de dilucidar en las altas tasas de desempleo, y en la inequidad en el acceso educativo tanto en básica primaria, como en secundaria y Universidad.

Bienvenida esta sugestiva y provocadora obra titulada “*Videoexpresión. Una invención de sí mismo*” de Diego Leandro Marín. Se trata de una fuerte apuesta reflexiva de un joven comunicador social, amante y gestor cultural del teatro en la Pereira que cotidianamente vive, sufre, goza y habita. Esta obra, quién lo duda, es un abordaje quijotesco: cuanto más integren la escuela y la universidad las prácticas cotidianas de los nativos digitales (y el video es una de ellas, aunque no sea propia del siglo XXI sino anterior), corren menos riesgo de quedar aisladas de la vida extra-escolar y de lo que necesitan los alumnos para desenvolverse en ella. Aunque el tema pasa también por otro lado: la necesidad de motivar a los alumnos y captar su compromiso –siendo estos dos pre-requisitos para el aprendizaje. Todo ello, en una nación convulsionada, compleja y paradójica como es Colombia, ya es un esfuerzo que merece nuestro reconocimiento, y puesta en discusión en el mundo educativo.

Guillermo D’abbraccio Krentzer  
Phd Ciencias Sociales Flaco México  
Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia,  
Sede Manizales.

Cuando emprendas el viaje hacia Ítaca  
ruega que el camino sea largo,  
lleno de aventuras, lleno de descubrimientos.

A Lestrigones, Cíclopes,  
al colérico Poseidón – no temas:  
nunca hallarás tales seres en tu camino,  
nunca mientras altos sean tus pensamientos,  
mientras una extraña emoción  
estimule tu alma y tu cuerpo.

A Lestrigones, Cíclopes,  
al fiero Poseidón, nunca encontrarás  
a menos que en tu alma los lleves dentro,  
a menos que tu alma los ponga ante ti.

Ruega que el camino sea largo.  
Que sean muchas las mañanas de verano en que,  
con gran placer y alegría,  
entres en puertos desconocidos;  
podrías detenerte en los mercados de Fenicia  
y comprar hermosas cosas,  
coral y nácar, ámbar y ébano,  
toda clase de perfumes sensuales...  
adquiere tantos como puedas;  
podrías visitar muchas ciudades egipcias  
y no dejar de aprender de sus sabios.

Que siempre Ítaca esté en tu pensamiento.

Llegar ahí es tu destino.

Pero nunca apresures el viaje.

Es preferible que dure años,  
que seas viejo cuando alcances la isla,  
rico con todo lo que habrás ganado en el camino,  
sin esperar que sea Ítaca la que te haga rico.

Ítaca te dio un maravilloso viaje.

Sin ella no habrías partido.

Pero ya no tiene más que darte.

Y si la encuentras pobre, no creas que Ítaca te ha engañado.  
Sabio como te has hecho, tan pleno de experiencia,  
habrás entendido lo que significan las Ítacas.

(Ítaca de Constantino Kavafis)





# **Introducción**

## **Un viaje desde el aula por las tierras del yo**

Este texto nació de un proyecto de aula. Parte de una exploración inicial con los estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativas de la Facultad de Educación integrada a la Universidad Tecnológica de Pereira.

Para referirme de manera breve a la motivación que originó este estudio, es necesario decir de manera autobiográfica que cuando en el año 2006 recibí el encargo de orientar una asignatura, pensé en el contexto de dicho curso en el marco de la propuesta curricular y, además, en las necesidades formativas que considero urge atender entre la población estudiantil, de la cual, una parte representada en el grupo de video se me ha entregado para suscitar en ella el interés y aprendizaje de dicho objeto de estudio en el semestre al que aludo.

En este sentido diseñé una asignatura que de manera estructural y pragmática permitiera atender tales requerimientos, pensé en el poder e interés creciente hacia y desde la imagen y los medios de comunicación audiovisual por parte de los estudiantes, docentes e investigadores que los apropian en este y en otros tiempos. También revisé lo que había aprendido en el pregrado y lo que me faltaba por aprender alrededor de dichos medios, consideré además que mi profesión no hace énfasis en la docencia, aunque parte de mi familia se dedicó a la enseñanza y yo mismo transité años atrás por diferentes instituciones de educación artística. Es más, estando en cuarto semestre de Comunicación Social – periodismo, la universidad donde empecé dicha formación me solicitó como

catedrático de expresión oral y corporal, y terminé enseñándole a muchos de mis compañeros y siendo compañero de estudio de muchos de mis estudiantes. Todo esto y mi gran afinidad por el teatro, aprendido de manera empírica en las agrupaciones pereiranas, hizo que me preguntara por el conocimiento sistematizado, coherente, pertinente, adecuado a las personas que ahora tenía en frente y el saber adquirido desde el experimento y el descubrimiento.

Tuve entonces la necesidad de indagar el sentido de una asignatura como video, en medio de un pregrado que considero *de frontera*, es decir, nacido de una disolución de formas tradicionales de entender la comunicación y la informática como meros instrumentos en la formación profesional, y que ahora se constituyen en objeto digno de estudio y de formación para que futuros licenciados promuevan las NTICS en los centros educativos y en las comunidades, en las que emprenderán su labor.

El escrutinio bibliográfico sobre el tema me acercó a una gran cantidad de textos que abordan el video desde sus orígenes, pasando por las técnicas de realización, el lenguaje videográfico con respecto al cinematográfico y al televisivo, hasta llegar a los usos: comercial, expresivo, investigativo, educativo, entre tantos otros que fueron apareciendo en mi pesquisa. Esto me brindó un panorama de lo que podría organizar y fuera pertinente impartir en cuatro meses de trabajo con el grupo. Seleccioné lecturas, diseñé talleres y materiales didácticos, planeé una metodología y una evaluación, todo de manera sistemática y con un alto grado de incertidumbre por el carácter de laboratorio, latente en muchos de los ejercicios realizados con el grupo. Y entonces incluí un factor sorpresivo, el aprendizaje por descubrimiento que ya había experimentado en las tablas. Dicho laboratorio implicaría para todos una

permanente revisión de los procedimientos y exigiría partir de unos criterios mínimos para realizar el trabajo y luego evaluar tanto el proceso como el producto. Y el descubrimiento como experiencia de aprendizaje, exigiría una labor personal, asesorada y en ocasiones una serie de clases de manera colectiva que permitieran al estudiante y al docente, precisar cada vez más los ejercicios que iba proponiendo en el curso, al confrontar los resultados provisionales de tal labor con las opiniones de cada integrante del grupo. Un elemento adicional: cada estudiante podía realizar su ejercicio acudiendo a la ayuda de otros estudiantes, e incluso de familiares y amigos en una versión de aprendizaje colaborativo.

Sentí la necesidad de justificar mi visión de la educación con respecto a las generaciones de los años noventa y el dos mil, que son las que ahora ingresan a la universidad, pero además encontré entre algunos estudiantes y docentes mucha resistencia a la mirada de los medios de comunicación como una posibilidad educativa, pues existía una serie de creencias sobre los medios como tecnologías vacías, fáciles de llenar con cualquier clase de contenidos insulsos en la mayoría de los casos, medios que alienan a los espectadores pasivos.

Por otra parte, percibí la necesidad de expresión de los jóvenes estudiantes a través de estos medios que se presentaban como algo novedoso en cuanto a la realización audiovisual, y también el riesgo formativo que entrañaba llegar a “hacer cosas” sin sentido educativo en una licenciatura. Es cierto que los estudiantes se “engolosinan” con la cámara al punto de grabar cuanto se les cruza por la vista, pero también es considerable el hecho de que los relatos se constituyen en una expresión de democracia y formación humana en la construcción de su identidad, el desarrollo de sus habilidades cognitivas y de su sensibilidad frente a sí mismos y a otros. En

este sentido es que se vuelve urgente afianzar sus miradas. Es aquí donde se sustenta mi búsqueda al comienzo, pues partí de los autores que aseveran que la palabra video viene del latín *videre* que significa yo veo. Me pareció que los futuros docentes deben aprender primero a conocerse a sí mismos (*nosce te ipsum*), tal y como lo sentencia Sócrates, antes de emprender la formación de otros.

Esta premisa me serviría a lo largo del curso para indagar quiénes eran mis estudiantes, es decir, qué les interesaba expresar, qué estructuras narrativas estaban incorporando a través de los medios a los que han estado expuestos desde niños, qué temas o asuntos consideraban importantes para hacer visibles a través del video, qué estrategias discursivas utilizaban para generar determinado impacto en otros y en ellos mismos como audiencia, y otra cantidad de inquietudes que al ir las resolviendo me ayudarían no solo a ganar el interés de los estudiantes hacia la clase, sino su participación activando diferentes canales de recepción sensorial, despertando habilidades quizá determinadas en ellos a través de una educación limitada a la expresión escrita y, en pocos casos, desarrollada a partir de la expresión oral, visual y audiovisual, tanto de sus ideas como de sus sentimientos.

Además, esta metodología me conduciría a formular la investigación que en su momento realicé, pues de otra manera se hubiese quedado en el experimento y quizá le daría el mensaje a los estudiantes de que los medios tanto en forma como en contenido son mutables de manera permanente y cotidiana, y por ello no se requiere estabilizar los cánones o leyes del medio en un periodo determinado, cuando lo cierto es que el video oscila entre el experimento y la convención de una serie de reglas de expresión audiovisual. Por el contrario, en este proceso fue importante resaltar el valor inmutable del

lenguaje en su forma audiovisual, tanto para quienes realizan como para quienes interpretan, como también el hecho de que en algunos momentos se requiere romper con dichas fórmulas para crear otros paradigmas de referencia y comunicación audiovisual, cuando lo exige el contexto. El otro aspecto que hay que cuidar si este experimento no trasciende al ámbito investigativo, es que al dejar a los estudiantes en una especie de “encantamiento videográfico” luego de realizar su autobiografía en video, se estaría limitando el ejercicio al fortalecimiento de una mirada egocéntrica que excluye el diálogo y la visión de otros, y como ocurre con el mito de Narciso, de manera irremediable los estudiantes se ahogarían en su propia imagen al no existir otros referentes especulares.

Es así que recordé que en el pregrado de Comunicación Social – Periodismo, el profesor nos pidió que realizáramos una autobiografía en video, y yo la hice en una época en que viví la tragedia de la muerte cuando desapareció mi abuelo. La huella que generó en mí el poder expresar todo lo que sentía a través de una autobiografía en video, me llevó a reflexionar sobre el alcance que tiene esta estrategia cuando se necesita recuperar el valor de las cosas, cuando se requiere de la auto-referencia para construir identidad. Todo esto: los intereses académicos, profesionales y humanos me condujeron a la investigación desde el aula y decidí emprender dicho proyecto con tres propósitos:

- Enseñar video (los orígenes y la naturaleza del medio, los componentes tecnológico, semiótico y antropológico).
- Enseñar a ver video (las formas de representación, expresión y narración, su impacto psicológico y social).

- Enseñar con el video (sus usos artísticos, sociales e investigativos y sus posibilidades educativas desde el ámbito cognitivo y dialógico).

En este punto es importante mencionar a Charles Sanders Peirce (1839 – 1914), a Jerome Bruner (1915) y a Michel Foucault (1926 – 1984) como los invitados especiales a nuestra investigación, teóricos desde los cuales se desprenderán otros que servirán al presente estudio en diferentes sentidos y con variados aportes. Cabe mencionar algunos de ellos: Umberto Eco con aportes desde la *Obra Abierta*, *Signo*, *Los límites de la interpretación* y *La estructura ausente* y Joan Ferrés con *Enseñar video*, *enseñar con el video* y *Video y educación*. Y en el terreno nacional me parece importante la contribución de Omar Rincón en especial con dos de sus obras: *Televisión, video y subjetividad* y el libro *Narrativas Mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*, además de Rodrigo Argüello Guzmán con *La muerte del relato metafísico*. Desde la Maestría en Comunicación Educativa los aportes generados por Gilberto Bello, Marco Raúl Mejía, Alberto Verón, Fernando Maldonado, Amanda Castiblanco y Olga Bedoya durante los seminarios realizados son definitivos.

Hoy, cuando comprendo lo que significa para alguien saber expresarse, lo importante que es el hecho de aprender a comunicar nuestras ideas y sentimientos por medios complementarios a la palabra y el cuerpo. En este momento de mi vida en que estoy aprendiendo a amar el oficio de maestro, me parece apropiado emprender la aventura de enseñar video, enseñar a ver video y enseñar con el video.

Por todo esto, luego de experimentar, revisar y ajustar una y otra vez mi propuesta durante tres años, tanto desde la revisión de los trabajos realizados por los estudiantes, como desde los aportes generados en la Maestría en Comunicación Educativa, consideré que ya existía un proceso maduro que después de seis semestres de haberse llevado a cabo, podría someterse a prueba a través de tal estudio cuyos resultados dejo en sus manos a través de este texto, para el aprovechamiento de docentes, estudiantes y todo aquel que busque un punto de apoyo en la experimentación y expresión videográficas

El autor.

Septiembre 11 de 2009





# Capítulo 1

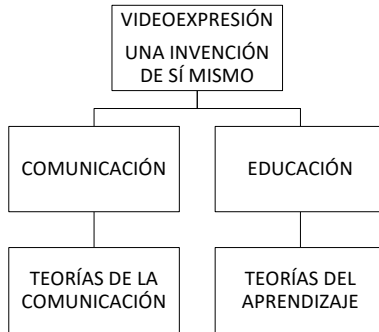
## **Hacia una teoría de la Videoexpresión<sup>1</sup> como invención de sí mismo**

Si se tiene en cuenta que existe un estrecho vínculo entre la comunicación y la educación y que el presente texto parte de un título que se constituye en el primer indicio que nos ubica en los resultados de un estudio, vale decir de dónde proviene el pretexto investigativo, es decir, la Videoexpresión, a nivel teórico y conceptual:

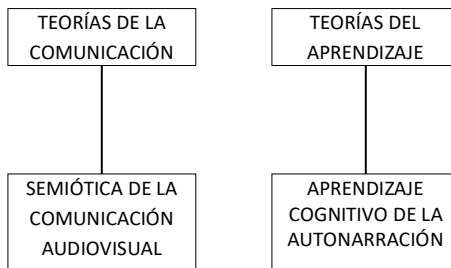
---

<sup>1</sup> El término es usado y definido por Omar Rincón en su libro *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Dicho autor fue director de la tesis de maestría que dio fruto a este texto.

*Videoexpresión. Una invención de sí mismo*

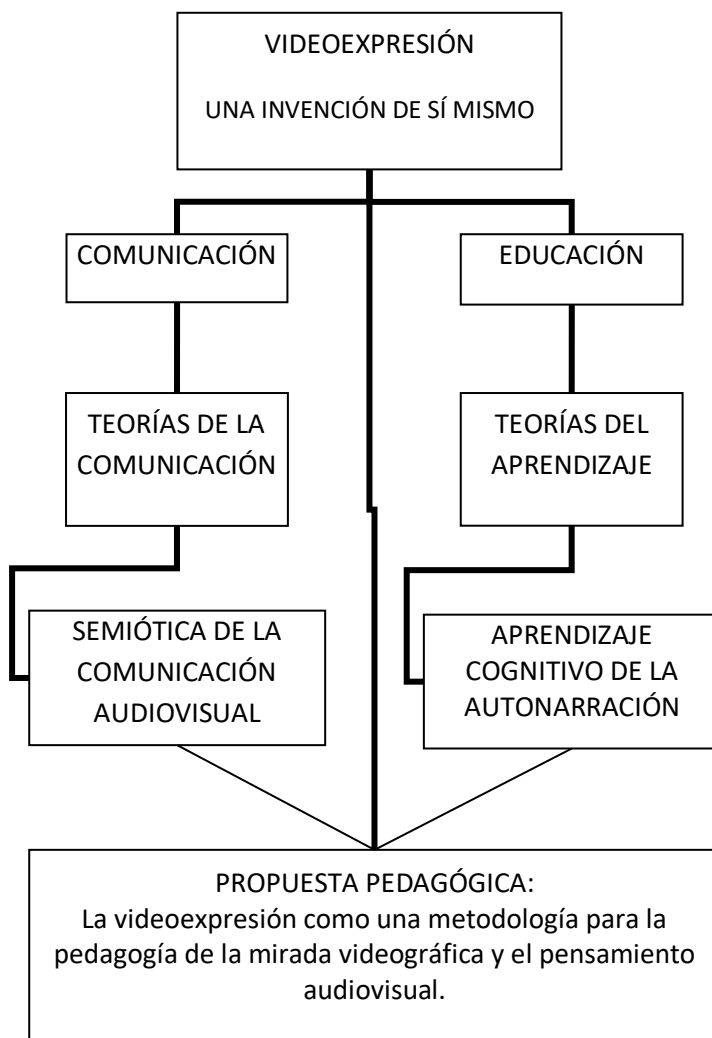


En ese sentido, y como primer asunto, de las teorías de la comunicación se desprenden diversos enfoques, entre ellos el semiótico. Aquí nos interesa subrayar aquellas teorías que a partir de la comunicación audiovisual asumen los medios como escenarios de significación educativa y que desde las teorías del aprendizaje, como en el caso del cognitivismo, asumen las diferentes formas de expresión y comunicación como maneras de desarrollar y construir procesos de pensamiento y de lenguaje, que operan como referentes mentales desde los cuales actúa el estudiante en su proceso de crecimiento e interacción social.



En nuestra época la semiótica ha conseguido desarrollar un corpus teórico amplio y abarca cantidad de asuntos y fenómenos significativos, entre ellos la comunicación audiovisual. Es así que para el caso que nos corresponde, el video se constituye en un referente tan válido como práctico a la hora de realizar una investigación. Y de otro lado, el cognitivismo y la perspectiva heurística permiten verificar los procesos activos de los estudiantes a través de los cuales apropian y usan el lenguaje en general y el audiovisual de manera particular en un estudio de este tipo.

Veremos a continuación un diagrama descriptivo en el que de manera sintética se presentan las líneas teóricas de las cuales se puede desprender una investigación, y que permiten tejer una propuesta pedagógica de esta naturaleza.



## Semiótica de la comunicación audiovisual

Si bien la prehistoria de la semiótica se remonta a los filósofos del lenguaje, es con Peirce con quien se sientan las bases de la teoría de los signos. Ya Platón en el *Cratilo* y Aristóteles en *La Poética* y en *Sobre la interpretación* habían reflexionado sobre el origen del lenguaje y sus relaciones con el pensamiento. Luego llegan los aportes de los estoicos y los epicúreos con relación a la naturaleza de los signos, San Agustín en la Edad media con los *signa data*. Guillermo de Occam, quien de alguna manera nutre la visión de Jhon Locke, cuestionando el carácter realista de los signos, este último en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690), expone la base lógica de los signos. Más adelante en pleno siglo diecinueve llega Ferdinand de Saussure con sus estudios sobre lingüística, el signo y sus relaciones dicotómicas, anunciando además que deberá existir *una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social*, que se denominará semiología, la cual integraría entre otros sistemas de signos a la lingüística<sup>2</sup>.

Sin embargo, es Peirce (1839 – 1914) quien dedicará gran parte de su esfuerzo en el estudio de la

---

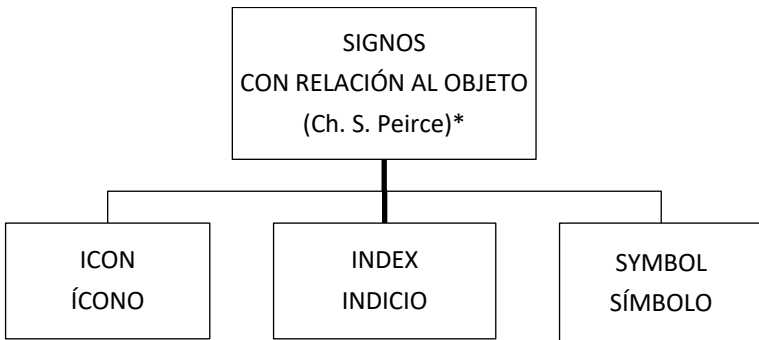
<sup>2</sup> Este asunto es bien conocido por quienes estudian y enseñan la teoría de los signos y que aparece referenciado en el Curso de Lingüística General, páginas 26 y 27, orientado por Saussure.

teoría de los signos incluyendo todo sistema y clasificación de los mismos, su objeto de estudio, el proceso de semiosis y los niveles gramatical, semántico y pragmático que provienen del *trivium medieval*, así como el fenómeno sígnico desde lo formal y lo ontológico, haciendo hincapié en la categoría de interpretante y sus implicaciones en el uso de los signos, en las inferencias del intérprete y en la acción, en general la praxis humana.

Un signo, o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo más desarrollado. Este signo creado es el que yo llamo *interpretante* del primer signo. El signo está en lugar de algo, su *objeto*. Está en lugar de ese objeto no en todos los aspectos, sino sólo con referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado el fundamento del *representamen*. (CP: 2.228)

En efecto, el filósofo pragmatista en su clasificación de los signos propone el icónico como una representación caracterizada por establecer una relación de semejanza con el objeto al que alude: “Hay tres clases de signos. En primer lugar, hay *semejanzas* o íconos; que sirven para transmitir ideas de las cosas que representan simplemente imitándolas” (CP 2.281, 285 y 297-302).

De allí que diversos autores hayan tomado esta definición para ampliar el campo de estudios sobre el fenómeno de la imagen, tanto la fija como en movimiento y desde varios soportes como en el caso de la pintura, el grabado, el dibujo, la escultura, la fotografía, el cine, la televisión y el video. Los otros tipos de signos con relación al objeto que representan son los indicios y los símbolos, como se puede ver en la siguiente tabla.



**\*A partir de *La estructura ausente*, de Umberto Eco.**

Ahora bien, los íconos se pueden manifestar de tres maneras:

Aquellos que participan de cualidades simples, o Primeridades Primeras, son imágenes; aquellos que representan relaciones,



principalmente diádicas, o consideradas así, de las partes de una cosa mediante relaciones análogas en sus propias partes, son diagramas; aquellos que representan el carácter representativo de un representamen representando un paralelismo en algo distinto, son metáforas (CP 2.274-308).

Por otra parte, Umberto Eco, entre tantos otros autores, se vale de los postulados de Peirce para señalar en *La estructura ausente* que pueden existir códigos visuales susceptibles de ser interpretados por medio de unidades significativas, generando así aportes que sirven al configurar una teoría para el análisis semiótico de la comunicación audiovisual, en la que se debe considerar el signo icónico como una representación convencional que establece una relación de semejanza con el objeto representado a través de la reproducción más o menos fiel de las propiedades del modelo utilizado para dicha representación:

Los signos icónicos no poseen las propiedades del objeto representado sino que reproducen algunas condiciones de la percepción común, basándose en códigos perceptivos normales y seleccionando los estímulos que – con exclusión de otros – permiten construir una estructura perceptiva que – fundada en códigos de experiencia adquirida – tenga el mismo “significado” que el

de la experiencia real denotada por el signo icónico (Eco, 2005, p. 172).

Es decir, queda señalada la relación análoga de la representación audiovisual con la realidad, toda vez que esto exige apropiarse de ciertas convenciones que a un receptor le servirán para aprender las formas de comunicarse a través del lenguaje, en su forma videográfica por ejemplo, con la capacidad de realizar e interpretar en un momento dado un mensaje cinematográfico, televisivo o videográfico. “Los signos icónicos reproducen algunas condiciones de la percepción del objeto una vez seleccionadas por medio de códigos de reconocimiento y anotadas por medio de convenciones gráficas”, dice Eco (2005, p. 174). Por otra parte, es preciso considerar que la interpretación de dichos códigos está basada en nuestra experiencia como sujetos de tal análisis, puesto que establecemos relaciones significativas con aquello que conocemos y logramos identificar: El código icónico establece las relaciones semánticas entre un signo gráfico como vehículo y un significado perceptivo codificado. La relación se establece entre una unidad pertinente de un sistema semiótico, dependiendo de la codificación previa de una experiencia perceptiva (2005, p. 177).

Aquí se presenta un problema que ya es clásico en el panorama de la interpretación icónica: para el caso de un mensaje lingüístico existen procedimientos para analizar el contenido partiendo del carácter lineal

de los enunciados, pero para el caso de la imagen el asunto es más complejo, si bien el cine acude a una forma de estructurar sus mensajes, por ejemplo a través de la escala de planos, las angulaciones y movimientos de cámara, que a su vez se encuentran en un cuerpo determinado en secuencias, y la televisión a su vez acude a prácticas más o menos similares al menos desde el comportamiento articulado del mensaje y aún así es difícil decodificar el mensaje; para el caso del video el asunto es más crítico.

Si bien tanto los teóricos de la semiología desde el ámbito estructuralista, como los teóricos de la semiótica desde el pragmatismo, aseveran que para analizar las imágenes es necesario partir de su grado de convencionalismo, también observan que se deben tener en cuenta otros aspectos que a partir de la intencionalidad en la construcción de mensajes icónicos es importante resaltar: elementos estilísticos y culturales que cargan de significados connotados a la imagen pero que son difíciles de determinar. Por ello, es necesario recurrir a dos nociones que esbozaré a continuación: la unidad cultural y el indicio.

Para Eco en su libro *Signo*, la unidad cultural equivale al interpretante o unidad semántica, al respecto el semiólogo italiano dice: “Una unidad cultural puede traducirse en un signo que le corresponde según el código, o en otra unidad cultural o secuencia de unidades culturales que constituyan su

definición intencional” (1994, p. 177). Y además señala que dicha unidad cultural, unidad semántica o interpretante puede ser manipulada, aislada para su estudio e incluso es perceptible, y también es identificable su intencionalidad en una continuidad de unidades usadas con otros signos en un contexto determinado.

Una unidad cultural es *observable* y *manejable*. Es observable porque en el ámbito de una cultura se manifiesta por medio de sus interpretantes; palabras escritas, dibujos realizados físicamente, definiciones expresadas, gestos y por lo tanto comportamientos de un género particular y ya convencionalizados como entidades sígnicas, etc. La unidad cultural es la única entidad, con el signifiante, que puede ser *tocada* empíricamente, aunque se sabe que siempre se “toca” bajo la forma de uno de sus interpretantes (1994, pp. 179-180).

De este modo se puede concluir de manera provisional que:

- **Primero**, es posible hablar de una semiótica de la comunicación audiovisual que incluya el estudio de mensajes icónicos en movimiento.
- **Segundo**, que dicho análisis debe partir del grado de convencionalismo dado tanto a las imágenes como a los modelos que estas comportan.

- **Tercero**, se debe considerar en el estudio la intencionalidad del emisor en la construcción del mensaje audiovisual, a partir de los elementos estilísticos y las unidades culturales determinadas para tal fin.

De lo anterior emerge la categoría de análisis **enunciado icónico**.

## **La teoría de los índices narrativos en la semiótica de la comunicación audiovisual**

Considero que el ícono opera como manifestación de un tipo especial de semiosis, cuya naturaleza está centrada en la representación de modelos perceptivos y formas de expresar dichos patrones en el seno de una cultura, por ejemplo la escala de planos, el encuadre, la secuencia de “la imagen en movimiento” y hasta la ubicación de la cámara, pero sirve de una manera especial a la investigación para ir tras las huellas de una serie de formas a las que siguiendo el rastro, se puedan aislar de manera que soporten una clasificación, un análisis analógico y una serie de inferencias propias del proceso investigativo en la semiosis audiovisual.

Es así que los indicios se constituyen en signos pertinentes para determinar las unidades culturales a las que alude Umberto Eco y que permiten identificar las formas de representación videográfica de la mismidad en los estudiantes que hacen parte de un

experimento pedagógico. Teniendo en cuenta la información que ofrece este tipo de signos y considerando que Peirce dice: “Es cierto que uno y el mismo signo puede ser al mismo tiempo una semejanza y una indicación. Aun así, las funciones de estos tipos de signos son totalmente diferentes” (CP 2.281, 285 y 297-302), podemos partir hacia la interpretación de los mensajes icónicos de “la imagen en movimiento” como en este caso lo hacemos con el video.

Antes de hacerlo, vale señalar un par de ideas alrededor de los índices: la primera es que, como lo recuerda Eco: “El índice es un signo que tiene conexión física con el objeto que indica, como en el caso de un dedo que apunta a un objeto, una banderola para señalar la dirección del viento, el humo como síntoma que indica la presencia de fuego” (1994, p. 57). De igual modo, es importante tener en cuenta que al decir de Peirce:

Los índices pueden distinguirse de otros signos, o representaciones, por tres rasgos característicos: primero, por no tener ningún parecido significativo con sus objetos; segundo, por referirse a individuos, a unidades singulares, a colecciones singulares de unidades, o a continuos singulares; tercero, por dirigir la atención hacia sus objetos por compulsión ciega. Pero sería difícil, si no imposible, citar un índice absolutamente puro, o

encontrar un signo desprovisto absolutamente de cualidad indicial. Psicológicamente la acción de los índices depende de la asociación por contigüidad, y no de la asociación por semejanza o de operaciones intelectuales (1988, p. 160).

Del estudio de los indicios se ha desprendido una vasta literatura ensayística. Roland Barthes propone su *Introducción al análisis estructural del relato* y señala que es preciso identificar en un relato las unidades funcionales del mismo, entre otras cosas, los índices:

La segunda gran clase de unidades, de naturaleza integradora, comprende todos los indicios (en el sentido más general de la palabra); la unidad remite entonces, no a un acto complementario y consecuente, sino a un concepto más o menos difuso, pero no obstante necesario al sentido de la historia: indicios caracterológicos que conciernen a los personajes, informaciones relativas a su identidad, notaciones de “atmósferas”, etcétera; la relación de la unidad con su correlato ya no es entonces distribucional (a menudo varios indicios remiten al mismo significado y su orden de aparición en el discurso no es necesariamente pertinente), sino integradora; para comprender “para qué sirve” una notación indicional, hay que pasar a un nivel superior

(acciones de los personajes o narración), pues allí se devela el indicio...sin embargo es posible distinguir *indicios* propiamente dichos, que remiten a un carácter, a un sentimiento, a una atmósfera (por ejemplo de sospecha), a una filosofía, e *informaciones* que sirven para identificar, para situar en el tiempo y en el espacio...los indicios tienen, pues, siempre significados implícitos; los informantes, por el contrario, no los tienen, al menos al nivel de la historia: son datos puros, inmediatamente significantes. Los indicios implican una actividad de desciframiento: se trata para el lector de aprender a conocer un carácter, una atmósfera (1977, pp. 18, 22).

Sin embargo, Barthes deja el asunto allí y es el profesor y escritor colombiano Rodrigo Argüello quien se atreve a plantear una clasificación de los indicios teniendo en cuenta al receptor empírico, referente que sirve para nuestro estudio de manera tan contundente como precisa: “Para nuestra nueva teoría, hemos tenido en cuenta dos aspectos: La clase de índices y su materialidad” (2006, pp. 49-50), a lo que sigue una definición de cada tipo y sus respectivos ejemplos desde el cine y la literatura. Aquí interesa subrayar las implicaciones de cada uno en el relato audiovisual. Para ello se ha realizado la siguiente tabla que facilita una comprensión del asunto:



<b>CLASES DE ÍNDICES</b>	
<b><i>Índices tenues</i></b>	<p>Son índices aparentemente insignificantes o poco notables dentro de cualquier narración. En realidad, se caracterizan por ser casi invisibles, por lo cual exigen de una percepción fina y aguda. Dan informaciones sutiles y explícitas de los personajes: psicología, estatus, ideología, carga biográfica, dadas en descripciones de vestuario, de objetos (acompañantes del vestuario), en la gestualidad, en ciertas acciones...indican también el clima y/o el clímax en descripciones con provocación de atmósfera (Argüello, 2006, pp. 179-180).</p> <p>Muchas veces, estos índices también sirven para dar énfasis, subrayar algún hecho o detalle con el fin de hacer sentir con más fuerza algunos de los sentidos (si no el más importante) de la obra (p. 51).</p>
<b><i>Índices embrionarios</i></b>	<p>Se dan cuando al principio del relato se presenta una unidad con intención explícita para luego integrarse y madurar más adelante en su correlato (p. 51).</p> <p>Los índices embrionarios obedecen al acto de atar cabos, que, en la vida cotidiana se pueden dar por un acto milagroso o por un acto de asociación intencional. En una película se da en relación con el orden temporal, ya sea a corto plazo o con desarrollo final (p. 52).</p>
<b><i>Índices recurrentes</i></b>	<p>Son los más explícitos de la narración, pues se evidencian con su repetición constante. Estos índices tienen su origen en la famosa teoría de los motivos utilizada en la literatura moderna por Tomachevsky, y la antropología, por los etnólogos rusos del siglo XIX, quienes (para su análisis del folclor) utilizaron por primera vez esta palabra para indicar una unidad mínima de narración (p. 53).</p> <p>Según estos etnólogos, los motivos presentan una estructura sintáctica básica porque son residuos de una experiencia atávica. Los motivos son esquemas estereotipados con intención significativa (p. 53).</p>

Es preciso tener en cuenta que un índice puede cumplir con las características de otro a lo largo del relato, es decir, que puede aparecer como uno de los anteriores y según el uso que se le dé, tanto por parte del emisor como del receptor del relato en la narrativa audiovisual, puede cumplir otra función y puede remitir a múltiples significados, los cuales de manera hilvanada podrán servir para hacer inferencias sobre el relato.

Ahora bien, los índices recurrentes, embrionarios y tenues se expresan a través de su materialidad de la siguiente manera:

<b>MATERIALIDAD DE LOS ÍNDICES</b>	
<b><i>Verbales</i></b>	Lo que diga un personaje puede ser premonición de lo que pasará después. Hay que decir que los verbales en literatura tendrán que ver solamente con los diálogos, las conversaciones de los personajes en donde subyacen ideologías, gustos, formas de pensar, o pistas importantes para la trama de cualquier historia. Mientras que en las narrativas audiovisuales, además de los diálogos o conversaciones, son índices verbales cualquier manifestación de expresión lingüística (Arguello, 2006, p. 57).
<b><i>Objetuales</i></b>	Énfasis en cualquier objeto que lleve o sea de posesión del personaje o pertenezca al marco espacial (p. 57).
<b><i>Ambientales</i></b>	Provocación de ambiente. Aquí podemos encontrar dos variantes. a) el estado del tiempo (...) b) estaría también la descripción de objetos que rodean al personaje (pp. 57-58).

*Videoexpresión. Una invención de sí mismo*

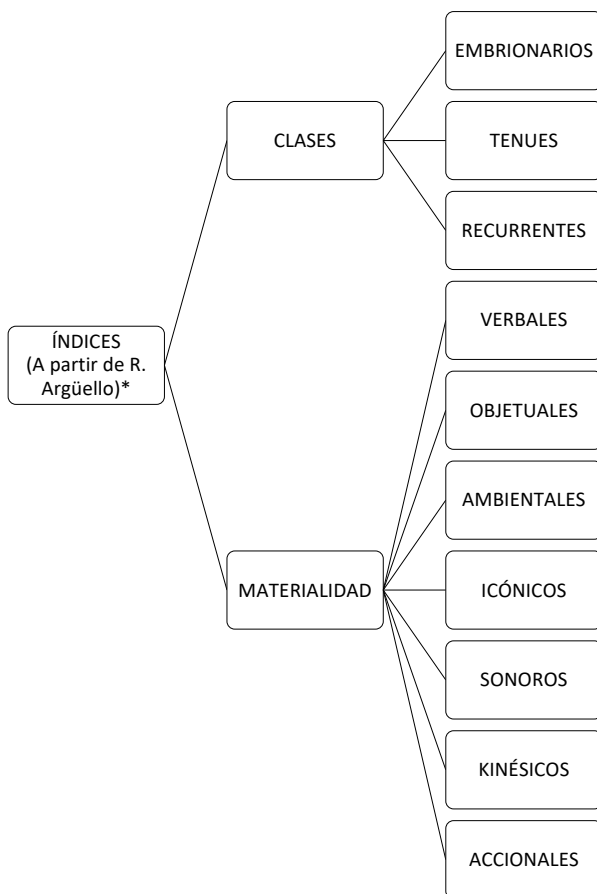
<b><i>Icónicos</i></b>	<p>Pertencen a esta clase de índices, en el caso de las narrativas audiovisuales, las fotos, los cuadros, los tatuajes, afiches, el color, la iluminación, los filtros, o incluso, lo que estén presentando en un televisor, que puede ser casual, pero si un director de cine lo enfoca, por ejemplo, es con alguna intención significativa. Estos índices dan también alguna información biográfica, acentúan características ideológicas de los personajes, pueden ser elementos contextualizadores o ser usados con cierta intencionalidad simbólica intertextual (pp. 58-59).</p>
<b><i>Índices sonoros</i></b>	<p>Es importante decir que tanto los objetuales, los ambientales y sonoros (y en algunos casos los icónicos), nos ofrecen una semiótica profunda y completa sobre la atmósfera de una narración, un aspecto estético de suprema importancia, pues siendo estructuralmente, en su primer momento (semiótico), un aspecto descriptivo comporta la relación armónica entre clima, objetos, sonidos, tonos visuales, que refuerzan aspectos sociológicos (ambiente político, violencias), psicológicos (melancolías, tristezas, de miedo, siniestros), aspectos religiosos o antropológicos, (animismo o antropomorfismos) (p. 59).</p>
<b><i>Kinésicos</i></b>	<p>No hay duda de que el lenguaje del cuerpo nos da señales, pistas, indicios de actitudes fundamentales, mucho más si nos damos cuenta de que el cine depende en gran medida del lenguaje corporal de los personajes (pp. 59-60).</p>
<b><i>Accionales</i></b>	<p>Los actos o acciones de un personaje son lenguajes que nos hablan sobre formas de pensar, pues cualquier acción de los personajes no solamente se encuentra en lo que dicen sino también en lo que hacen. En últimas, también las acciones de los personajes son indicios de algo (p. 60).</p>

Para terminar, Argüello dedica un espacio a las ayudas plásticas, en el que enfatiza la importancia del color, la luz, las sombras y todas las variables que dan fuerza expresiva y significativa al film. De igual modo, enuncia los índices falsos que despistan al receptor y son utilizados de manera particular en las novelas y películas policíacas.

Hemos visto que los tipos de indicios y su materialidad permiten analizar relatos audiovisuales de diversa índole, de manera tal que el video queda incluido aquí. Tales signos como unidades mínimas de representación (unidades culturales), sirven para indagar en los contenidos y en los significados de las narrativas audiovisuales.

Toda esta explicación sobre los índices narrativos, vista en un diagrama, se puede sintetizar a continuación, así:

*Videoexpresión. Una invención de sí mismo*



**\*A partir de *La muerte del relato metafísico*, de Rodrigo Argüello.**

Con lo anterior podemos ver que la versión más completa y que a mi parecer recoge de una manera práctica los anteriores intentos por precisar la variedad de indicios presentes en un relato audiovisual, está contenida en el libro del profesor Rodrigo Argüello Guzmán, *La muerte del relato metafísico*; allí el autor establece una tipología que sirve a este tipo de investigaciones como insumo pertinente para el análisis realizado en cada trabajo videográfico de los estudiantes.

Así, tenemos que un estudio de esta índole se debe realizar teniendo en cuenta:

- La imagen movimiento como una forma de representación convencionalizada.
- La imagen movimiento como una forma de representación que se estructura por unidades culturales o interpretantes fáciles de identificar a través de sus significantes.
- Los significantes se manifiestan en la imagen movimiento como códigos icónicos fáciles de identificar en unidades significativas, según lo hemos visto con Umberto Eco.
- Estas unidades significativas son empíricas, se perciben a través de nuestros sentidos. Se expresan a través de signos.
- Los signos para Charles Sanders Peirce, según la relación que establecen con el objeto representado, son: íconos, índices y símbolos.

- Los índices tienen una conexión directa con el objeto y según Roland Barthes, sirven para identificar el carácter narrativo del relato.
- El profesor Rodrigo Argüello señala que su clasificación de índices tiene en cuenta al receptor empírico, y de allí que haga una clasificación de indicios que se expresan a través de una materialidad.
- Teniendo en cuenta que la teoría de los índices narrativos propuesta por R. Argüello es la más práctica, en cuanto a la forma de categorizar este tipo de signos, las unidades que se utilizan en este trabajo son los indicios. A través de ellas se realiza el estudio sobre *lo que dicen de sí mismo las autobiografías realizadas en video por los estudiantes*, determinando las unidades culturales o interpretantes expresadas en sus formas de narrar su mismidad.

De lo anterior emerge la categoría de análisis ***índice narrativo***

## **Aprendizaje cognitivo de la autonarración**

Las teorías del aprendizaje en nuestra época basan su accionar pedagógico, en gran medida, en torno al constructivismo y al cognitivismo, que en una primera etapa surgen más que como alternativas teóricas, como reacción al conductismo presente en la ciencia. En ese sentido, tanto desde la educación como a partir de diversos campos del saber, se ha cuestionado el proceso de aprendizaje al punto de aseverar que este depende de las modificaciones de significado que hace un sujeto activo al actuar frente a la información proveniente del medio, asunto que incluye la interacción social con los pares a través de una *zona de desarrollo próximo*, la consideración de las etapas del desarrollo cognitivo y el papel mediador de “instrumentos mentales” desde los cuales el ser humano actúa, lo que pone de manifiesto su cercanía con el pragmatismo y el papel mediador del signo en el conocimiento del mundo y la construcción del conocimiento, aspectos que se venían desarrollando en la reflexión semiótica hace ya tiempo.

De allí que hoy se hable en los entornos educativos sobre una serie de relaciones que entre docentes y estudiantes se transforman, dando paso a la *construcción de saber* antes que a la transmisión, a la *participación e interacción* que adaptan los contenidos y metodologías a la triple articulación: saber común, saber epistémico y saber descubierto o elaborado en



conjunto, antes que al dictado, la copia y la evaluación de memoria.

Sin embargo, pese a los aportes hechos por Vigostsky, Piaget y Bruner, entre tantos científicos provenientes de estas dos escuelas, los modelos, prácticas y todo lo que configura los actuales entornos educativos, distan mucho de lo que se pretende en los postulados de dichos autores. Y en cuanto a la actitud y la relación entre docentes y estudiantes, son muchas las transformaciones que debe sufrir la sociedad para alcanzar la utopía constructivista. De hecho, grandes críticas se le hace a la manera como los centros educativos y los docentes adoptan *el modelo* (si es que existe), con respecto a sus modos “personales” de comprender el asunto y de elaborar conocimiento en conjunto. Por su parte, los estudiantes con dificultad asimilan la nueva ola de la educación que les exige autonomía, indagación y compromiso conceptual, entre otras cosas.

Ahora bien, como alternativa al panorama de las teorías del aprendizaje cabe destacar los aportes de Bruner en el terreno de la construcción de significados a partir de la narrativa, más aún cuando nos interesa resaltar en esta reflexión el papel de este fenómeno discursivo en la afirmación de identidad, apropiación de las formas videográficas del lenguaje y la construcción de sentido a partir de las representaciones

icónicas. Y en este sentido la teoría de los signos juega un papel importante, pues gracias al fenómeno de semiosis y la construcción y participación de los interpretantes en la acción humana, los estudiantes consiguen exteriorizar sus procesos dialógicos de identidad en formas expresivas como el video. Uno de los vehículos de semejante proceso es la narración, para la cual los seres humanos se preparan a lo largo y ancho de su vida.

De hecho, semiótica y cognitivismo tienen muchos puntos en común: un año después de fallecer Peirce nace Jerome Bruner considerado el padre de la revolución cognitiva, quien años más tarde argumentaría que el centro de esta teoría se ubica en los actos de significado del ser humano, los cuales dan cuenta de sus maneras de conocer el mundo a través de acontecimientos significativos, como los narrativos.

Junto al conocido sistema de intercambios que nos señalara Levi – Strauss, una de las formas más poderosas de estabilidad social radica en la tendencia de los seres humanos a compartir historias que versan sobre la diversidad de lo humano, y a proporcionar interpretaciones congruentes con los distintos compromisos morales y obligaciones institucionales que imperan en cada cultura (Bruner, 2002, p. 76).

Esta idea sobre las narraciones que versen sobre la vida, como una especie de tejido de significados entre el cual dialoga la sociedad con los individuos, de tal suerte que estos le encuentran sentido a compartir sus historias, permite verificar la tesis de Peirce alrededor de la semiosis infinita y su impacto en la construcción de conocimiento, si asumimos que un relato se constituye en el interpretante que proviene de otros signos de igual categoría, y que sirve a otros (oyentes o intérpretes de la historia), como interpretante de otros signos que a su vez pueden ser los relatos que teje cada sujeto.

Sin duda, la consciencia inteligente debe entrar en la serie. Si la serie de interpretantes sucesivos llega a un final, el signo es por eso considerado al menos como imperfecto. Si una idea interpretante, habiendo sido determinada en una consciencia individual, no determina ningún signo exterior, sino que esa consciencia llega a ser aniquilada o pierde de otra manera toda memoria o cualquier otro efecto significante del signo, llegará a ser absolutamente imposible descubrir que alguna vez hubo tal idea en esa consciencia; y en ese caso es difícil ver cómo podría tener algún significado decir que esa consciencia tuvo alguna vez la idea, puesto que el decirlo sería un interpretante de esa idea (*CP* 2.274-308).

Esto alimenta la noción del significado que se elabora a través de la acción humana en sociedad, y en ese sentido el relato, la narración en sí es un signo que representa algo para alguien. Por ello, también llama la atención que ambos autores se concentren en dilucidar fenómenos como los procesos de significación implicados tanto en el desarrollo del lenguaje como del pensamiento, y en el papel mediador del signo como vehículo de aprehensión del mundo a través de la urdimbre cultural. Desde C. S. Peirce, reconocemos que el significado depende no sólo de un signo y de su referente, sino también de un interpretante: una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente (Bruner, 2002, pp. 76-77).

Pero más estrecha es la relación entre estos dos teóricos cuando Bruner toca el plano de la pragmática del lenguaje, lo que indica una fuerte cohesión entre lenguaje, pensamiento y contexto, así como entre signo, representación y sujetos culturales:

Para adquirir el lenguaje, el niño requiere mucha más ayuda e interacción con los adultos que le cuidan de lo que había supuesto Chomsky (y muchos otros). El lenguaje se adquiere utilizándolo y no adoptando el papel de mero espectador. Estar “expuesto” al flujo del lenguaje no es tan importante como utilizarlo mientras se “hace” algo. Aprender una lengua es equivalente a aprender “cómo

hacer cosas con palabras”, por usar la célebre expresión de Jhon Austin. El niño aprende no sólo qué hay que decir sino también cómo, dónde, a quién, y bajo qué circunstancias (p. 78).

También es reveladora la afirmación de Bruner sobre el contexto de uso y de acción, a través de los cuales el ser humano desde niño aprende el significado del lenguaje, usándolo.

...la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto; lo que quiere decir que el progreso es mayor cuando el niño capta de un modo prelingüístico el significado de aquello de lo que se le está hablando o de la situación en la que se produce la comunicación. Dándose cuenta del contexto, el niño parece más capaz de captar no sólo el léxico sino también los aspectos apropiados de la gramática del lenguaje (p. 78).

En efecto, el niño desarrolla dichas capacidades gracias a la aprehensión de ciertos elementos narrativos aún antes de utilizar el lenguaje articulado: “Una de las formas frecuentes y poderosas de discurso en la comunicación humana es la narración. La estructura narrativa está presente incluso en la praxis de la interacción social antes de adquirir su expresión

lingüística” (p. 83). Algo similar ocurre con el aprendizaje de la narración audiovisual, se apropian dichos elementos ya sea a partir de la interacción y exposición permanente al medio, en la exploración de la video cámara, la lectura de textos guía y la orientación docente de contenidos videográficos.

Y ocurre que tanto en la aprehensión del lenguaje en su forma verbal como audiovisual, se requieren algunas herramientas para que tal desarrollo cognitivo se realice. De allí que Bruner enuncie la manera como están vinculados el sujeto y su voz, con respecto a la narración que elabora y comunica:

Para que las narraciones puedan realizarse de forma eficaz, son necesarios, como señalábamos en el capítulo anterior, cuatro constituyentes gramaticales fundamentales. En primer lugar, se necesita un medio que enfatice la acción humana o la “agentividad”, es decir, la acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes. En segundo lugar, es necesario que se establezca y se mantenga un orden secuencial, que acontecimientos y estados se encuentren “alineados” de un modo típico. En tercer lugar, la narración requiere una sensibilidad para lo que es canónico y lo que viola dicha canonicidad en la interacción humana. Por último, la narración requiere algo parecido a lo que sería la perspectiva de un narrador. En la

jerga de la narratología, una narración no puede carecer de una voz que la cuente (p. 83).

Dicha reflexión permite pensar en el video como ese medio que enfatice la acción humana, el lenguaje videográfico como el elemento cohesionador que mantendría el orden secuencial de acontecimientos y estados alineados, y el estudiante como narrador que desde diferentes perspectivas o puntos de vista se ubica para narrar esa historia que tiene mucho que ver con él. He aquí un paso importante para nuestro estudio, pues lo señalado por el autor, aunque se da con respecto a lo verbal, es claro que aplica para otras formas del lenguaje.

A esto se le suma que si el niño incorpora estas herramientas para la narración oral y escrita de su acontecer en el mundo, es permitido pensar en que los jóvenes se enfrentan al video en este mismo sentido y con características similares frente al dominio de la narración audiovisual, pues a través de dicho medio ellos pueden expresar sus ideas y sentimientos sobre la vida y la sociedad, sobre el país y otras latitudes, sobre la cultura y la política, sobre su barrio, su hogar, su familia y sobre sí mismos a partir de una percepción personal, es decir, con una voz y una mirada particulares que den cuenta de lo narrado. De allí que se considere la narración como un fenómeno subjetivo de apropiación objetiva del mundo, más aún si se tiene en cuenta que tanto el joven como el niño se

encuentran inmersos en un universo de signos y de vehículos de los acontecimientos significativos que influyen en sus modos de narrar, y en las herramientas que seleccionan para tal fin, con respecto a los sentidos que en el seno de la cultura se atribuyen a sus historias, como lo señala Bruner: Los niños reconocen desde muy temprano que aquello que han realizado, o planeaban realizar, será interpretado no sólo por los actos mismos sino también por el modo como lo cuenten. Logos y praxis son inseparables culturalmente. El marco cultural de nuestras propias acciones nos fuerza a ser narradores (p. 86).

En este orden de ideas podemos concluir:

- Si los signos son representaciones del mundo que han sido aprehendidos a partir de la interacción con la información que ofrece el medio o contexto social en que se interactúa, estos cumplen un papel mediador entre el sujeto activo y el conocimiento, sólo si este saber viene dado en un contexto de uso y otro de acción.
- Si las narraciones se consideran formas de expresar e interiorizar los sentidos del mundo, y a manera de representaciones sirven a los seres humanos para construir significados sobre el mundo, estas se pueden considerar signos, e incluso sirven para mediar el conocimiento, también en cierto sentido son interpretantes que en la interacción humana sufren modificaciones



significativas e interpretativas gracias al fenómeno de semiosis infinita.

- Si las narraciones y las representaciones icónicas se comunican a través de las diversas formas del lenguaje, y según Bruner requieren de cuatro constituyentes gramaticales a saber: un medio que enfatice la acción humana o la “agentividad”, es decir, la acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes. En segundo lugar, es necesario que se establezca y se mantenga un orden secuencial, que acontecimientos y estados se encuentren “alineados” de un modo típico. En tercer lugar, la narración requiere una sensibilidad para lo que es canónico y lo que viola dicha canonicidad en la interacción humana. Por último, la narración requiere algo parecido a lo que sería la perspectiva de un narrador (p. 83), entonces se puede decir que una autobiografía como videoexpresión de sí mismo cumple con tales requisitos y se expresa gracias a un yo que narra el relato de su vida.

## **Yo narrativo y aprendizaje cognitivo de la autonarración**

En contra del esencialismo que señala la naturaleza del yo como una sustancia, desde la psicología surgió la idea de que existe uno que se puede observar y describir, es decir, que el yo como esencia dejó paso al yo como concepto, y sin embargo, en palabras de Bruner, tal asunto va más allá, tiene que ver con la forma que tenemos de interpretar y de narrar la cultura en la que estamos inmersos, al punto que hacia los años ochenta en el panorama de las ciencias sociales se comienza a hablar de un yo narrador: “El Yo cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del Yo como parte de la historia. Sospecho que este cambio fue provocado por la teoría literaria y por las nuevas teorías sobre el conocimiento narrativo” (Bruner, 2002, p. 110).

Es así que en nuestra interacción con las personas, las cosas y los fenómenos sociales, hacemos adecuaciones de tales hechos, los transformamos e interiorizamos a través de múltiples procedimientos, en los que la acción, el contexto y los usos que hacemos del lenguaje, por ejemplo del videográfico, juegan un papel importante. Entonces el yo es una construcción social y cognitiva que llega a estudiarse desde la antropología y las teorías del lenguaje, abarca la personalidad y la percepción que tenemos de sí, asume como procesos la cultura y la historia. De hecho, la

reflexión sobre el yo va a tal punto que se puede hablar de un yo occidental.

En nuestra propia cultura, por ejemplo, las concepciones del Yo están conformadas y apuntaladas por nuestra teología judeocristiana y por el nuevo humanismo que surgió en el Renacimiento. Se encuentran conformadas también por una sociedad, una economía y un lenguaje, todos los cuales poseen “realidades” históricas que, aunque estén abiertas a ser revisadas, han creado un andamiaje que sostiene nuestras actividades como agentes humanos (p. 115).

De modo que el narrador actúa en situaciones determinadas, en contextos prácticos, por ello siempre es necesario formular la pregunta: ¿qué intenta hacer la gente en dicha situación?, de allí que a través del lenguaje se realicen adecuaciones de las historias que contamos, según la situación comunicativa en la que nos encontremos y los interlocutores a los que vamos a comentar algo. Por tal razón, se explica que los narradores se reservan aspectos de su vida que para ellos no son fáciles de confesar, hacer públicos, poner en tela de juicio, más bien prefieren atenuar la realidad a través del discurso, esperando un juicio a partir de valores canónicos propios de la civilización occidental, de manera que quien narra se ubica en un lugar que le permita moderar y controlar los enunciados, y así pasa

a ser protagonista ya sea como héroe, víctima, villano, valiente, e incluso como alguien que actúa de manera especial, *diferente* a otros, a “los demás”.

Por añadidura, el dominio de la narración requiere que la forma como se representa el yo a través de la autobiografía se realice como “un relato efectuado por un narrador en el aquí y en el ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en el allí y entonces, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador” (Bruner, 2002, p. 119), hecho que permite inferir que el yo narrativo es una construcción desde la autoinvención, para la cual se prepara todo ser humano a lo largo de la vida, ensayando una y otra vez la mejor manera de presentarse y actuar en sociedad, pero también es una construcción desde autoficción como estrategia para organizar la experiencia y proteger su mismidad frente a los discursos y narrativas de la civilización occidental que ejercen mayor poder sobre el individuo, en las que juega un papel fundamental la norma y el juicio que se hace de nuestras formas de expresión y nuestro actuar.

Hemos enunciado las estrechas relaciones entre el desarrollo de pensamiento y lenguaje en la construcción del Yo narrativo, y en ese orden de ideas podemos asumir que hablar de sí mismo es hacerse consciente de nuestro lugar en el mundo, de alguna

manera es relatar las formas de estar en un lugar haciendo algo: dándole sentido a la existencia.

Esa construcción del ser en un lugar implica algunas convenciones, desde las cuales el sujeto elabora relatos de sí mismo de una manera particular:

Desde muy temprano en la vida (como veremos) hasta las largas extensiones de la autobiografía literaria, estamos ceñidos por fuertes convenciones respecto no sólo de *qué* decimos cuando hablamos de nosotros mismos, sino de *cómo* lo decimos, a quién, y demás. De hecho, las convenciones en cuanto a estilo y género son tan fuertes que prevalecen aún en actividades tan solitarias como los soliloquios nocturnos y la redacción de nuestro diario íntimo (Bruner, 1995, p. 177).

Dichos elementos compartidos por sujetos que interactúan a través de ellos en diversos contextos, son apropiados y utilizados según sea la situación en la que se requiere intervenir y la adecuación narrativa que se pretenda realizar. Allí cabe decir que el lenguaje en cualquiera de sus formas, incluso la videográfica, permite apropiarse de las convenciones a través de las cuales se organiza el mundo de manera narrativa, pero también sirve para interpretar tales relatos, para lo cual es necesario asumir que la vida también se construye como una historia que pasa por diferentes momentos

discursivos y es susceptible de ser re-escrita una y otra vez.

Al respecto, Bruner sugiere que el relato de la vida permite revisar de manera permanente los hechos y su forma de contarlos a la manera de un texto: Esto me lleva a proponer, entonces, que en algún sentido importante, las “vidas” son textos: textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación y así sucesivamente. Es decir, las vidas *relatadas* son tomadas por quienes las relatan como textos que se prestan a distintas interpretaciones (p. 178).

En este sentido, para ajustar el relato de la vida, juega un papel muy importante la memoria como un lugar en el que se consignan los hechos vividos y relatados por el sujeto a la manera de “un informe guardado en la memoria, o que se lleva en la memoria de modo tal que puede generar versiones más breves o más largas de sí mismo” (p. 178). Depende de la intención comunicativa, del objetivo que se persiga al contar algo personal, de la ubicación dentro y fuera de la historia contada, de la capacidad para traer a la memoria los hechos vividos e incluso depende del soporte y la tecnología del lenguaje que se use en el relato.

De allí que el video sirve como soporte y medio de transmisión cultural de los recuerdos y los hechos que acontecen en la vida de alguien, quien en algún momento de su vida, al visualizar su realización, podrá

hacer una retrospectiva de lo vivido en otro tiempo, o quizá proyectará su modo de vivir en un tiempo por venir, para el cual servirá este relato videográfico, como pretexto para acondicionar algunos aspectos de su existencia.

En este caso, es posible que la autobiografía en video sirva para *rebobinar* diversos aspectos de la vida cotidiana, editar, corregir y avanzar la autoinvención en otros aspectos quizá aún inconclusos. Incluso, es posible que en esta revisión del relato de lo vivido el autobiógrafo consiga replantear varios asuntos del mundo en que vive, y será necesario revisarlo para participar en la construcción cultural de la sociedad, pues la memoria es importante para cumplir dicho cometido. Para Bruner, es uno de los tres modos de transmisión del pasado humano. “Los otros dos son los genes y la cultura cuyos conocimientos son transmitidos gracias al dominio del sistema semiótico” (p. 183), de allí la importancia de apropiarse herramientas para re escribir la historia de manera permanente, someterla a revisión y a los ajustes necesarios en nuestro devenir como seres humanos, y el video es una tecnología del lenguaje necesario como soporte de memoria individual, colectiva y popular.

Pero a la memoria hay que aportarle interpretantes que el sujeto use para autoinventarse en sociedad, conceptualizar el mundo, habituarse a la humanidad, de modo que entre en un diálogo rico y

fluido con sus entornos y actúe sobre estos. Y para lograr semejante cantidad de operaciones, la memoria humana requiere afianzar al menos tres sistemas de transmisión del conocimiento, que expondremos a continuación:

<b>Sistemas de transmisión utilizados por la memoria humana según Jerome Bruner</b>	
<b>Primero</b>	El primero, en términos generales, opera por medio de los mecanismos del hábito: a través de la adquisición de destrezas, la habituación, la discriminación, etcétera (p.184).
<b>Segundo</b>	El segundo sistema generalmente se denomina “memoria episódica”: es el sistema a través del cual se adquieren, almacenan y recuperan determinados hechos, impresiones y demás, del pasado (p. 184).
<b>Tercero</b>	El tercero de los sistemas de la memoria humana, generalmente denominado “memoria semántica”... trafica en la memoria por significado y generalidad y. como cabe imaginar, su esfera está en la línea fronteriza entre lo que en el sentido común se denomina pensamiento y lo que normalmente se llama memoria (p.184).
<b>Estos tres sistemas de transmisión de la memoria humana son planteados por Bruner a partir de varios autores: Neisser, 1982, Tulving, 1972, Goodnow y Austin, 1956.</b>	

Como vemos, la memoria opera como *lugar* de sentido y la autobiografía como *representación* de los interpretantes que sobre sí mismo se construyen en aquella, asunto que permite señalar con Bruner que “el proceso de ‘hacer una autobiografía es el acto sutil de



poner una muestra de recuerdos episódicos en una densa matriz de recuerdos semánticos organizados y culturalmente esquematizados” (p. 184).

Por consiguiente, en el relato de lo vivido los elementos que provienen de la memoria son compendiados y tratados de manera selectiva, a través de un proceso de esquematización que implica poner en situación comunicativa lo contado, lo que requiere de al menos dos motivaciones para la adecuación del lenguaje, según sea el contexto en el que se emitan los enunciados y de acuerdo con las personas a las que vaya dirigida la narración:

Por empezar, cualquiera puede referir múltiples autobiografías de su propia vida, es decir, puede incluir distintos materiales, organizarlos en torno a diferentes temas (dentro de ciertos límites), ajustarlos a diversos estados de ánimo, adaptarlos a diferentes auditorios, y así sucesivamente. Y, en efecto, la autobiografía que uno relata (o que “sostiene” implícitamente) puede omitir cuestiones cruciales que tal vez hayan tenido un fuerte efecto en la conducta actual de uno: omitirlas voluntariamente o porque se han vuelto inaccesibles debido a una represión o algún otro mecanismo semejante (p. 185).

Además, es necesario considerar que quien narra en la autobiografía, ajusta sus enunciados en busca de la coherencia en la estructura lógica de los acontecimientos, sus motivaciones, e incluso las justificaciones al actuar.

Otra posibilidad es que la organización misma del autoinforme “represente falsamente” ciertas fuentes poderosas de motivación que lo impulsan a uno a actuar de determinadas maneras que le parecen inexplicables. Es decir, la interpretación inherente a toda autobiografía puede ser más o menos “correcta” en lo que respecta a dar cuenta de la propia conducta pasada, presente o futura. Esa “corrección”, desde luego, podría calcularse a partir de diversos criterios: verdad o exactitud, predecibilidad, coincidencia con el relato de otros observadores externos, el grado en que el relato le brinda a quien lo hace bienestar, verosimilitud narrativa y demás (pp. 185-186).

Por consiguiente, el relato de sí mismo requiere una adecuación al contexto en el que se cuenta, por ello toma formas particulares que van desde la selección de hechos a manera de los anales de historia que luego, en el momento de ser contados, pueden asimilar otras formas, de allí que la autobiografía constituye una forma de “estrategia retórica” (Bruner, p. 177) que el sujeto usa para narrar su vida y además

interpretarla de diferentes maneras, por eso, tal relato requiere maneras especiales de representar el tiempo y al narrador.

Hay una singular circunstancia epistemológica y psicológica que torna inevitable esta clase de disyunción entre la primera persona y su informe sobre sí misma, una disyunción que virtualmente nos obliga a adoptar una estrategia discursiva; todo autobiógrafo reflexivo desde San Agustín en adelante, separa al yo que está *contando* del yo a “los yo” pasados acerca de quienes *se cuenta* (p. 178).

En consecuencia quien narra, lo hace desde las instancias del discurso, como señala Émile Benveniste en su libro *Problemas de lingüística general*, a la que corresponde una realidad discursiva que requiere de una doble instancia: “la de yo como referente y la instancia del discurso que contiene el yo, como referido y, en ese sentido, yo es el individuo que enuncia la presente instancia del discurso que contiene la instancia lingüística del yo” (1971, p. 173).

Así que la narración de los acontecimientos que dan lugar a la autobiografía, el tiempo y el espacio del narrador con respecto al tiempo y espacio de su objeto narrado son diferentes, por lo tanto estas dos categorías son representadas en el relato, estrategia que el

autobiógrafo utiliza en busca de sentido tanto para sí mismo, como para sus interlocutores:

La tarea estratégica en el acto de relatar – ya sea que la historia se relate para consumo de otros o para uno mismo, y siempre se dan ambas cosas – es hacer creíble la narración. Y siempre que uno no está mintiendo deliberadamente o, como deben hacer los escritores de ficción, utilizando un fragmento del recuerdo para elaborarlo en un relato, procuramos una verosimilitud que nos satisfaga a nosotros y a nuestros oyentes. El objetivo último de toda narración es la verosimilitud (p. 181).

De allí que el esfuerzo de los narradores en la autobiografía, sea presentar un relato coherente que organice su experiencia y de paso permita mostrar una historia creíble. Y es que quien decide contar algo sobre su vida lo hace con una finalidad:

La función última de la autobiografía es la ubicación del yo, el resultado de un acto de navegación que fija posición en sentido virtual, más que real. A través de la autobiografía, nos ubicamos a nosotros mismos en el mundo simbólico de la cultura. Por su intermedio nos identificamos con una familia, una comunidad, e indirectamente con la cultura más amplia. Es el único medio que tenemos para relacionarnos con nuestros congéneres una vez que dejamos

de ampararnos tras los mecanismos infantiles que nos posibilita nuestra prolongada inmadurez humana (p. 182).

Es esta capacidad que tenemos de asegurar las coordenadas simbólicas, la que nos permite la adhesión al grupo desde el cual vamos a narrar nuestra vida, y además allí se va a generar la tensión entre identidad e individualidad. Si la complejidad “interna” de la autobiografía está dada por la disyunción entre el yo como narrador y el yo como sujeto, la complejidad “externa” está causada por este doble requisito de proclamar a la vez nuestra adhesión cultural y nuestra independencia en el acto de la autobiografía (ibíd., p. 183)

En esa ruta que se va tejiendo al narrar la vida se experimenta un deseo de sentido y es así que el autorrelato opera a manera de un texto que representa la memoria, aporta rumbo a la vida y la proyección de esta a través del tiempo y el espacio en el devenir de la historia:

El hecho es que el autorrelato es una de las poderosas fuerzas que orquestan y dan dirección y estilo a los innumerables factores que pueden influir en la conducta humana. Uno de los principales modos en que se ejerce este efecto es a través de la reconstrucción del recuerdo. Una vez que el recuerdo ha sido

reconstruido (o reinterpretado), es posible hacer inferencias, efectuar predicciones, correr riesgos, etcétera, de una manera que en general no sería posible bajo las condiciones anteriores. El autorrelato, por consiguiente, es una forma importante no sólo de tomar en cuenta (selectivamente) el pasado, sino también de desprenderse de los modos de responder previamente establecidos y de reorganizar las respuestas frente al futuro (ibíd., p. 186).

Ahora bien, relatar y expresarse aportan al sujeto elementos que lo lleven a experimentar la transformación cognitiva necesaria, en la formación de su identidad, y en la invención de sí mismo como alguien que tiene lugar en el mundo, que actúa con un sentido y se siente parte de un grupo, pero que además puede tomar decisiones frente a su vida, generar variaciones tanto en su relato como en sus acciones, lo cual es más importante que el hecho mismo de hablar, escribir o expresar de manera videográfica el vivir:

El proceso de textualización de la vida es complejo; es una interminable interpretación y reinterpretación. Su condición textual, en sentido estricto, no está determinada exclusivamente por actos consistentes en hablar y escribir, sino que depende de actos de conceptualización: de crear esquemas de interpretación a través de los cuales la memoria semántica otorga coherencia a los elementos de la memoria episódica. La esquematización está guiada

por reglas de género y de convención cultural, las que a su vez imponen reglas de uso lingüístico y de construcción narrativa. Por último, en virtud de su función de “dispositivo de ubicación”, la autobiografía crea la necesidad de identificación e individualización y, al mismo tiempo, satisface esas necesidades si puede lograr una “correcta” representación (p. 187).

La autobiografía como representación, construye la autoconciencia que para Bruner es una de las formas más primitivas de interpretación, esta es posible gracias a que los seres humanos en el relato de nuestras vidas, buscamos ubicarnos en un lugar y hacer ajustes de lo que nos ocurre, con respecto a lo que hacemos; en ello juegan un papel especial los interpretantes que tengamos sobre nuestra propia vida, y esto es posible gracias a tres rasgos estilísticos que desde niños vamos incorporando en el desarrollo de pensamiento y formas de narrar.

En el siguiente cuadro veremos una síntesis de los resultados de una investigación hecha por Jerome Bruner y la doctora Susan Weisser, en la que estudian las emisiones de la niña Emmy de los 22 a los 33 meses de edad mientras duerme (p. 187).

<b>Tres rasgos estilísticos en la autobiografía según Jerome Bruner</b>	
<p>El primero de estos rasgos es una forma de <b>SECUENCIA</b> (p. 189).</p>	<p>Al principio, las sucesiones son lineales y están marcadas por el uso de conjunciones de ordenamiento temporal: sucedió A y sucedió B y luego sucedió C. En un nivel más evolucionado, aparecen términos de mayor precisión temporal: <i>antes, después, ayer, muy pronto</i>. A estos se agregan términos causales que van más allá del mero ordenamiento temporal: <i>porque y por eso</i>.</p>
<p>Un segundo rasgo es la <b>CANONICIDAD</b>: la estabilidad, predecibilidad o adecuación de una secuencia de hechos que ha sido referida (p. 184). De la canonicidad surge otro rasgo estilístico que es la <b>intemporalidad</b>, una marca de universalidad, esta consiste en inferir un acontecimiento, no en pasado ni en futuro (cuando sucedió), sino en un presente intemporal, los de cierta intensidad emocional tienden a ser intemporales.</p>	<p>El término más primitivo de la canonicidad es un marcador de frecuencia – recurrencia como <i>una vez, a veces, otra vez</i>. En el siguiente nivel están los marcadores de necesidad: <i>tener que, hay que</i>, y demás. Y por último están los marcadores de obligación moral: <i>deber</i> y otros semejantes.</p>
<p>El último rasgo es el <b>PERSPECTIVISMO</b>: la posición afectiva y epistémica de uno mismo con respecto a las cuestiones comentadas (p. 184).</p>	<p>Aquí se incluyen términos que indican duda y certeza, preferencia, énfasis, perspectiva temporal y demás: <i>quizá, no sé, gusta, por un ratito, todo el día</i>, como también acentos enfáticos y repeticiones marcadoras de énfasis.</p>



Secuencia, canonicidad y perspectivismo son elementos convencionales en la autobiografía, que hacen parte de la narrativa videográfica en la que se explora la invención de sí mismo. Estos rasgos estilísticos se verán apropiados y utilizados en cada uno de los trabajos realizados por los autobiógrafos, con el aditivo de la intemporalidad, a través de la cual se representan de manera particular el tiempo y el espacio de la evocación, la ensoñación y el recuerdo.

En este nivel de la reflexión, quizá uno de los elementos más reveladores es que el aprendizaje de relatos alrededor de nuestra vida, se da por la necesidad de ser aceptados en el grupo. Como diría Bruner: “Desde temprano aprendemos cómo inventar nuestras vidas por la pura necesidad de convivir en familia” (p. 187), entonces aquí se subraya la influencia decisiva del entorno social tanto en la identidad de los narradores autobiógrafos, como en las formas de expresar su mismidad.

La mente es formada en gran medida por el acto de inventar el yo, pues en los prolongados y repetitivos actos de autoinvención, definimos el mundo, el alcance de nuestra acción con respecto a él y la índole de la epistemología que gobierna el modo en que el yo debe conocer el mundo y, por cierto, conocerse a sí mismo reflexivamente. La autoinvención, por su propia naturaleza, crea disyunciones entre un yo que relata en el

instante del discurso y los yo esquematizados en la memoria (p. 199).

Al mismo tiempo “la familia propone temas, y a la antinomia del yo narrador y el yo como sujeto le agrega el hogar, el mudo, la responsabilidad y la individualidad, en una forma narrativa que emerge como manifestación de modos de pensar y actuar en occidente” (p. 200), y por ello el peso que ejerce en el sujeto, las nociones de progreso, castigo, culpa, confesión, soledad, amistad y demás asuntos temáticos detallados en este estudio y que se constituyen en una especie de recurso narrativo, a través del cual se controla y se valora la acción del individuo en la sociedad. Por ello se entiende que los autorrelatos suelen ser formas de autoconciencia a partir de los cuales se cuenta, se miente, se disfraz, se atenúa y adecúa la *realidad* objetivable en la que se construye el yo a expensas del sí mismo. Mi planteo general es que la transformación histórica de esta clase de autoconciencia en occidente es el determinante principal de la mente moderna, de las formas de géneros de autorrelato que ha generado (p. 200).

Por lo tanto, en este punto entonces podemos concluir:

- Cuando se presentan aspectos de la vida a la manera de un texto, se comunican tales asuntos a través de un Yo narrativo en el que se funde el protagonista con el narrador.

- El narrador de un relato de lo vivido, de una autonarración, es un autobiógrafo.
- Los contextos de uso y de acción exigen al narrador una adecuación de la historia que comunica, en virtud de la valoración y los juicios que espera le hagan sus interlocutores.
- Tales adecuaciones discursivas exigen que la experiencia se organice de manera coherente y creíble, por lo que en las narraciones se presentan variaciones y estrategias retóricas con mucha frecuencia, sobre todo porque se exponen motivaciones y justificaciones sobre la vida misma, entrando en el terreno de la autoficción.
- La memoria es el lugar de sentido en el que se albergan y organizan los acontecimientos vividos, y además desde allí se seleccionan y editan hechos. La autobiografía es la representación de tal lugar, por ello se constituye en autoconciencia de sí mismo.
- A lo largo de la vida se incorporan tres rasgos estilísticos que sirven para organizar los autorrelatos: secuencia, canonicidad y perspectivismo, que son utilizados para estructurar el relato de lo vivido.

- Entornos sociales como la familia aportan temáticas y la paradoja entre yo narrativo y yo como sujeto agregan otras construcciones sociales como el hogar, el mundo y demás aspectos del pensamiento en occidente.

De todo lo anterior emerge la categoría de análisis *yo narrativo*.

Para terminar y a partir de lo expuesto en *la semiótica de la comunicación audiovisual y el aprendizaje cognitivo de la autonarración*, tenemos que a partir de Peirce, Eco, Argüello y Bruner, podemos concluir que, si las autonarraciones videográficas son representaciones icónicas convencionalizadas en las que se pueden observar enunciados icónicos, y estos contienen unidades culturales fáciles de identificar a través de unidades mínimas expresadas a través de significantes, tales unidades mínimas son los índices narrativos. En efecto, la evidencia empírica de los estudios que van por esta vía.

*Videoexpresión. Una invención de sí mismo*

## **Capítulo 2**

### **El video como tecnología de la liberación<sup>3</sup>**

Entre las formas de representación icónica propias de la imagen movimiento encontramos el video, y en este sentido se debe reconocer que es reciente el campo de exploración sobre este medio de expresión y de comunicación, más aún si se tiene en cuenta que nació como una tecnología auxiliar de la televisión, dado que en la primera mitad del siglo XX este medio masivo de comunicación emitía en directo, cuando no era que utilizaba el cine como soporte para documentar las realizaciones, lo que hacía muy costoso producir contenidos televisivos.

Durante mucho tiempo la tecnología del video se ha asociado popularmente con la posibilidad de contemplar cine en casa. Como la televisión, pero con una capacidad mayor de autoprogramación.

Luego comenzaron a popularizarse las videocámaras y comenzó a pensarse en la posibilidad de las grabaciones domésticas;

---

<sup>3</sup> El término es empleado por Omar Rincón en su texto *Narrativas mediáticas*, citado más adelante.

recuerdos de bautizos, primeras comuniones, bodas, salidas, crecimiento de los niños...

En su origen, el video fue tan solo un maravilloso auxiliar de la televisión. La tecnología del video liberó a la televisión de la tiranía del directo. Gracias al video los técnicos de la televisión tenían por vez primera la posibilidad de elaborar previamente los programas, de manipularlos, de grabarlos, de almacenarlos...

Poco a poco se fueron revelando otras posibilidades. El video podía convertirse en una tecnología complementaria y hasta alternativa respecto a los medios de masas hegemónicos: el cine y la televisión. Culturalmente se ha llegado a hablar del video en términos de “antitelevisión” (Ferrés, 1991, p. 9).

En este sentido, un suceso contundente desviaría los usos y las apropiaciones del video como medio y forma del lenguaje desde lo audiovisual, cuando Nam June Paik consigue registrar por vez primera desde su portapack, las imágenes en movimiento de la visita del Papa Pablo VI a la ciudad de Nueva York, y luego emitirlas en el Café a Go – Go del Greenwich Village, dentro de un conjunto de

actividades organizadas por el grupo Fluxus (Carrillo y Häbich, 1994, p. 84).

Luego Paik trabajaría con Wolf Vostell, ambos precursores del video arte, en un número amplio de experimentos incluyendo la música y los referentes artísticos del Dada, que hoy en día se integran al lenguaje en su forma videográfica.

Este hecho y el contexto de los años sesenta y setenta en medio de los movimientos sociales, las vanguardias artísticas y el fenómeno de la antitelevisión, permite que el medio vaya tomando un rumbo inusitado, y es así que comienzan a emplearlo músicos, investigadores, amas de casa y un número basto de receptores con un carácter experimental.

El video arte ha de entenderse como una tentativa de expresión artística alternativa, aprovechando unas prestaciones técnicas y expresivas que sólo el video puede ofrecer. El video arte es, posiblemente, la primera manifestación histórica en la que el video asume su propia naturaleza expresiva, la primera en la que se desmarca de los parámetros expresivos de las tecnologías que le precedieron en el tiempo (Ferrés, 1991, p. 54).

Aquello con los años arrojaría las formas video desde la publicidad, el video clip musical, el video arte, el video casero (Rincón, 2006, p. 210), y toda la



exploración que hoy en día da origen a canales como MTV (USA), Channel 4 (Francia – Alemania), BBC – 2 (Gran Bretaña) y Canal Francia, que quebraron la estructura televisiva y presentaron formatos breves a partir de los ochenta (Carrillo y Häbich, 1994, p. 86). O lo que se ha convertido en la omnipresencia de las cámaras por doquier, rompiendo con la vida privada de las personas hasta aportarle a la televisión los recursos narrativos de la tele realidad que convirtió la intimidad y el ansia de representación en mercancía; los fenómenos de fraccionamiento e incrustación propios del clip, que le hereda a la televisión y al cine un ritmo esquizofrénico en los relatos audiovisuales, y que Vertov a través de su Cine ojo en *El hombre de la cámara*, había vislumbrado con suficiente anticipación. Cuando la incrustación electrónica se volvió parte de la producción televisiva habitual en los años sesenta, la construcción no sólo de imágenes fijas sino también en movimiento comenzó por fin a servirse por rutina del montaje en el interior de un plano (Manovich, 2005, pp. 202, 212).

Entonces encontramos en el cine uno de los primeros antecedentes del relato experimental videográfico, que de manera permanente toma, roba y presta elementos expresivos a otros medios, yuxtaponiendo e hibridando tales herramientas hasta convertirlas en nuevos signos.

Así que estamos frente a un medio *revolucionario, caníbal y vampiro* todo a la vez, y es preciso expresarlo con metáforas cercanas a esta relación incestuosa de formas icónicas provenientes de la imagen movimiento y que ahora convergen en internet. Pero además, tenemos a nuestro alcance un fenómeno de rupturas en la representación icónica de la imagen movimiento, que hace de los medios de comunicación audiovisual instrumentos con los que se transforman los modos de producir, difundir y recepcionar contenidos:

Cine y televisión retoman las propuestas estéticas del video y las incorporan en sus modos de narrar; así, asistimos cotidianamente a los movimientos rápidos, poco claros; a las iluminaciones naturales y los sonidos espontáneos; a la vida como relato entrecortado y rasgado; a grabaciones minimalistas en equipo, relato y estética; a la obra de nuevos realizadores que rescatan la fragilidad y movilidad de las formas video en la producción de imágenes; a nuevas temáticas, más cercanas a la sensibilidad en directo y sin mediación (Rincón, 2006, p. 205).

Expresión y narración son dos elementos que fluyen de manera permanente en los relatos videográficos y parte de ello se debe a los usos que, desde su origen, hicieron los primeros videastas, pero

también a la riqueza que aportó cada uno de aquellos exploradores de la imagen videográfica.

El video arte se ha caracterizado desde su origen por la búsqueda constante de fórmulas que obliguen al espectador a romper sus hábitos perceptivos: desde la simple ruptura de la estrategia de la transparencia y de los artificios narrativos y dramáticos propios de los modelos comunicativos institucionalizados por el cine y la televisión, hasta la ruptura de la unidad del punto de vista – como ya hacían los pintores cubistas – (Ferrés, 1991, p. 57).

Este breve panorama del video sirve para comprender que desde los años sesenta se viene configurando una forma de representación que implica para cualquier investigación alrededor del medio, tener presente:

**Primero**, que es apropiada por: artistas como medio de expresión, productores de televisión como soporte para el registro, documentación y transmisión en diferido de contenidos organizados en una programación televisiva, por investigadores etnógrafos, antropólogos y otros científicos que lo usaron como medio de registro, documentación y análisis en detalle de los objetos de estudio, por las familias que lo usaron como medio de registro de lo cotidiano y luego se convertiría en una forma de narración y programación audiovisual.

**Segundo**, es usado por las distribuidoras de cine para difusión de filmes a bajo costo, empleado hoy en día para grabar películas en una primera etapa reduciendo costos de rodaje y revelado; por los productores de televisión para reducir costos en el cubrimiento de hechos noticiosos y en la realización de productos televisivos dramatizados, documentales, deportivos, musicales, entre otros.

**Tercero**, es aprovechado hoy con propósitos educativos y en diferentes contextos que pasan por los centros educativos, las comunidades, grupos de receptores activos y los mismos medios de comunicación, al momento de enseñar video, enseñar con el video y enseñar a ver video.

## **Videoexpresión, el reino del Yo veo**

Hoy tenemos medios de expresión y de comunicación que dan cuenta de las formas de pensar y sentir en nuestra época, a través de los referentes icónicos actuales, pues al decir de Omar Rincón (2006, p. 204), “Cada época tiene su tecnología de liberación, la nuestra tiene el video”. De allí que diferentes teóricos y estudiosos de los medios de comunicación reconocen que las formas de representación surgen como una necesidad inherente al ser humano y como parte de su naturaleza comunicativa.

Los individuos y todas las sociedades,  
en todos los tiempos, acuden a las

representaciones visuales y sonoras de ciertas realidades, ideas y deseos porque sólo de esta manera las ponen al alcance de su sensibilidad. En la época actual, el video es una de las técnicas mejores, masivas y más baratas con que cuenta el hombre para satisfacer sus necesidades de creación y de reproducción de imágenes visuales y sonoras.

Desde los tiempos más antiguos, las imágenes han acompañado al hombre bajo la forma de jeroglíficos, pictogramas, pinturas rupestres, máscaras, cerámicas, tapices, emblemas y representaciones simbólicas de todo orden. Esas imágenes le servirán para expresarse, compartir ideas con otros, figurar lo sagrado y lo simbólico (Montoya, 2001, p. 15).

En este sentido, el video como herramienta educativa y desde que se viene promoviendo en la educación el uso de los medios de comunicación y las NTCIS, se ha utilizado teniendo en cuenta: a) el contenido, b) el uso y c) la forma del lenguaje videográfico, en fin, los modos de complementar procesos educativos a partir del medio, el cual se constituye en una herramienta de socialización, de documentación, de expresión narrativa importante en la actualidad, entre otras cosas por sus posibilidades motivadoras hacia la construcción de identidades,

percepciones, voces y miradas particulares frente al mundo.

Pero más allá del aula, el video se ha convertido en un medio de expresión estratégico para los jóvenes, ya sea desde el video arte, el videoclip u otras formas de video, y a través de estas, ellos comparten referentes conceptuales, maneras de expresarse, experimentos narrativos, agrupaciones musicales, exploraciones estéticas, temáticas existenciales, entre tantas otras cosas. Por ello, Rincón considera la Videoexpresión que emerge de tal contexto como “un acto de comunicación, lugar de liberación y artefacto narrativo” (2006, p. 212). A tal punto que el video en sus diversas formas sirve como complemento de los procesos de aprendizaje en diferentes contextos y con respecto a múltiples contenidos académicos, sobre todo por la posibilidad de construir el conocimiento y la mirada del estudiante a través de un proceso heurístico.

Vale la pena aprovechar en el aula la sorpresa que provoca la visión inhabitual producida por la mediación de la cámara. Vale la pena canalizar para el aprendizaje el efecto de subversión que produce la ruptura de rutinas perceptivas. De este modo el alumno podrá descubrir en el entorno cotidiano dimensiones que nunca hubiera sospechado. Dicho entorno, mediatizado por la cámara, podrá leerlo el alumno desde la perspectiva de la ciencia física, química o matemática, de la geografía, la ética

o la sociología, de la cultura, la lengua o el arte... (Ferrés, 1991, pp. 88-89).

En el devenir de los medios de comunicación aplicados a la educación, los docentes han empleado el video para introducir, desarrollar o evaluar un contenido del plan de curso, en otros casos para sustituir de manera “ingenua” al educador en algún sentido didáctico, e incluso, en algunas ocasiones, para transmitir de un modo mecánico a la pantalla, los contenidos que antes eran copiados en el tablero.

Sin embargo, más allá de estos hechos que se presentan con frecuencia por desconocimiento de las posibilidades formativas de los medios en la educación, han existido propuestas que van desde la lectura crítica de los contenidos elaborados en un trabajo audiovisual y presentado a los receptores, hasta la realización de videos como parte de un proyecto de aula, que reúne de manera activa a docente y estudiantes en la construcción de conocimiento, proceso en el que se apropia el saber a la par que se asimila el lenguaje audiovisual y las alternativas educativas del medio. En efecto, es en este último sentido donde se centra esta reflexión, ubicada en una de las narrativas audiovisuales del sujeto: la autobiografía videográfica como Videoexpresión, es decir, como invención de sí mismo.

De modo que entendido el asunto representativo del medio cuyos orígenes se remontan al video arte y al video clip musical, y que en el camino de su configuración mediática va tomando elementos de diferentes fuentes que incluyen las artes visuales, la publicidad, la televisión, el cine, el cómic, la imagen sintética elaborada a través del ordenador, encontramos que su narrativa acude a formas particulares de representación icónica que impacta al sujeto en la recepción de los contenidos producidos para el medio. Para algunos observadores ciertos videos, y dentro de ellos determinadas imágenes, poseen un valor y una dimensión imaginaria tan particular; que su percepción es más una experiencia emocional que una actividad racional (Montoya, 2001, p. 18).

Vemos que la producción de contenidos y la recepción del lenguaje videográfico implican un nivel de competencia. Por eso es preciso decir que en este medio se evidencia el carácter experimental a partir del privilegio que tiene la edición antes que el montaje, el uso de recursos expresivos que se desarrollan a partir de dos hechos tecnológicos que impactan las maneras de escribir la imagen videográfica: el desarrollo del software con la riqueza expresiva heredada de las artes plásticas y visuales, y el desarrollo de la cámara digital portátil de un tamaño cada vez menor aumentando las posibilidades de registro de elementos en detalle y rincones a donde no llegaría la visión humana; de allí que el videasta sea proclive a explorar efectos y



movimientos de cámara que a simple vista no dicen nada, pero que en realidad constituyen parte importante de las formas de expresión videográfica.

Por otra parte, el medio ha estado cercano a la experiencia musical, lo que hace de este un entorno a través del cual las imágenes producidas para el video clip musical acuden más fácil a las figuras retóricas que a la gramática cinematográfica, a la experimentación (postproducción) que a la planeación (preproducción), a la edición que al montaje, lo que para Carrillo y Hábich (1994, p. 91) arroja una forma de narración sustentada en elementos característicos del medio:

- Nuevos formatos.
- Combinación heterogénea (imbricación) de géneros / paso de un género a otro en un mismo producto.
- Acumulación de lenguajes diferentes.
- Fusión de forma y contenido.
- Remisión de un producto a otro o a sí mismo (cita y autorreferencia).
- Prevalencia de la copia – imitación sobre la originalidad.
- Prevalencia del proceso sobre el producto.
- Seriación / Fragmentación / Detalle.
- Estrecha relación entre arte – producción y tecnología.
- Soporte de memoria (oficial y popular).

Es urgente conocer las lógicas de significación que se asumen en el video, pues vemos que las formas expresivas provienen de una riqueza que, en su momento, la publicidad y el ordenador aportaron a través de varios elementos de síntesis, tanto en su narrativa como en su producción y difusión, amoldada a los tiempos y espacios que al pasar de los años otorgaría la televisión como medio difusor a través del cual el video encontró un canal de difusión masiva, y una mixtura expresiva proveniente de los medios de comunicación audiovisual y las artes. Es así que para explorar la forma video se acude a elementos particulares para su elaboración técnica y expresiva, producto de su simbiosis y por ello se utilizan:

- Sobreimpresiones.
- Fundidos y encadenados.
- Incrustación en parte de la superficie de la imagen de otra imagen.
- Conmutación alternativa de otras fuentes de imágenes.
- Asociación entre materiales variados.
- Montajes rápidos.
- Ralentis.
- Variación constante de velocidades.
- Desfases de sonido e imagen.
- Hipernarración (superposición de textos, de idiomas, de señales, de audios, etc.).
- Distorsión de imágenes.
- Colorizaciones y decolorizaciones (Carrillo y Häbich, 1994, p. 91).

Otro elemento que cabe resaltar en dicha narrativa, es que desde el origen del video la exploración de contenidos estuvo ligada al universo onírico y surreal, si se tiene en cuenta la influencia del Dada, el Fluxus y de las apropiaciones subjetivas del medio en entornos domésticos, artísticos e investigativos, a los que poco interesaban los cánones televisivos y cinematográficos del momento; en consecuencia es reciente el fenómeno de las formas video, entre ellas la video – expresión, como lo manifiesta Omar Rincón: La expresión en el video rompe con las imposiciones y los parámetros de la industria de la televisión y el cine. El video promueve que haya una construcción personal a través de todas las posibilidades de producción y creación que ofrece como tecnología y estética (2006, p. 204).

Lo que permite pensar que hacer video es una manera de soñar, o al menos de expresar los sueños e incluso las pesadillas, para lo cual las máquinas propias de este medio juegan un papel importante a la hora de comunicar angustias y anhelos que escapan a los cánones de la narrativa televisiva y cinematográfica, a la que los receptores están más o menos acostumbrados, por no decir convencionalizados. Al respecto, Ferrés señala que: En esta búsqueda de rupturas perceptivas cabe destacar

la creación – mediante generadores de efectos u ordenadores de diseño gráfico – de imágenes abstractas, sin ninguna referencia a la realidad, imágenes que resultan especialmente inquietantes para unos espectadores acostumbrados a referencializar siempre sus experiencias visuales (Ferrés, 1991, p. 57).

No es gratuito que el video en su momento sirviera como medio alternativo de resistencia cultural y contracultural, pues como producto cultural de los años sesenta, setenta e incluso hoy, ha forjado las herramientas para sus usos político, estético y social. Y es que como lo expresa Omar Rincón: “El video es un espejo de cómo venimos produciendo referentes en la sociedad. El video es una representación de subjetividades. El video pone énfasis en el yo – sujeto – que – realiza y trata de preguntarse ¿quién tiene derecho de representar a quién? Esta pregunta antropológica permite reflexionar sobre la autoría, la autoridad y la autenticidad de la representación” (2006, p. 212).

Con lo anterior podemos asumir que en el panorama audiovisual y desde hace mucho tiempo se viene dando la configuración de la llamada video – expresión, entendida como: Acto de comunicación, lugar de liberación y artefacto narrativo. No busca ser arte, sino expresión pura; su intención es desvelar cómo viene siendo cada uno; su potencial posibilitar el becoming de cada ser – expresión. Aquí se busca

construir modos de expresión que pretenden dilucidar y comunicar las resistencias y los modos de la subjetividad contemporánea (Rincón, 2006, p. 212).

Así que la video – expresión pone énfasis en el sujeto y en el lenguaje videográfico como lugares de sentido, acudiendo a formatos ya consolidados con el video arte, el video de creación, el video clip musical y otra cantidad de formas por inventar. No se trata de ciencia ficción sino de conciencia ficción. El lugar ya no es el ojo. Es la mente, el espíritu, la conciencia. Poco importa. El video se volvió llave de infinitos mundos posibles (Carrillo y Häbich, 1994, p. 91).

Y es que el video siempre ha estado relacionado con el ensayo y el error, con el descubrimiento de formas de expresión ligadas a la creación, a la invención y la exploración subjetiva desde la imaginación, a la heurística como una manera de aprender no solo a comunicarse de un modo particular, sino de explorar las formas de representación que sirven para el estudio y análisis de diferentes asuntos susceptibles de ser investigados.

La tecnología es utilizada con similares objetivos de aprendizaje y corrección por parte de determinados colectivos de profesionales: deportistas, bailarines, intérpretes, etc. Mediante el uso de la tecnología del video, todos ellos tienen la oportunidad de ensayar, hacer tentativas, experimentar... La

contemplación de lo grabado les permite detectar imprecisiones, descubrir elementos mejorables, investigar el origen o la causa de determinados errores, etc. (Ferrés, 1991, p. 63).

Hecho que pone en evidencia que la configuración del lenguaje videográfico como forma de representación icónica, ha sido un aporte permanente entre profesionales y aficionados provenientes de diferentes campos del saber común y epistémico, y con seguridad un trabajo en red y colaborativo a partir de grupos y asociaciones, de activistas y artistas, antes de imponerse el uso del ordenador personal y las comunidades virtuales de aprendizaje; lo que lleva a pensar en el desarrollo de un medio que encontró en universidades, museos, hogares, calles, cafés y en la vida cotidiana, el germen de su forma particular de expresión, pero también sus usos educativos que desbordan el aula de clases como espacio de control del saber. En general, la utilización del video como instrumento de investigación suele llevar parejo su uso como instrumento de aprendizaje. La posibilidad de la cadencia de paso de las imágenes permite analizar a fondo sucesos y procesos, y aprender cómo mejorarlos, tanto en lo que atañe al manejo de equipos como a la evolución de sistemas (Ferrés, 1991, p. 63).

Lo que llevaría a concluir que la acción videográfica tiene una relación estrecha con las formas

de representación como expresión del pensamiento, como hecho significativo y por lo tanto como evidencia de la semiosis en un ser humano, que mientras hace el video, apropia su lenguaje y sus narrativas en la medida en que aprende sus usos en contextos de acción determinados. Estamos pues ante un fenómeno metacognitivo de aprendizaje, en el que podemos involucrar tanto la semiótica de la comunicación audiovisual, como el aprendizaje cognitivo, y las narraciones y representaciones icónicas videográficas de sí mismo: “El video como forma narrativa es un dispositivo para explorar las posibilidades expresivas de las tecnologías en relación con las necesidades expresivas del sujeto” (Rincón, 2006, pp. 205-206).

Como hemos visto, todo esto sugiere que el video, lejos de ser una tecnología vacía, un instrumento de difusión o registro mecánico de imágenes y sonidos, es un sistema de comunicación, un dispositivo cultural y educativo, una herramienta de aprendizaje que hace posible desarrollar la mirada, el *videre* (yo veo), las herramientas audiovisuales de narración a través de las cuales los estudiantes representan su mundo y sus visiones de la sociedad, y se puede desarrollar lo que Rudolf Arnheim llamaría *pensamiento visual*, y que aquí lo podemos denominar *pensamiento audiovisual*, e incluso de manera especial, *pensamiento videográfico*.

En este sentido podemos concluir:

- El video ha sido empleado en la educación como un auxiliar didáctico del docente, quien lo utiliza antes, durante o después de desarrollar contenidos, privilegiando la función motivadora, ilustradora o de refuerzo.
- El video más allá de ser un soporte, un auxiliar tecnológico, o una tecnología vacía, es un medio de expresión y de comunicación que posee una naturaleza, un lenguaje y unos recursos tecnológicos y expresivos propios, que se pueden aprovechar para la construcción de conocimiento a través de diferentes actividades didácticas y procesos formativos como los proyectos de aula.
- Cuando el video se usa como medio de expresión y de comunicación, se puede integrar a docente y estudiantes en proyectos audiovisuales a través de los cuales se estimule el aprendizaje colaborativo y por descubrimiento, además de fortalecer la concepción de receptor activo y de sujeto que tiene la capacidad de representar.
- El énfasis que se hace en la dimensión expresiva del video, obliga a fortalecer la mirada personal, el estilo narrativo, la voz interna del realizador, lo que permite construir representaciones subjetivas de la realidad.
- Una forma de representar la subjetividad está en la autobiografía videográfica como



Videoexpresión de sí mismo. La cual permite corroborar que a partir de las relaciones que establece el sujeto con el texto audiovisual, con sus formas expresivas y sus estrategias narrativas, en su elaboración y recepción este puede dimensionar al menos tres momentos tanto semióticos como cognitivos: el representativo, el expresivo y de igual modo el narrativo, en el proceso de pensar su historia de vida, apropiarse del lenguaje videográfico y convertirse en narrador y espectador de su acontecer en el mundo.

- La Videoexpresión sirve para otorgar sentido a la vida y fortalecer la construcción de un yo que permita a las personas dialogar de manera simbólica con la sociedad.

## Capítulo 3

### Video autobiográfico, las infinitas batallas de *ipse*

Son diversas las formas y medios que ha buscado el ser humano para dejar constancia de su devenir en el mundo, en ello tanto la imagen como la palabra han jugado un papel protagónico como fenómeno social, vehículo transmisor, soporte simbólico y material, e incluso como objeto de estudio. En este sentido, los relatos son por excelencia dispositivos narrativos que sirven para tales fines, siendo una característica importante, la necesidad que tiene el ser humano de ficcionar su mundo, como lo recuerda Barthes:

Innumerables son los relatos existentes. Hay, en primer lugar, una variedad prodigiosa de géneros, ellos mismos distribuidos entre sustancias diferentes como si toda materia le fuera buena al hombre para confiarle sus relatos: el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias; está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la

pantomima, el cuadro pintado (piénsese en la Santa Úrsula de Carpaccio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación. Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura: internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí, como la vida (1996, p.7)

Pero además, el relato personal de lo vivido, en forma verbal o icónica, ha servido a los investigadores para descifrar el pasado de las sociedades y los individuos, el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, la personalidad, la identidad y la otredad, los procesos de construcción de la memoria y el olvido, la imaginación y la creatividad, entre tantas otras cosas.

Además, la autobiografía ha sido aprovechada como recurso para la terapia psicológica en eventos traumáticos, la cohesión grupal en contextos de desintegración social donde juega un papel importante;

en el desarrollo de la identidad colectiva e individual ha sido aprovechada como soporte para la memoria, la construcción de autoconciencia y también como medio en el que se identifican marcadores de control moral y social, y sobre todo como testimonio histórico del acontecer de una nación, un grupo humano, una mujer y un hombre.

A través del estudio de la autonarración, la autoficción, el autorrelato y la autobiografía como representaciones de sí mismo, encontramos que tal preocupación tiene asidero en una serie de vertientes que para toda suerte de investigadores van a desembocar en un proyecto de pensamiento del sujeto en variadas áreas del conocimiento y que Michel Foucault denominó *Las tecnologías del yo*. Técnicas que los individuos utilizan para interpretarse, contarse, entenderse e inventarse; o al decir de dicho autor, son formas que los sujetos usan a fin de transformarse a través de ellas, de allí que existan cuatro tipos principales de estas tecnologías, cada una de las cuales representa una matriz práctica:

- 1) Tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas;
- 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones;
- 3) tecnologías de poder; que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o dominación, y consisten en una objetivación del sujeto;
- 4)

tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.

Estos cuatro tipos de tecnologías casi nunca funcionan por separado, aunque cada una de ellas esté asociada con algún tipo particular de dominación. Cada una implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no sólo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes (1990, pp. 48-49).

Desde las ciencias sociales por ejemplo, *la autobiografía* y la biografía han sido durante mucho tiempo dos objetos de estudio para la exploración y el estudio de la historia, como lo hizo Wilhelm Dilthey en reflexiones e investigaciones recopiladas a través de escritos como *Introducción a las ciencias del espíritu*.

Convencido del poder testimonial del relato personal, el autor señala que:

La ciencia natural construye la materia con pequeñas partículas elementales, incapaces ya de existencia independiente, solo pensables todavía como partes constitutivas de las

moléculas; las unidades que actúan unas sobre otras en el complejo, prodigiosamente enmarañado, de la historia y de la sociedad son individuos, totalidades psicofísicas, cada una de las cuales es distinta de cualquier otra, cada una de las cuales es un mundo.

Y el mundo no existe en ninguna parte más que en la representación de uno de estos individuos (1986, p. 74).

De allí que sean tan necesarios los relatos en una cultura, pues dan cuenta del ser que habita el mundo y del universo que está siendo transformado por ese sujeto, en este individuo se reúne la historia de una sociedad, se materializan los sueños y fracasos de una civilización, se expresa la cultura y se cuestionan los cánones y los universales con que se mira un ser. La autobiografía permite indagar en quién y cómo es esa persona que relata su vida: Y esta singularidad de cada uno de estos individuos particulares, que actúa en cualquier punto del inmenso cosmos espiritual, puede investigarse – según el principio: *individuum est inefabile* – en sus elementos constitutivos particulares, mediante los cuales solamente se la conoce en su plena significación (Foucault, 1990, p. 74).

Y es que tanto Foucault como Dilthey consideran que la sociedad y sus fenómenos se pueden estudiar a través de la vida de uno o varios sujetos, pues en ellos se reúnen diferentes versiones de la

realidad que completan el panorama de lo que las generalidades no alcanzan a reunir. Sin embargo, la discusión va más allá, si se tiene en cuenta el origen de un debate científico y académico que atraviesa los siglos.

Desde que se enfrentó con el derecho natural de los sofistas la concepción platónica del Estado como un hombre en gran escala, estas dos teorías se combaten, de un modo análogo a la atomista y la dinamista, acerca de la construcción de la sociedad. Es cierto que en su desarrollo se aproximan la una a la otra; pero solo es posible resolver su oposición si se abandona el método constructivo que la provocó, si se conciben las ciencias particulares de la realidad social como partes de un proceso analítico general y las verdades particulares como afirmaciones acerca de contenidos parciales de esa realidad (1990, p. 75-76).

En este mismo sentido, este autor ubica en un lugar de suma importancia la memoria individual cuyas resonancias tienen impacto en la sociedad, más aún cuando se trata de indagar en las formas como el sujeto afirma su vida a través de los autorrelatos, en los que sus congéneres encuentran la riqueza de un mundo que apenas se revela ante sus ojos, como una mirada particular a través de la cual se pueden ver el tiempo y el espacio de la acción transformadora del ser humano en la cultura, asunto que nos permite ahondar en el

estudio de la naturaleza humana de manera seductora y especial. “Lo singular de la existencia humana, precisamente por la violencia con la que el individuo atrae hacia sí la mirada y el amor de otros individuos, interesa más fuertemente que cualquier otro objeto o cualquier generalización” (1990, p. 79).

Para Dilthey la memoria, la representación cultural y mental de sí mismo en el terreno de la experiencia social humana, es vital si se quiere comprender tanto al individuo como a la sociedad. En este caso, la semiótica y el cognitivismo, como la antropología y la psicología tienen mucho que decir y explorar al respecto.

Y es que la autobiografía adquiere con pensadores como Dilthey un lugar digno para el estudio de este tipo de relatos; al respecto, dice Ángel G. Loureiro hacia 1991 en la revista *Anthropos* dedicada a los problemas teóricos de este fenómeno del relato:

Corresponde a Dilthey, a finales del siglo pasado, el elevar la autobiografía a un nivel de radical prominencia al postular su gran importancia para la comprensión histórica. La autobiografía, nacida como mera rama de la biografía, comenzó así una larga andadura hasta llegar al día de hoy en que cada vez atrae más atención crítica. Dilthey dio, por vez primera, enorme relieve a la autobiografía al entenderla



como una forma esencial de comprensión de los principios organizativos de la experiencia, de nuestros modos de interpretación de la realidad histórica en que vivimos. Dilthey propone en particular, que lo que hace comprensible una vida, como un todo en el que se unen diversas partes, es que el entendimiento se rige, además de por las categorías generales del pensamiento, por las categorías “vitales” de valor, propósito y sentido (1991, p. 2).

Tan inquietante ha sido el fenómeno de lo que se ha denominado *autoficción, escrituras del yo o autobiografía*, que hoy existe un interés bastante amplio por rastrear los orígenes, las prácticas y las implicaciones estéticas, sociales y culturales de lo que para muchos, es un género literario:

Establecer con seguridad una fecha que indique el inicio del género autobiográfico resulta prácticamente imposible. Hay quienes aseguran que a partir de la Edad Media fue posible practicar un tipo de escritura que podría ser considerada parte de este género, como por ejemplo, las crónicas, las memorias, los relatos de vida, los diarios íntimos, las cartas, los autorretratos y los anales. Todas estas manifestaciones implican un necesario examen de conciencia y de sí mismo, y, por lo tanto, podrían llegar a considerarse exponentes del género autobiográfico. Sin embargo, el examen

de conciencia no alcanza para asegurar que un texto pertenece a este género, puesto que si pensáramos de ese modo, ya los textos de Platón y la propuesta de Heráclito deberían ser considerados autobiografías (Serra, 2006, pp. 185-186).

Así, tales estudios han incluido las reflexiones filosóficas, las epístolas, los relatos testimoniales y los textos escritos a manera de “confesiones”, que sin duda aún buscan lectores con el fin de compartir la intimidad de los relatos vividos, adecuados a un contexto del autor o como reflejo de la sociedad en una época determinada, expresados en diversas formas y áreas de la expresión.

Un primer relevamiento no exhaustivo de formas en auge – canónicas, innovadoras, nuevas – podría incluir: biografías, autorizadas o no, autobiografías, memorias, testimonios, historias de vida, diarios íntimos – y, mejor aún, secretos – correspondencias, cuadernos de notas, de viajes, borradores, recuerdos de infancia, autoficciones, novelas, filmes, video y teatro autobiográficos, el llamado *realitypainting*, los innúmeros registros biográficos de la entrevista mediática, conversaciones, retratos, perfiles, anecdotarios, indiscreciones, confesiones propias y ajenas, viejas y nuevas variantes del *show – talk show*, *reality show* – la video política, los relatos de

vida de las ciencias sociales y las nuevas acentuaciones de la investigación y la escritura académicas. En efecto, cada vez interesa más la (típica) biografía de notables y famosos o su “vivencia” atrapada en el instante (Arfuch, 2007, p 51).

Con este fenómeno en el que proliferan formas de narración, argumentación, exposición y expresión del acontecer en la vida privada, vemos que existe un marcado desplazamiento hacia el sujeto mediático. Evidencia de ello es que las figuras de poder dominantes en la antigüedad, en la Edad Media e incluso en la Modernidad han perdido protagonismo en algunas situaciones de la esfera pública o lo buscan hoy en los medios de comunicación.

De manera que cada época ha preservado sus referentes de autoridad a través de dispositivos centrados en la palabra y la imagen, imponiendo relatos que orientan el sentido y la acción moral de individuos y sociedades, para garantizar la cohesión social alrededor de sus proyectos económicos dominantes.

Las investigaciones adelantadas desde diferentes ámbitos de las ciencias sociales y humanas, han considerado el valor testimonial de semejantes relatos y representaciones que dan cuenta de una época, de las tensiones sociales y las transformaciones culturales que ha sufrido la sociedad. De no ser por esta forma de

preservar la memoria oficial, popular, individual y colectiva, gran parte del acervo sobre el cual están contruidos los referentes simbólicos de nuestra época se habrían perdido en el olvido.

De lo expuesto en este punto podemos concluir que:

- La autobiografía entendida como relato sirve de soporte de la memoria individual y colectiva para la conservación y transformación cultural de dicho sujeto y de una sociedad.
- A través de la autobiografía se puede estudiar la historia de una sociedad, teniendo en cuenta que las diferentes versiones que dan los sujetos sobre la realidad ayudan a completar dicho ejercicio de interpretación, en un panorama más amplio que no logra aportar la generalidad.
- En el estudio de la autobiografía atrae con fuerza lo singular de la vida humana frente a cualquier generalización, lo que ha llevado a diferentes pensadores del fenómeno a plantear la autonarración como una tecnología usada para la transformación cultural de los individuos.
- La autobiografía, sus medios de expresión y el interés que lleva a realizar diversos estudios, son manifestaciones de la renovada preocupación por el sujeto y de un desplazamiento de los centros de atracción que las formas de poder y autoridad han generado

en diferentes épocas a partir de los relatos, entre ellos los que provienen de la imagen fija y en movimiento.

## **Las tres edades de la autobiografía<sup>4</sup> (autos, bios y grafé)**

Si bien desde diferentes ámbitos del conocimiento se ha reflexionado el asunto de la autonarración, tengamos presente que es a partir de 1950, con la publicación de la obra *Geschichte der Autobiographie* de Georg Misch, la autobiografía como género literario obtiene reconocimiento de teóricos de la literatura y del lenguaje en los procesos de investigación. Es así que hoy en día los estudios se ubican en dichas producciones por épocas, medios de expresión, formas de las artes y la revisión de referentes teóricos de investigadores preocupados por mantener vivo el interés por tales relatos de la vida, que presentan versiones de realidad y visiones de mundo con una riqueza tan inquietante, que vale aprovechar en futuros trabajos alrededor de este tópico.

Sobre su origen como producción literaria no se tiene un dato preciso, son diversas las vertientes que esta forma ha dibujado a lo largo de la historia social de los relatos.

---

<sup>4</sup> En este título aludo de manera subrepticia al libro de Regis Debray, *Las tres edades de la mirada*.

Definir una fecha parece si no imposible, al menos extremadamente difícil. Algunos aseguran que el inicio de la literatura del “yo” debe establecerse en la *picaresca española* del siglo XVII, como punto de partida de testimonios íntimos, desde la óptica de la persona en el mundo, y ya no en relación con un más allá divino, como es el caso de las *Confesiones* de San Agustín, los escritos de Santa Teresa o los exámenes de conciencia de San Ignacio de Loyola (Serra, 2006, pp. 185-186).

Relegada en algunas épocas, subestimada como un género menor, la autobiografía es hoy en día una manera de poner en tela de juicio las nociones de historia y de sujeto, sobre todo en tiempos en que las tensiones entre individuo y sociedad son latentes:

Es en el siglo XVIII cuando la “idea” de los derechos humanos y su correlato de la creencia en el individuo y la fraternidad humana reflejan el aumento de la alfabetización y la expansión del hábito de lectura y escritura, apuntando a un movimiento social y artístico en el terreno de la escritura que va otorgando cada vez más importancia al relato personal y a las vivencias del individuo. Comienza en ese siglo el reconocimiento y estudio de la autobiografía como género literario. Hacia 1750 en Inglaterra y Francia se manifiesta, por primera vez,

verdadera curiosidad por las vidas de particulares escrita por ellos mismos.

Las *autobiografías* se continúan escribiendo y leyendo en la actualidad; los lectores de hoy siguen apasionándose como lo hicieron, en el siglo XVIII, quienes descubrieron los escritos autobiográficos del mayor exponente del género: Jean-Jacques Rousseau (Serra, 2006, pp. 185-186).

Ahora bien, no solo la literatura es fuente de innumerables autorrelatos, pues de alguna manera desde los autorretratos en la pintura o en el cine, se ha explorado esta forma discursiva. Un hecho indiscutible en este panorama de las representaciones icono cinéticas que dan cuenta de la autobiografía está patente en obras como *Cinema Paradiso* y *Persépolis*. Ambos recrean la mirada personal de sus directores en un entorno social como testimonio de su visión particular del mundo, asunto que veremos con una notoria presencia en las últimas décadas, y de manera más intensa en los medios audiovisuales como, para el caso de este estudio, en el video.

Sin embargo y pese a que los lineamientos del relato de lo vivido como objeto de estudio se vienen definiendo desde la historia, la psicología y la literatura, hasta donde se conoce, con el presente texto se comienzan a constituir para la autobiografía en video, tanto una línea como un objeto de investigación.

En ese sentido es pertinente reseñar de manera sucinta algunos estudios realizados alrededor de la autobiografía, en especial porque los autores que aquí se mencionarán nos sirven como soporte en el análisis de este asunto, más aún cuando lo conciben como fenómeno ontológico y cognitivo en la construcción de identidad, lenguaje y pensamiento, y allí se presentan estrechas relaciones entre Peirce y Bruner.

Comencemos diciendo que *autos*, *bios* y *grafé*, son tres etapas del género aquí tratado, diferenciadas por James Olney en su obra *Autobiography and the Cultural Moment: A Thematic, Historical, and Bibliographical Introduction* y en su artículo *Algunas versiones de la memoria. Algunas versiones del bios: la ontología de la autobiografía*, publicado por la Revista *Anthropos* hacia 1991, donde da pistas importantes para agrupar las investigaciones realizadas hasta el momento. En palabras de Loureiro, Olney sugiere que los estudios alrededor del tema se pueden ubicar en tres grandes hitos: “El estudio de la autobiografía se desarrolla históricamente en tres etapas que corresponden básicamente a los tres órdenes que comprende la palabra autobiografía: el *autos*, el *bios* y la *grafé*” (Loureiro, 1991, p. 3). Así, y de este modo, la propuesta es puntual, cada autor que dedique sus reflexiones e investigaciones a los relatos que den cuenta de las representaciones del sujeto, entrará a la etapa del *autos*, y centrará su estudio en:



La conexión entre texto y sujeto, y el problema central consistirá en ver de qué manera un texto representa a un sujeto, o, llevado al extremo, si esa representación resulta posible en absoluto. El estudio de la autobiografía pasa así de centrarse en los “hechos” del pasado a la “elaboración” que hace el escritor de esos hechos en el presente de la escritura: la memoria ya no sería un mecanismo de mera grabación de recuerdos sino un elemento activo que reelabora los hechos, que da “forma” a una vida que sin ese proceso activo de la memoria carecería de sentido: la memoria actúa como redentora del pasado al convertirlo en un presente eterno (p, 3).

A este grupo de investigadores pertenecen Philippe Lejeune con *El pacto autobiográfico*, el mismo Olney, George Gusdorf con *Condiciones y límites de la autobiografía*, o Paul Jhon Eakin y su texto *Autoinvención en la autobiografía: el momento del lenguaje*<sup>5</sup>, entre otros que seguirán esta línea.

De otro lado, cada autor que dedique sus reflexiones e investigaciones a los relatos que den cuenta de circunstancias históricas a través de las cuales se organiza y se dota de sentido la experiencia

---

<sup>5</sup> Documento que sirve al presente estudio, pero en sentido videográfico.

del sujeto, entrará a la etapa del **bios**, y centrará su estudio en:

La reconstrucción de una vida, no solo en el sentido de suma de datos sino, sobre todo, y siguiendo el impulso de Dilthey, como forma de comprensión de los principios organizativos de la experiencia, de los modos de interpretación de la realidad histórica en la que vive el autobiografiado. Por otra parte, la lectura de las autobiografías se hace comparando constantemente lo narrado con la información proveniente de otras fuentes: exactitud y “sinceridad” resultan claves en esta etapa (p. 3).

Para terminar, en un tercer momento cada autor que dedique sus reflexiones e investigaciones a los relatos que den cuenta de las estructuras retóricas a través de las cuales se “desapropia” el sujeto, entrará a la etapa de la **grafé**, y centrará su estudio en:

El problema del lenguaje y el problema del sujeto. Al mismo tiempo que da al autobiografiado poder para “narrar” su vida, el lenguaje se lo quita, ya que las palabras no pueden captar el sentido total de un ser y además, el lenguaje narrativo adquiere una vida independiente que se manifiesta en narrativas que, impulsadas por una dinámica propia, se explayan en múltiples direcciones independientemente de la voluntad del sujeto.

Y, por otra parte, el desdoblamiento del yo en yo narrador y yo narrado, y la multiplicación del yo narrado en su recuento nos dejan ver que el texto autobiográfico es un artefacto retórico y que el artificio de la literatura lejos de “reproducir” o “crear” una vida producen su desapropiación (p. 3).

A este grupo pertenecerían los trabajos de Sidone Smith en textos como *Hacia una poética de la autobiografía de mujeres*, Paul de Man con *La autobiografía como desfiguración* y de Michael Sprinker, al escribir *Ficciones del “yo”: el final de la autobiografía*.

Para nuestro caso, como recurso práctico hemos ubicado esta reflexión en la etapa del **autos**, teniendo en cuenta las implicaciones teóricas y prácticas, que demanda un estudio ubicado entre el texto (videográfico), y el sujeto (autobiográfico), con respecto a las representaciones de la subjetividad, a las construcciones cognitivas y semióticas de la mismidad.

## **La autobiografía en video en la edad del *autos***

En efecto, a lo largo de este texto ya hemos determinado que gracias a la posibilidad de mirarse a sí mismo, surge la necesidad de narrarse y afirmar el yo, la mirada personal, la visión del mundo y en ello el

recurso de la Videoexpresión es tan válido como el relato subjetivo a través de la literatura en prosa, lírica, o dramática, en la pintura, la música o el cine. “El video será un excelente instrumento para la autoobservación y la autoevaluación sobre todo en aquellas áreas de la enseñanza en las que desempeñen un papel fundamental las habilidades físicas o psicomotrices de los alumnos” (Ferrés, 1991, p. 77).

Ahora bien, es necesario precisar algunos aspectos que faciliten el estudio de las autobiografías hechas en video, en la que se evidencian las representaciones del sujeto. Decir por ejemplo con Philippe Lejeune<sup>6</sup> que la autobiografía requiere del texto una narración en retrospectiva, lo que no excluye secciones de autorretrato, un diario de la obra o del presente contemporáneo de la redacción, y construcciones temporales muy complejas; el tema debe ser la vida individual, la génesis de la personalidad en la que la crónica, la historia social y política pueden tener su lugar.

Para este autor, se trata de jerarquizar la autobiografía frente a otros tipos de escritura íntima

---

<sup>6</sup>Este artículo de Lejeune aparece en: LOUREIRO, Ángel G. (Coordinador) (1991) *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental*. Suplementos, monografías temáticas. No 29. Revista Anthropos. Barcelona.

como el diario, las memorias o el ensayo. Pero además, una condición definitiva es que en la narración coincidan la identidad del autor, la del narrador y la del personaje. Lejeune plantea que es importante tener en cuenta la fuerte presencia del narrador autodiegético como característica en este tipo de relatos.

Por otra parte, en otro texto titulado *Autoinvención en la autobiografía: el momento del lenguaje*, Paul Jhon Eakin va más allá cuando vincula la construcción de identidad con la experiencia de desarrollo del lenguaje y el pensamiento a la hora de descubrir cómo se inventa el mundo en nuestra conciencia, en hechos tan elementales, como por ejemplo, de qué manera y para qué se nombran las cosas, o cómo es que el hacer de la vida práctica tiene implicaciones en el ser y naturaleza de las cosas.

Para ello se vale de Lacan, Derrida y otros post-freudianos y post-estructuralistas, así como de un caso particular. Además de subrayar las estrechas relaciones entre pensamiento y lenguaje en la construcción del yo, el autor pone de manifiesto que la expresión de dicha mismidad se consigue a través de una representación análoga, a través de la cual el autobiógrafo aporta la versión que tiene sobre sí mismo y aquí se da un encuentro teórico destacado con Bruner, como ya lo hemos visto.

Si el yo está en sus orígenes profundamente implicado en la aparición del

lenguaje, entonces deberíamos estar preparados para considerar la verosimilitud de la recreación del yo en el lenguaje del discurso autobiográfico. Si el yo es por sí mismo una especie de metáfora, entonces deberíamos estar dispuestos a aceptar metáforas del yo en la autobiografía como consustanciales en un grado importante con la realidad que se presume que encarnan, una realidad profundamente lingüística, si no en la mismísima estructura de su ser, por lo menos en la cualidad de los conocimientos del mismo que podemos esperar conseguir (Eakin, 1991, p. 87).

Y es que en este asunto, Eakin centra su reflexión tomando como punto de partida, la posibilidad de que una representación sea útil para fijar elementos que configuran la personalidad, la identidad y la percepción de mismidad en un ser humano. “Desde esta perspectiva, la escritura de la autobiografía emerge como un análogo simbólico del caminar juntos del individuo y el lenguaje que marca el origen del autoconocimiento; ambos son intentos, como si dijéramos, de pronunciar el nombre del yo” (1991, p. 87).

Además, la experiencia simbólica a la hora de representar el yo no se limita al momento de adquirir el lenguaje, se deben considerar las vivencias previas al uso de la palabra o cualquier otra forma de lenguaje, es

decir, en la etapa pre- lingüística, puesto que sin duda alguna en el devenir de la vida todo individuo reúne percepciones de su acontecer que en algún momento se expresan de diversas maneras y a través de diferentes representaciones.

Si aceptamos que la escritura de la autobiografía como una especie de habla y si postulamos que la “intención” de un texto así es comunicar la naturaleza del yo del autor (el “efecto”), entonces puede que consideremos la posibilidad de que la autobiografía, como el habla, pueda proporcionar un medio en el cual, tanto para el autobiógrafo como para su lector, el yo pudiera aprehenderse en su presencia viva (1991, p. 89).

En este orden de ideas, y si tenemos en cuenta que *la condición del video* implica una constante renovación de formas, contenidos, prácticas y usos, y que al decir de Jairo Carrillo y Gabriela Häbich: El video se ha convertido en un medio personal y de descentramiento, en el que *cada cual puede generar imágenes o modificarlas a su gusto*<sup>7</sup> (Carrillo y Häbich, 1994, p. 92), es pertinente pensar que dentro de las formas que tenemos de narrar nuestra vida, una de ellas es ese relato de lo vivido.

---

<sup>7</sup> La cursiva es de los autores.

De lo expuesto en estos dos puntos y para aprovechar a continuación, podemos concluir que:

- Tal narración de sí mismo<sup>8</sup> se puede realizar a través de un hito, o cualquier otro pretexto para contar el yo: a través de un objeto, una fotografía, un acontecimiento doloroso o sublime, una manera de escenificar la vida, una canción preferida, entre tantas formas de representarse en el medio audiovisual y que vienen a ser de carácter autobiográfico.

## **Ecos de Narciso en el video autobiográfico**

Se recurre a los relatos para obtener imágenes de sí mismo, en esa indagación que algunos emprenden en su vida y otros rechazan, se presentan diferentes formas de exponerse ante los demás, como elemento básico en la búsqueda de autenticidad: “Ver nuestra imagen es el principio de una relación de identidad, al menos como la más consolidada metáfora visual de uno mismo” (Silva, 1999, p. 85). Esos reflejos y resonancias son necesarias para vivir, para organizar los acontecimientos y dotarlos de sentido, de allí que en los resultados obtenidos en esta investigación, encontremos que aquellos recuerdos que se almacenan

---

<sup>8</sup> Esto se puede constatar en los resultados de la investigación que dio origen a este texto.



e incluso a la hora de contarlos se modifican, tienen lugar en la memoria y se expresan para exponer otra imagen de aquel yo, que se configura desde muy temprana edad en un entorno social de mayor poder sobre la identidad.

Según esto, la narración es aprovechada para organizar la experiencia, exponerla e interpretarla a través de índices narrativos, en ese caso, y haciendo una analogía con respecto a lo que plantea Bruner, hemos de considerar que los seres humanos contamos nuestras vivencias pensando en lo que expresamos y en cómo lo comunicamos, es decir, que “el logos y la praxis están presentes en nuestra vida lo cual es importante para vivir en una cultura” (Bruner, 1995, p. 86). Por tal razón, estos requisitos narrativos además de servir como elementos organizadores, cumplen al menos dos funciones más: sirven como interpretantes para inferir asuntos de la vida en nuestra interacción social y permiten la adecuación de nuestras expresiones verbales, icónicas y demás, con el fin de participar de diversas situaciones sociales asociadas a los rasgos culturales de diferentes contextos en los que nos probamos como narradores.

Las historias hacen de la “realidad” una realidad atenuada. En mi opinión, los niños están naturalmente predispuestos a comenzar sus carreras como narradores con ese espíritu. Y nosotros les equipamos con modelos y procedimientos para que perfeccionen esas

habilidades. Sin ellas nunca seríamos capaces de sobreponernos a los conflictos y contradicciones que genera la vida en sociedad, y nos convertiríamos en incompetentes para vivir dentro de una cultura (Bruner, 1995, p. 99).

En la apropiación de estas herramientas semióticas y cognitivas, el estudiante consigue hacer uso de las formas del lenguaje videográfico, y como lo hemos visto en los resultados de este estudio, ellos buscan entender su situación en el mundo, toman decisiones de orden práctico y la narración desde la autoficción hace de tales historias una manera de afirmar su identidad o de adecuarla a los cambios que exige vivir en sociedad.

De allí que la autonarración que se expresa en la autobiografía, tiene implicaciones cognitivas en la forma de relatar, en sus temáticas, en las percepciones que tienen los estudiantes sobre sí mismos, y en la permanente crisis ontológica que en occidente sostenemos con un yo impuesto a través de las variadas formas de la *suprema subjetividad*<sup>9</sup> (padres, familia,

---

<sup>9</sup> En su clásico libro *La mirada opulenta*, Román Gubern utiliza el término para referirse a aquellos dispositivos que tienen el poder de sugestión e incluso de persuasión frente a los individuos, moderando la acción desde la censura moral. Desde luego los medios de comunicación entran en este tópico.

Estado, religión, maestro, televisión, líderes de opinión y referentes de autoridad), sobre el cual se han construido las instituciones sociales, desde el cual se juzga, se vigila y castiga y gracias al que emergen formas poéticas de libertad, como la videoexpresión.

A partir de este encuentro teórico entre autores, resultado de la investigación y categorías de análisis, en un sentido más amplio podemos señalar que:

- Si la familia aporta temáticas para las autobiografías, vemos que los estudiantes actúan desde los referentes paternos, y a la vez se encuentran en la ruptura de tales imágenes de autoridad y en ese recorrido encuentran en sus pares nuevos lugares de sentido. La autonomía reflexiva que hayan madurado se nota con claridad en su nivel de autonomía narrativa.
- Los escenarios de sentido que con mayor frecuencia se manifiestan en sus relatos son el cuerpo, la habitación, la casa y en menor medida son la calle, el barrio y otros lugares como el cementerio, la buseta, la iglesia y los bares. Esto pone de manifiesto que sus recorridos de ciudad son restringidos, que sus circuitos de contacto con el mundo más allá de la manera como ellos lo conciben, son limitados y que su dependencia simbólica a todo nivel es evidente.

- Los estudiantes aprovechan la autobiografía en video para cuestionar o afirmar su yo (*self*), para confrontar la imagen que tienen de sí, frente a las imágenes que ofrece el mundo como referente de hombre y mujer actual (*ibíd* contra *ipse*), lo mismo contra sí mismo. Nos invitan a preguntarnos: ¿Dónde queda la autenticidad?, ¿dónde queda el original?, ¿acaso es posible formar en la autonomía?, ¿de qué sirve?
- Los estudiantes tienen la capacidad de traducir en imágenes videográficas sus sueños, sus recuerdos y evocaciones, en la medida en que esta forma de lenguaje les proporciona códigos y recursos expresivos afines a sus percepciones de la “realidad” y a sus representaciones del tiempo y del espacio. Esto determina sus habilidades para dialogar de manera simbólica con las visiones de mundo de sus compañeros y de los receptores de sus trabajos audiovisuales.
- La imagen videográfica y su narrativa está cercana al mundo onírico, sirve como espejo de sí mismo y ejerce un poder de seducción que los lleva a la identificación o al rechazo de las imágenes especulares que les ofrece el medio. En este sentido, la autobiografía en video se convierte en un sueño o en una pesadilla de sí mismo, y alimenta la actitud iconofílica o la

actitud iconofóbica de los estudiantes frente a los medios de comunicación audiovisual.

- La exploración y esfuerzo por configurar una narrativa audiovisual se manifiesta al excluir en un gran porcentaje la palabra escrita o hablada, lo cual indica habilidad expresiva a través del lenguaje videográfico, pero también señala dificultades y limitaciones expresivas a nivel verbal.
- Los estudiantes se ubican en una instancia de confesión, presentándose como protagonistas de su historia de vida: héroes o villanos, víctimas o victimarios, pasajeros, transeúntes, en el centro y en la periferia, como fragmento o sustancia, desde una mirada total o parcial. Salvo las autobiografías en las que los estudiantes recurren a personajes imaginarios, marcando el carácter biográfico antes que el autobiográfico. Todos se presentan ya sea desde la revelación o el ocultamiento.
- Finalmente, los estudiantes seleccionan las ideas, recurren a su memoria personal, organizan hechos y sentimientos que van a hacer públicos, proyectan su vida en diferentes instancias, ya sea desde la ensoñación, la evocación o el recuerdo, poniendo en evidencia su capacidad de construir autoconciencia de sí mismos en el mundo, lo que exige continuar los procesos formativos que les permita continuar semejante transformación.

La experiencia videográfica se convierte en una opción mediadora del aprendizaje y en una posibilidad de desarrollo cognitivo, que le facilita a los estudiantes la exploración de habilidades expresivas y simbólicas, las que con dedicación permitirá que ellos se apropien de elementos y medios con los cuales van a relatar los hechos y acontecimientos del mundo con mayor sentido, sensibilidad frente a la vida de los otros y capacidad narrativa y poética. Para lo cual es necesario estimular la creatividad y la capacidad de invención, o acaso “¿No es de todas las cosas la más maravillosa que la mente sea capaz de crear una idea de la que no hay ningún prototipo en la naturaleza, nada con el menor parecido, y que por medio de esta completa ficción sea capaz de predecir los resultados de los experimentos futuros, y que por medio de ese poder haya transformado la faz de la tierra?” (Peirce, 1903).

Claro, en efecto, el papel de los interpretantes es muy importante, puesto que gracias a que los signos se pueden transformar en el pensamiento en diferentes órdenes, es que los sujetos podemos cambiar el valor y sentido de nuestros actos, conceptos y hábitos utilizados en diversos contextos: “El lenguaje se adquiere utilizándolo y no adoptando el papel de mero espectador. Estar ‘expuesto’ al flujo del lenguaje no es tan importante como utilizarlo mientras se ‘hace’ algo (Bruner, 1995, p. 78). Es decir, en la práctica y la

reflexión teórica de esta, en la praxis, se construyen los *interpretantes* con los que los estudiantes van a *interpretar* su vida, sus relatos y con los que van a elaborar otros conceptos y hábitos en la acción permanente sobre el mundo, de allí que podamos decir que:

- En el proceso de realización del relato autobiográfico, en el hacer y reflexionar dicho hacer, los estudiantes han incorporado el lenguaje videográfico y lo pueden usar como forma audiovisual de expresión. Esto permite que le otorguen valor significativo a los movimientos de cámara, la composición y duración de los planos, el uso de efectos visuales y sonoros y otros recursos expresivos.
- Al partir de la idea de *videre* (yo veo) de donde proviene la palabra video, el autorrelato sirvió para que, hablando de sí, los estudiantes se motivaran en el desarrollo del proyecto, y además sirvió para que pensando en sí mismos, transformaran de manera cognitiva sus ideas y conceptos sobre la vida y sobre los usos del código audiovisual. Esto facilitará que relaten la vida de otros con mayor eficacia.
- Esta articulación teórica y práctica de semiótica y cognitivismo permite al investigador que asimile los recursos videoexpresivos como interpretantes de los autorrelatos, y a los estudiantes les permite asimilar los autorrelatos como interpretantes de su vida.

En esta experiencia, gracias a la creatividad del pensamiento cuando se le activa en una acción transformadora del individuo en la cultura, se puede asegurar que los estudiantes han aprendido a usar el lenguaje videográfico (recursos como el enunciado icónico), se han apropiado de los elementos básicos de la autonarración (elementos como los índices narrativos) y han desarrollado otra instancia del pensamiento audiovisual (el yo narrativo).



*Videoexpresión. Una invención de sí mismo*

## Capítulo 4

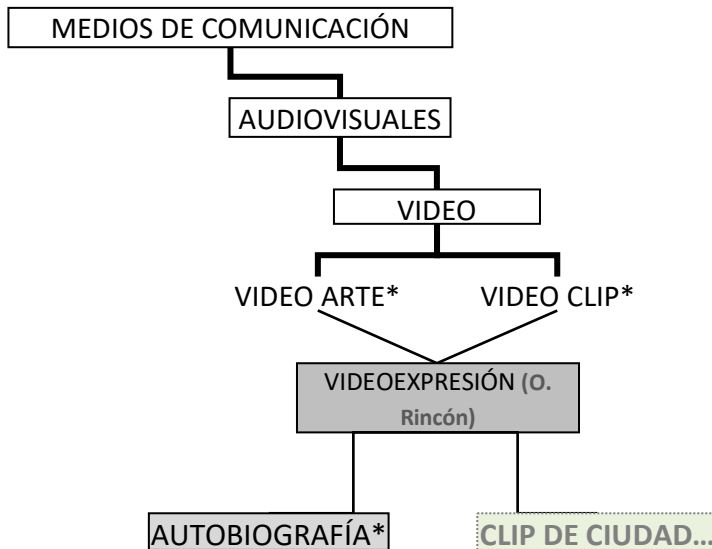
### **Video autobiográfico: objeto de creación, investigación y educación**

Una investigación ubicada en esta metodología requiere partir del análisis e interpretación de la información obtenida, primero a través de las autobiografías realizadas por los estudiantes, segundo, a partir de la encuesta aplicada a ellos mismos como grupo focal y tercero, a partir de la encuesta aplicada a otro grupo de estudiantes (grupo de contraste), quienes visualizaron los trabajos audiovisuales de sus compañeros. En este sentido el video autobiográfico sirve a la vez con dos propósitos: como instrumento de recolección y también de análisis de la información.

Pero en un momento dado, la autobiografía en video se constituye en el centro de este tipo de estudios como instrumento de investigación y estrategia pedagógica. De allí que sea importante enfatizar que desde el punto de vista teórico la videoexpresión como forma del lenguaje videográfico, surge de referentes

cercanos a los estudiantes (video arte, video clip musical, video casero...), de allí la facilidad con la que se motivan en el momento de contar algo de su vida a través de este recurso.

En el siguiente cuadro se expone cómo surge el video autobiográfico a partir de los medios de comunicación audiovisual.



**Fuente: A partir de los autores citados abajo <sup>10</sup>**

---

<sup>10</sup>\*Tengo en cuenta la influencia de estas dos formas del video (videoarte y videoclip), según lo plantean en *Post – video*, Habich y Carrillo, entre otros. Y hago el enlace con O. Rincón, puesto que

En su momento será necesario preguntarse si ¿dice algo de sí mismo y/o del colectivo de estudiantes, la Videoexpresión a partir de la elaboración de su autobiografía como posibilidad educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje videográfico? y ¿cómo puede utilizarse este recurso en lo educativo?<sup>11</sup> Así como será importante ubicar la indagación en un *tipo de estudio* particular coherente con la indagación que se pretenda realizar. A partir de esta reflexión se sugiere un método semiótico – hermenéutico, lo que permite desarrollar ciertos pasos:

- La recolección de información para la realización de las autobiografías en video.

---

parte del lenguaje videográfico, utilizado en diversas formas de expresión videográfica, provienen de estos referentes genéricos.

\*\*A partir de *Narrativas mediáticas*, de Omar Rincón (2006, p. 212), quien considera la videoexpresión como “un acto de comunicación, lugar de liberación y artefacto narrativo”.

\*\*\*La autobiografía es la videoexpresión elegida para llevar a cabo esta investigación, de manera tal que queda para otro estudio aprovechar el clip de ciudad y otras formas videográficas, en la indagación de diferentes maneras de ver por parte de los estudiantes videastas.

<sup>11</sup> Se hace referencia al proyecto de investigación presentado en el año 2008, en el que se expresa de manera detallada el procedimiento de investigación, como la técnica de recolección de datos y demás asuntos metodológicos concernientes a este estudio.

- El análisis de la información:
  - Identificar colores, texturas, palabras, frases, expresiones, gestos, posturas, escenografías, sonidos, música, silencios, planos, movimientos de cámara y demás efectos audiovisuales que se presenten como indicios.
  - Agrupar los indicios por rasgos comunes, teniendo en cuenta el contexto de uso o de acción.
  - Identificar categorías a partir de la teoría de los índices planteada por Ch. S. Peirce, Umberto Eco y Rodrigo Argüello, y la teoría cognitiva de la construcción del yo narrativo propuesta por Jerome Bruner.
  - Cruzar la teoría – dato a partir de la interpretación de la información desde las teorías mencionadas con las categorías estructuradas para tal fin.
  - Contrastar la propuesta sugerida en el objetivo general, luego en el problema y discusión acerca de lo que aportó la teoría en la lectura de datos.

Para facilitar la tabulación de la información y su posterior análisis, se puede utilizar la clave U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7... para señalar que los datos expresados corresponden a las autobiografías realizadas de manera unitaria (U) y la clave G1 y G2,

para señalar que tales datos son parte de la información obtenida a través de las autobiografías grupales (G).

Por otra parte, el proceso de realización y estudio de la autobiografía tiene al menos tres momentos: en el primero se aporta un contexto social y cultural en el que emerge y se ha desarrollado el video, se realizan las lecturas y reflexiones previas sobre sus usos en las artes, la publicidad, la investigación y la educación, se analizan videoclips musicales y video artes y también se realizan varios ejercicios de exploración del lenguaje videográfico que incluyan la exploración de la cámara y el software de edición en busca de comunicar y expresar sentimientos, conceptos, o con el fin de hacer ejercicios cercanos al Fluxus.

Todo ello, teoría y práctica, visualización y análisis, ensayo y error, aportan una serie de herramientas a través de las cuales y desde la orientación docente, los estudiantes logran acercarse al medio de una manera diferente a como lo podrían hacer con el cine y la televisión, privilegiando el descubrimiento de los elementos que constituyen la naturaleza del video. Desde luego, esto exige del docente el conocimiento del medio y la permanente administración del proceso que incluye actualización de lecturas, diseño de actividades, reorientación del curso cuando ello lo exija, capacidad para responder interrogantes que surgen de manera imprevista,

dominio de los contenidos y otros aspectos que se presentan en un trabajo de orden experimental.



**Tres momentos en la realización de las autobiografías en video.**

El segundo momento requiere que los estudiantes tomen como pretexto narrativo y expresivo un objeto significativo para ellos (tarjetas de sus seres queridos, obsequios de alguien ausente, etc.), una canción o melodía de su agrado, un anhelo o una frustración, el álbum de fotografía familiar o el archivo de videos caseros, un hito en su vida (la partida o la llegada de alguien, un momento inolvidable por ser feliz o doloroso, etc.), un recuerdo, una evocación, una ensoñación, un sentimiento (amor filial, odio y resentimiento, placer por disfrutar de un objeto o una persona, etc.), un concepto (la libertad, la democracia, el tiempo) o sencillamente la vida cotidiana (el día a día en la habitación, la casa, el barrio, la universidad o la ciudad).

De allí se planean más o menos tres asesorías en las que se conversa sobre la idea videográfica, en ocasiones los estudiantes comienzan escribiendo la

idea, en otros parten de la realización sin un guión previo, en otros casos seleccionan objetos y otras cosas y se dedican a experimentar. En cualquier situación el material videográfico recopilado se transforma de manera conceptual a través del software privilegiando la edición. En este experimento sirve la cámara en cualquier formato siempre y cuando el videasta tenga la posibilidad de descargar las imágenes y sonidos registrados; sirven cámaras de cualquier gama, ya sean o no profesionales, desde la cámara fotográfica digital, pasando por la Handy Cam e incluso la cámara del celular y la Web Cam. Cada realizador cuenta con la opción de hacer el trabajo solo, o asociarse con los compañeros que en su curso ya ha identificado como el mejor apoyo para su labor; también se permite que inviten actores de teatro de la ciudad o que dirijan a sus familiares y amigos en la escena. Finalmente, se debe planear el rodaje y grabar.

Además y para garantizar que la producción de autobiografías en video cumpla con requisitos que se puedan evaluar y para controlar el tiempo de exposición al medio en la visualización de los trabajos, se exige que cada realización esté entre los 5 y 7 minutos, y se propone como conjunto de criterios para evaluar: 1- la puntualidad en la entrega para la exposición en la hora y el día acordados con el grupo,



2- la pulcritud y limpieza en la edición y presentación del trabajo, 3- la inclusión de recursos expresivos videográficos trabajados en clase desde lo teórico y lo práctico, 4- la coherencia y cohesión en el concepto que dio origen a la autobiografía, 5- las entregas previas y la asistencia al proceso de asesoría emprendido antes de la entrega final. Estos elementos son objetivables y sin embargo existe un gran porcentaje de subjetividad que el docente tendrá en cuenta.



**Momento de la encuesta al grupo focal y al grupo de contraste.**

El tercer momento es el ritual de visualización de los trabajos, para lo cual se dispone una sala apropiada para tal fin, luego se procede a conversar sobre cada proyecto, a realizar sugerencias para mejorar el proceso y a consignar el análisis de las autobiografías, en las fichas diseñadas para la investigación. Al grupo focal se le entrega una encuesta y al grupo de contraste otra, con tiempo suficiente para responder y en el momento justo después de la exposición videográfica. De allí se desprende la recolección de datos y se comienza a

tabular la información, contrastándola y articulando en la reflexión teórica la información obtenida.

Todo este proceso de indagación del lenguaje audiovisual y la Videoexpresión, le posibilita a los estudiantes reconocer que el video es un medio que permite la apropiación cultural desde la experimentación, que a través de la reflexión de la teoría y la práctica emerge una exigencia: aprovechar las posibilidades de registro de la cámara, narrativas y expresivas desde los encuadres, angulaciones y movimientos de cámara, y las opciones de articulación significativa desde los efectos, transiciones y manipulación audiovisual, de manera tal que incluso el error se convierta en un signo con potencia expresiva, que el sonido, los efectos, los silencios a la manera de pausas semánticas, los ruidos y fragmentos hagan parte del discurso del video.

Es así cómo la ausencia de guión, los movimientos irregulares de cámara, el aprovechamiento de las condiciones de luz y sombra, la proximidad de la cámara en los detalles de sujetos y objetos debido a su limitación óptica y todo lo demás que parece obstaculizar la realización en el caso de otros medios, para el video es una opción para el experimento y la posibilidad de descubrir en ello recursos expresivos y narrativos que le permiten al realizador, apropiarse signos videográficos y utilizarlos en diferentes contextos de uso y de acción, según sea la

historia abordada, el destinador y el destinatario del relato, y crear nuevos significantes.

A partir de la encuesta que se realiza con ellos, se obtiene la serie de indicios que se señalan a continuación, acompañados por los significados que los autores asignan a cada signo, de manera que se pone en evidencia la intención comunicativa de cada efecto, sonido, color, textura, texto oral y escrito, todos estos, elementos incluidos en los trabajos audiovisuales.

En algunos casos, los estudiantes omiten indicios y significados atribuidos a estos signos, por lo cual se recurre a la información que aportan los estudiantes del grupo contraste, además de la obtenida a partir de tres observaciones de los trabajos, por parte del docente, lo que complementa el análisis de los resultados.

Aquí podemos decir que en los estudios realizados en este sentido se ha encontrado lo siguiente:

- Los estudiantes encuentran una forma de expresión videográfica con la que expresan sus anhelos y temores, sus formas de representar asuntos como la amistad, el amor filial, el tránsito del colegio a la universidad, sus transformaciones cognitivas en cuanto a la fe y

el saber y todo aquello que se constituye en motivo de diálogo cotidiano con sus pares.

- Por otra parte, podemos apreciar que los efectos sonoros y visuales de alguna manera sirven para expresar su forma de pensar y de organizar de manera secuenciada el sentido de sus acciones, como señala Bruner, que por lo demás resulta ser un ejercicio sensitivo de reflexión sobre los aspectos más importantes y significativos en la vida de cada uno de los estudiantes.
- Otro asunto que podemos ver en esta primera tabulación de datos, es que algunos estudiantes frente a otros logran una complejidad mayor en el uso de elementos videográficos, lo que permite una expresión más fluida y rica en elementos audiovisuales a través de los cuales se condensan contenidos de manera más eficiente.
- El empleo de canciones como base musical de las autobiografías llama la atención, pues evidencia la apropiación discursiva y la significación que hacen los estudiantes de los ritmos que escuchan y con los cuales se identifican. En este sentido, la narrativa del video clip juega un papel fundamental, más aún cuando es un producto que consumen y reciben con frecuencia.
- El uso de fotografías y videos familiares hace de algunos trabajos una retrospectiva de su

vida, poniendo en evidencia la función memorística de la imagen fija y en movimiento, además de lo importante que resulta para ellos recurrir a estas representaciones como punto de partida para el accionar en su vida. Aquí el hábito de guardar momentos felices o tristes en imágenes, se constituye en interpretantes del relato de su vida.

- Las marcas personales tales como la presencia corporal en la historia, la inclusión de objetos que representan amistad, olvido, ausencia, hacen de la autobiografía una manera de exorcizar la percepción que tienen de su pasado y su presente.

Ahora bien, teniendo en cuenta que para la interpretación de la información es importante el significado de los indicios, y que estos signos se comportan de una manera particular según estos aspectos: el uso que se les dé, el usuario (ya sea productor o receptor del mensaje), y el contexto en que aparezca el fenómeno sígnico, se pueden apreciar rasgos comunes en el contexto de uso y el contexto de acción y estos son: la situación de base (una pesadilla, los recorridos cotidianos de un estudiante, etc.), el espacio y el tiempo representados en tales contextos narrativos (un cuarto, una buseta, la calle o un estudio fotográfico aparecen como espacios de representación, y una ensoñación, una evocación o una recordación surgen como tiempos de representación).

En consecuencia encontramos que:

- Los estudiantes plantean diversas situaciones de base como eje temático utilizado para la realización de su autorrelato. En el contexto de uso los estudiantes representan las necesidades de expresión más latentes tales como: los temores cotidianos, la ausencia de seres queridos, la plenitud de su vida con la familia, la valoración de los amigos y compañeros de clase, la cotidianidad en los recorridos por el barrio y desde su casa a la universidad, sus anhelos y evocaciones amorosas. Para ello recurren a la puesta en escena ubicándose en lugares *virtuales* o desde la documentación de sus actos cotidianos en entornos *reales*. En todo caso, la cámara hace las veces de confesor, de delator y de confidente sobre sus vidas.
- Los estudiantes desarrollan estas situaciones en espacios “vacíos”, habitaciones y otros sitios que sirven a la manera de estudio para la puesta en escena de la situación de base. En otros casos, utilizan espacios abiertos y aprovechan el paisaje rural y urbano como “escenarios naturales” que permiten representar su relato. Allí encontramos que los diferentes espacios usados sirven para establecer una referencia de lugar con respecto a las convenciones de los receptores. El tiempo en que transcurre la

- historia es un tiempo narrativo, no se definen años, meses, semanas, días, horas, minutos o segundos, mejor se segmentan las acciones y situaciones por enunciados icónicos, y el carácter intemporal enfatiza si el relato representa una evocación, un recuerdo o una ensoñación. En el contexto de acción expresan que la habitación, la casa, el parque, el salón de clases, la buseta, el bar y el estudio de fotografía son lugares que visitan con frecuencia y en los cuales viven y experimentan su situación existencial particular.

En este sentido, espacios y tiempos se funden en una situación imaginada (espacio y tiempo narrativo). Por otra parte, el tiempo representado pone en evidencia que han construido un yo desde el cual narran los asuntos significativos que les ocupan en su vida, cuyos sentidos son reelaborados tanto en su memoria como a través de la autobiografía en video, aportando nuevos interpretantes en tal transformación cognitiva que experimentan al realizar su autorrelato.

Ahora bien, desde Eco justificamos que los enunciados icónicos son unidades culturales claramente identificables, gracias a su grado de convencionalismo se pueden *leer* a partir de un código compartido, y que en este caso es audiovisual. De allí que hemos señalado los más dominantes en cada

autobiografía, de manera tal que el fenómeno videográfico de la imagen movimiento, acude a una mixtura de acciones, efectos sonoros y visuales, ralentis, texturas y demás recursos expresivos, más cercanos al universo sígnico de los sueños y las pesadillas, que al mundo objetivable del que se ocupan con frecuencia el cine y la televisión.

Así, tenemos que es posible interpretar en tales relatos los mensajes icónicos en movimiento, los cuales comprenden una serie de signos convencionales como: dar vueltas en la cama, acción acompañada por la disolvencia de un reloj de pared y el sonido de campanas que denotan una pesadilla; el sonido del pulso del corazón y el torrente sanguíneo que significa pulso vital; el cambio de vestuario, maquillaje y actitud corporal para enunciar la puesta en escena; el tránsito de familiares y amigos de un lado al otro del cuadro mientras el estudiante baila y ríe, que denota la celebración y la memoria emotiva alrededor de sus seres queridos; el recorrido que emprende el estudiante en retroceso por el barrio donde vive y en avanzada por el cementerio, le sirve para enunciar su conciencia del paso efímero por la vida; la acción de recortar imágenes de fotografías familiares, pegarlas en la pared mientras se escuchan fragmentos de voces, denota la construcción de una imagen de familia; el recorrido que emprende la estudiante por la ciudad en la que es invisible ante los otros, enuncia su invisibilidad; el recorrido de una muñeca por un jardín



florecido, denota un tiempo fértil en la vida y la escenificación de una relación amorosa enuncia la exploración del amor imaginado.

También es posible anclar los significados de tales enunciados a partir de la identificación de los índices narrativos que aparecen en estos, de manera tal que el enunciado aporta el contexto de uso y de acción, y el índice señala el significado a partir del énfasis que hace sobre el código audiovisual.

Al respecto ya hemos dicho que Peirce aporta la concepción de *índex* o *índice*, como un signo que se conecta con el objeto que representa a través de un impulso ciego; tales indicios plantean una relación de causalidad (algo ocurrió o algo va a suceder), por tal motivo, en cada enunciado icónico encontramos la marcada dominancia de colores, canciones, transiciones y demás signos que se articulan y complejizan, a partir de los cuales se hace posible en nuestra mente el acontecer del significado, que se fija como una huella, como un interpretante a partir del cual vamos a seguir el proceso de *lectura* de la imagen movimiento, en este caso de las autobiografías en video. De allí que en los enunciados icónicos es frecuente encontrar una serie de indicios que sirven para precisar el énfasis que tales signos determinan sobre los significados denotados y connotados de los autorrelatos.

Para aportar más claridad, con Argüello logramos identificar el tipo y materialidad de tales indicios, lo que sirve para aproximarnos con mayor eficacia al énfasis puesto en tales signos por parte de los videastas, ya sea a partir de la recurrencia, el ritmo, la velocidad, la intensidad del tono en el color o los sonidos, los rasgos prosódicos y demás recursos, que permiten interpretar las intenciones y significados de tales pistas y huellas, rastros dejados allí adrede, en el soporte electrónico o digital, con el fin de establecer una comunicación con el espectador quien deberá recoger aquellos signos en un juego dialógico de lectura sin fin.

Pero además podemos ver que las series de índices narrativos identificados cumplen con una función de dominancia, a través de la cual el mensaje audiovisual permite que se establezcan marcas cognitivas, tanto en la mente de los emisores como en la de los receptores de los relatos. De esta manera se consigue anclar los significados videográficos que, dada su complejidad, acuden a la convencionalidad de los signos y a la capacidad interpretativa de los espectadores.

Por otra parte, los rasgos estilísticos como : aceleración y pausa de la imagen o el sonido, disolvencias o fade in y fadeout, la textura y los filtros aplicados a la imagen, la luz blanda o dura, el código cromático y el blanco y negro, las animaciones en 2d y

3d y los usos de la música, ya sea de manera descriptiva, narrativa, incidental o tan solo para crear un ambiente o atmósfera, permiten corroborar que tales elementos propios del video y que generalmente se incluyen en el momento de la edición, son apropiados por los estudiantes como signos con contenido semántico, lo que viene a entenderse en este tipo de estudio como la puesta en práctica de la videoexpresión, como la hemos entendido acá.

Pero más allá del uso instrumental de tales elementos o recursos expresivos, los estudiantes han incorporado esto elaborando un número indeterminado de “huellas cognitivas” que bien se pueden considerar como interpretantes, al conceptualizar los signos videográficos, habituarse a utilizarlos en contextos de acción y al ejercer sobre su yo narrativo, una acción transformadora cargada de sentido. Desde estos interpretantes ellos seguirán construyendo sus relatos.

Es importante decir que el grado de convencionalismo que contengan tales elementos para que se articulen en un discurso videográfico o para ser interpretados a fin de dar sentido al relato, dependerá no solo de la frecuencia con que se usen, sino que además dependerá de la frecuencia de exposición al medio, con la que se enfrenten los receptores de este tipo de relatos.

Ahora bien, con Bruner se ha establecido que el Yo narrativo es una instancia en la que se ubican los estudiantes, para desde allí elaborar el relato sobre sí mismos, y para ello recurren a la memoria, seleccionan, editan y organizan los acontecimientos, recuerdos y demás aspectos que utilizarán y van a publicar. En tal proceso atenúan la realidad en virtud de los juicios y valoraciones, adaptan el relato al contexto y el perfil de los posibles receptores, alaban y justifican sus acciones y en últimas, aprenden a narrar con recursos como la secuencialidad, la canonicidad y la perspectiva, a través de la cual tienen la ocasión de interpretar, completar, corregir e inventar sus vidas, aunque haya que partir primero de un reconocimiento de sí, y de la revelación de aspectos privados de la vida.

De allí que al interior de los enunciados icónicos, a partir de los cuales se identifican las series de índices que ejercen un énfasis en la narración siendo determinantes en la interpretación de los significados atribuidos a los autorrelatos videográficos, se infieren las intenciones expresadas con lenguaje videográfico y desde el yo narrativo.

A partir de ello podemos observar que en las autobiografías realizadas en video, los estudiantes expresan asuntos como la dificultad de afrontar el miedo a quedarse sin protección de su familia, la capacidad de celebrar la valoración de la existencia de

sus seres queridos, el pulso vital de la amistad como posibilidad de hacer cosas en grupo, la dificultad de socializar, la capacidad de reconstruir la memoria visual de quienes ellos aman o añoran, y presentan la vida como una experiencia sin límites o la ensoñación con el ser amado.

Además, se puede apreciar el dominio de las formas del video, usado de manera coherente y cohesionada en secuencias narrativas claramente identificadas, lo que pone en evidencia su apropiación del lenguaje videográfico en contextos de uso y acción, en los que su yo narrativo permite organizar la información audiovisual de manera legible, además de cargarla de efectos sonoros y visuales, utilizados con el fin de aportar un tono dramático y en ocasiones cómico perceptible en sus relatos.

Como vemos, en la medida que los ejercicios autobiográficos se realizan bajo la orientación del docente y desde la exploración de los estudiantes, en el proceso ellos encuentran la manera de expresar las ideas que tienen sobre su vida, mejorarla y someterla a revisión, y de paso se apropian del lenguaje videográfico desde su yo narrativo. Por lo tanto, el salto cualitativo que experimentan es semiótico y cognitivo. Allí la transformación va acompañada por la construcción de una identidad narrativa, de pensamiento audiovisual y de expresión videográfica.

Se ha puesto en evidencia que desde el yo narrativo de expresan situaciones existenciales de los estudiantes, cuando ejercitan su capacidad de relatores al elaborar las autobiografías en video. La identificación de enunciados icónicos como unidades culturales permite inferir el sentido de su acción videográfica y los índices narrativos operan como signos a través de los cuales conseguimos sustraer los significados y los usos de tales signos en contextos determinados. Ahora bien, la capacidad de apropiarse de tales recursos expresivos fija en la mente de cada estudiante, interpretantes que vienen siendo materia sensible de la Videoexpresión.

Ya hemos visto que la transformación es cognitiva, en ella influye el proceso de semiosis, puesto que los estudiantes parten de sus interpretantes, es decir, de sus concepciones de mundo, de los hábitos narrativos e interpretativos sobre sus vidas, desde los hábitos de relatar sus experiencias en la cotidianidad hacia la autoficción. Tal apropiación implica que aprendan a usar los elementos que ofrece el lenguaje videográfico y la narrativa audiovisual, no solo como herramienta para comunicar ideas de manera audiovisual, sino que además sirva para ordenar y dar sentido al decurso de su existencia. Así, el pensamiento audiovisual y la expresión videográfica de sus vidas, hace posible el uso emancipador del medio como alternativa de memoria popular, afirmación de identidades y confrontación dialógica

con la creatividad y la capacidad argumental de sus compañeros en primera instancia, y en segundo lugar, con otras personas a las que compartirán en su momento formas de relatar la existencia y de representar la realidad.

En efecto, el hecho de que sus vivencias se limiten al entorno doméstico y al contexto social del barrio y la ciudad es punto de partida para fortalecer su identidad, pero también para poner en conflicto las maneras como perciben el mundo, motivándolos a explorar otros sentidos, otros relatos, otras miradas de la vida. En pocas palabras, se trata de estimular en ellos la capacidad de interpretar representaciones y entrar en diálogo con otros seres humanos.

Por otra parte, se pone en evidencia que los usos del video en la educación se concretan en tres sentidos: desde el hacer, el aprender a ver y como apoyo en el desarrollo de algunos contenidos desde las asignaturas o el plan de estudios diseñado para la Escuela en todo nivel. En teoría, el video es un medio de comunicación poco explorado en cuanto a sus posibilidades formativas, más aún si se trata de educar la mirada de los estudiantes y las diversas formas de escribir con la imagen movimiento. Pero ¿qué decir de los procesos expresivos que permite desarrollar este medio? Sin duda es uno de los temas menos comprendido en el ámbito escolar y, por lo tanto, uno de los asuntos marginales en los debates académicos, la planeación y desarrollo de asignaturas o planes de

estudio que contemplen el uso de medios en la educación.

De allí que aún se asuma que el video es tan solo un instrumento de registro, cuando no de reproducción de contenidos, similar al cine o a la televisión en sus recursos expresivos y en los usos del lenguaje audiovisual, que de una manera sencilla se puede acondicionar a una clase magistral pregrabada.

El desconocimiento de este medio ha generado un reduccionismo tal que se asocia video con el hardware o el software, sin tener en cuenta el espectro social y cultural que ha rodeado su evolución y cuyos hechos cruzan al medio en diferentes épocas de su desarrollo, los elementos técnicos y expresivos que a partir de tales sucesos han logrado incorporar personas provenientes de los más disímiles procesos: ingenieros, artistas, científicos, docentes y usuarios son prueba de ello.

Semejantes limitantes tienen diversos orígenes, voy a mencionar dos cuyas relaciones son estrechas: primero, en la segunda mitad del siglo XX emergen del seno de la contracultura posibilidades expresivas como el video, los usos domésticos, estéticos y científicos desbordan las expectativas que se tenían hasta el momento del dominio que los conglomerados en telecomunicaciones ya tenían consolidado para la época y, por otra parte, el estatus que ocupaban las élites del séptimo arte, son asuntos que dejaron



relegado el video como auxiliar tecnológico de la televisión y por ello, poco interés despertó el medio en un comienzo, asunto que se transformó poco a poco a partir de los usos que se le dieron.

Segundo, una concepción “moderna” de los medios de comunicación trató hasta la saciedad de enmarcarlos en una concepción lineal de la historia, que implica estudiar y explicar el surgimiento de medios de comunicación audiovisual como el video de manera secuenciada y progresiva, su evolución y sus aplicaciones en diferentes áreas del conocimiento. Una de las sospechas que surge tras esta breve descripción, es si tal concepción evolutiva de los medios no es un intento por garantizar su control, al menos en términos simbólicos, de manera que una suerte de purismo consagre las élites de productores en la televisión y tanto de autores como de distribuidores en el cine. Porque en efecto, las consecuencias de que el video sea apropiado por la gente del común y los protagonistas de la contracultura, tiene impacto en la cobertura de audiencias, es decir, en la asistencia a salas de cine, puesto que el video como soporte de relatos ha generado rupturas en este sentido y más aún en la producción de contenidos televisivos, ahora cargados de subjetividad y alusiones a la vida cotidiana, producto de la competencia temática gestada por el video, por mencionar tan solo un ejemplo.

Sin embargo, a pesar de todos los intentos por relegar a este medio, una vez liberado el video como

sistema de significación en las últimas décadas, tanto la academia como el mercado vuelven la mirada a un medio marginal y rebelde por naturaleza.

Todo esto ratifica que los resultados de esta investigación permiten sugerir otra serie de estudios que den cuenta de las diversas fuentes de las que proviene el lenguaje videográfico, sus usos y apropiaciones en las ciencias sociales, las artes y las humanidades, y también sus posibilidades educativas. Por ello, considero que el problema con respecto a la apropiación del medio no se reduce a enseñar algunos contenidos a través del video, poniendo a rodar una *película* durante una hora o más, tampoco tiene que ver con la llamada alfabetización audiovisual que concibe el acercamiento al lenguaje audiovisual como un todo educativo. Menos aún, la grabación de contenidos de manera directa del aula a la cámara y de allí a la exposición a través de la pantalla del televisor o el videoprojector. Se trata de todo esto y más. La indagación que se ha propuesto aquí consiste en identificar la manera como se transforma la expresión de los estudiantes, en términos audiovisuales y cognitivos, al desarrollar las posibilidades narrativas y expresivas desde una autobiografía, haciendo uso del lenguaje videográfico como estrategia de enseñanza y aprendizaje del medio en sentido amplio: como

máquina semiótica<sup>12</sup> que permite leer, escribir, producir y reproducir textos estéticos y sociales.

En este orden de ideas es importante señalar que esta investigación abordó una relación triangular entre educación – comunicación – y exploración semiótica y cognitiva del lenguaje videográfico, sin dejar de lado las implicaciones que tiene para la relación educación – comunicación – impacto enseñanza / aprendizaje:

**Comunicación y Educación con relación a lo audiovisual**

**Comunicación**

**Educación**



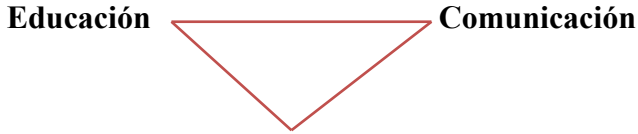
**\*Exploración semiótica y cognitiva del lenguaje videográfico:**

*Propuesta Audiovisual*

---

<sup>12</sup> El término es de Arlindo Machado, desarrollado en su libro *El Paisaje mediático. Sobre el desafío de las poéticas tecnológicas*. Libros del Rojas. Universidad de Buenos Aires. 2000.

**Comunicación y Educación con respecto al cambio o impacto  
en los procesos pedagógicos.**



**\* Impacto enseñanza – aprendizaje:**

*Propuesta Didáctica*

La teoría abordada aportó una serie de herramientas conceptuales a partir de las cuales fue posible indagar en el objeto de estudio de la presente investigación. Por ejemplo, descubrir las estrechas relaciones que tiene la semiótica con el cognitivismismo y sus posibilidades en la formación de un yo narrativo ha sido todo un aprendizaje, encontrar que existen formas videográficas convencionalizadas por los estudiantes para expresar de diferente manera sus necesidades e intereses, es clave para el proceso educativo. De igual modo, queda planteada la posibilidad de continuar con esta investigación en cuanto a las posibilidades de construcción subjetiva de la realidad, de las representaciones que provienen del mundo sensible de los estudiantes y de las estrategias discursivas que usan para presentarse ante sí mismos y la sociedad.

La investigación debe servir como punto de partida para desarrollar estudios en el terreno de los

medios de comunicación en la educación y la educación en los medios. De igual manera, debe servir para profundizar en las transformaciones expresivas de las generaciones venideras, que usan las NTICS, para apropiarse de los diferentes sentidos que les ofrece su mundo para dotarlo de sentido. Como diría Bruner en su artículo *La invención del yo: la autobiografía y sus formas*: “Yo sólo quiero plantear, ampliando esta importante verdad, que para salir adelante uno necesita una buena teoría y que las teorías por lo general, deben comenzar internamente. La más importante es una teoría acerca de uno mismo” (1995, p. 187). En este sentido, lo que se ha hecho con este estudio es hablar de la vida, de donde emergen las más espectaculares formas de expresión y las teorías más inquietantes sobre lo que experimenta el ser humano al comunicarse con su medio.

## Capítulo 5

### **Videoexpresión, pedagogía de la mirada y pensamiento audiovisual**

La propuesta pedagógica que aquí se expone incluye el concepto de videoexpresión<sup>13</sup> como una forma del lenguaje videográfico, rica en posibilidades a nivel simbólico, pero en especial como herramienta expresiva en la permanente construcción del sujeto, en este caso, un individuo con capacidad de comunicar ideas, sentimientos, emociones sobre sí mismo y sobre otros, además de ser capaz de dialogar con las visiones de mundo a partir de los relatos audiovisuales. A continuación se desarrollan las ideas a que dieron lugar los resultados de tal estudio, relacionadas con lo que se puede denominar pedagogía de la mirada<sup>14</sup>, y pensamiento audiovisual<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> En la investigación denominada Videoexpresión. Una invención de sí mismo, presentada para optar por el grado de Magister en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, se define desde Omar Rincón la videoexpresión como “un acto de comunicación, lugar de liberación y artefacto narrativo” (Rincón, 2006, p. 212).

<sup>14</sup> Aquí se tiene en cuenta el artículo Más allá del ver está el mirar. (Pistas para una semiótica de la mirada), en el que

Para empezar, es necesario señalar que en nuestra época como en otras, es necesario enseñar la imagen y enseñar a través de la imagen, para nuestro caso, por medio de la imagen movimiento, lo cual permite preguntarse ya no solo por el impacto del discurso iconográfico que atiborra el universo simbólico de los individuos y la sociedad, por los efectos nocivos o benéficos que ello acarrea, por los usos didácticos, como complemento de otra serie de estrategias docentes, o preguntarse ¿qué miran los estudiantes en las pantallas?, o ¿cómo miran los estudiantes desde sus puntos de vista?, o más aún ¿cuando están mirando algo qué es lo que aprenden? Estos interrogantes han dado origen a numerosas reflexiones y a una vasta literatura ensayística, producto de tales discusiones y de los estudios que se han hecho al respecto.

---

Fernando Vásquez Rodríguez (1992) señala que, a diferencia del ver que es natural, la mirada es cultural.

<sup>15</sup> Rudolf Arnheim (1998) en su libro *El pensamiento visual*, señala que todo pensamiento, no solo el de quien está cercano a las artes o a los medios de comunicación audiovisual es ante todo perceptivo, en especial en los capítulos 1, 2 y 3 (pp 15-65).

Además de analizar los efectos, las apropiaciones y lecturas que de los contenidos mediáticos se pueden hacer, también es preciso preguntarse por la dimensión cognitiva de los estudiantes, interrogarse por ¿cómo aprenden a pensar? Por otra parte, si es sabido que los medios de comunicación audiovisual son lugar y soporte de sentido desde el cual ellos hablan, especulan y trastocan los significados de los discursos, pero también crean, narran e inventan su vida cotidiana, es pertinente indagar ¿de qué manera se transforman sus habilidades expresivas?, y mejor aún, teniendo en cuenta los cambios sociales y las dinámicas de la cultura, es necesario pensar ¿de dónde provienen esas formas de mirar?, ¿acaso siempre fueron así las maneras de narrar, o de representarse en el mundo?, por otra lado, ¿de qué forma opera la imagen como soporte memorístico?, ¿acaso los modos de ser tienen algo que ver con las maneras de pensar y de mirar?, en últimas, ¿cuáles son los modos de ver<sup>16</sup> que tienen los estudiantes y también los docentes?

---

<sup>16</sup>Jhon Berger (2002) publicó *Modos de ver*, a partir de su experiencia en las artes y los medios de comunicación audiovisual, un texto de obligada consulta para comprender el fenómeno de la imagen y para explorar la pedagogía de la mirada.



Es preciso entonces explorar la psicogénesis y la antropogénesis de la imagen. Reflexionar por ejemplo cómo, porqué y para qué se usan pantallas diseñadas con cuatro lados, a manera de eje cartesiano, en las que se enmarcan los recortes de realidad que impactan nuestra interpretación del mundo. O indagar la forma como hemos apropiado signos de expresión como los efectos visuales y sonoros, inventados y usados de manera arbitraria y con diferentes propósitos comunicativos, los que ahora se han convencionalizado para configurar formas de lenguaje como el videográfico. Es decir, aplicar la arqueología a la imagen. Todo esto resulta inquietante y tentador, si se tiene en cuenta que hablamos de una serie de elementos que implican transformar a todo nivel, los procesos educativos.

## **Modos videográficos de ver, mirar y pensar**

Partamos de un hecho: el fenómeno iconográfico que acompaña nuestras prácticas docentes requiere comprender algunos aspectos inherentes a la naturaleza de la imagen, tanto fija como en movimiento. Por ejemplo, se necesita comprender que en el video, la televisión y el cine se acude al lenguaje audiovisual pero de una manera diferente entre medios; tan solo porque las condiciones de recepción son diferentes, las pantallas y los aparatos de registro requieren que el tratamiento visual y sonoro sea

especializado<sup>17</sup>, que sea particular, a tal punto que algunos autores han propuesto una serie de categorías que explicarían las características de cada medio, dejando abierta la posibilidad de que entre estos, se compartan formas y contenidos<sup>18</sup>, a partir de los actuales procesos de disolución mediática y de la configuración de un multimedio en el que están confluyendo experimentos y nuevas maneras de hacer y consumir lo audiovisual: internet.

Otro caso que se puede citar es que las críticas y temores alrededor del discurso audiovisual parten de un desconocimiento del fenómeno icónico, pues se considera que frente a los medios de comunicación audiovisual, la escritura permite no solo elaborar discursos más *inteligentes*, sino que posibilita leer

---

<sup>17</sup> En *La mirada opulenta*, Román Gubern ofrece una amplia perspectiva sobre las variables que es preciso considerar en cuanto a la producción y recepción de la imagen, en el cine, la televisión y el video. En especial en los capítulos 6 y 7 (pp. 255-384).

<sup>18</sup> Omar Rincón en *Televisión, video y subjetividad*, habla de una caracterización de lo audiovisual en la que “el cine es el lugar de la imaginación, la televisión es sólo una industria que juega sobre lo cotidiano y el video es el lugar del experimento” (2002, pp. 22-27).

contenidos mucho más *profundos*<sup>19</sup>. Ante lo cual Roland Barthes consigue explicar con suficiencia la función de analogía que domina en la imagen, haciéndola compleja, de una naturaleza particular, con lógicas de producción y de interpretación diferentes al texto oral o escrito y con gran capacidad de seducir el ojo y en general todos los sentidos. Eso sin mencionar los significados denotados, connotados y los elementos que agregan, restringen y anclan los significados

---

<sup>19</sup> Es conocido este debate que hunde sus orígenes en las obras de Platón y de Aristóteles, en las que se da lugar al crecimiento de una actitud iconofóbica e iconofílica, que a la hora de aparecer un nuevo medio de comunicación generará dos posturas teóricas: por una parte la apocalíptica y por otra el determinismo utópico y tecnológico. En la Ilustración como en la modernidad, sobre todo como una actitud de rechazo a la postmodernidad que de alguna manera sacraliza a los medios de comunicación, se retomará el debate. Al respecto será necesario acudir a los Diálogos de Platón, en espacio sobre los sofistas, a la lectura de obras que provienen de la Escuela de Frankfurt, en especial Adorno, Honheimer y Benjamin, además de Eco con Apocalípticos e integrados. Los temores a la pérdida de la memoria y a la pérdida de autoridad se agudizan cada vez que un medio de expresión o de comunicación asume un papel protagónico en la sociedad.

icónicos<sup>20</sup>, asunto que exige estudio y reflexión si se ha de trabajar con los medios de comunicación audiovisual, con propósitos educativos.

Para avanzar en este sentido, precisamos contextualizar el medio que aquí nos compete analizar: el video.

## **Elementos metodológicos para desarrollar la mirada videográfica y el pensamiento audiovisual**

El proyecto de aula permite desarrollar un proceso que articule los intereses y necesidades pedagógicas de los estudiantes y del docente. A través de una planeación, una asesoría permanente y la capacidad de explorar el medio, se puede asumir el video como un medio que hace parte de la realización del curso. Para ello, es necesario tener en cuenta que: “El video – proceso se define como aquella modalidad de uso en la que la cámara de video hace posible una dinámica de aprendizaje. Una dinámica en la que los alumnos se sienten implicados como creadores o, por lo menos, como sujetos activos” (Ferrés, 1997, p. 36). Ya hemos señalado las ventajas de aprender y hacer,

---

<sup>20</sup> Ver *Lo obvio y lo obtuso* (1995). *Imágenes, gestos y voces*, en especial el capítulo dedicado a la retórica de la imagen (pp. 29-47).

por ello no vamos a detenernos en ello, más bien avanzaremos en la propuesta didáctica y metodológica que, teniendo en cuenta la experiencia reflexionada en la presente investigación, aquí planteamos en tres pasos:

- La idea videográfica.
- La realización videográfica.
- La reflexión videográfica.

La idea videográfica se redactará en términos audiovisuales como si desde ya estuviésemos viendo el proyecto (qué y cómo se ve y qué y cómo se oye lo que está elaborado en el video). No habrá que seguir un formato de guion preestablecido, a menos que sea necesario acudir a los cánones del guion literario o el guion técnico. Luego, la realización videográfica requiere conocer las posibilidades técnicas de la cámara y los recursos para la edición con los que se cuenta, de manera que se realice una serie de ejercicios previos para la exploración de los equipos, los inconvenientes que se pueden presentar y las limitaciones y posibilidades expresivas que se pueden conseguir en el momento del registro. La realización requiere un modelo de plan de trabajo, de rodaje y para cada proyecto, un apoyo de parte de otros estudiantes, de familiares o amigos, lo que suscitará un aprendizaje adicional con respecto al trabajo en equipo. Y para la reflexión videográfica es preciso que se hayan desarrollado contenidos, analizado lecturas y ejercicios, de manera que se cuente con categorías

conceptuales para alimentar el debate y aplicar la evaluación de manera más provechosa.

Cada paso tiene condiciones a fin de que se conserve el carácter experimental del proyecto, pero que a la vez se pueda evaluar y dar continuidad a otros procesos de aprendizaje, pues si bien el video requiere disposición para el juego, que “puede convertirse en aprendizaje: aprender a crear, aprender a trabajar en grupo, aprender las reglas internas de una forma de expresión” (Ferrés, 1997, p. 37), también implica anclar los conocimientos adquiridos. Por otra parte, es pertinente tener en cuenta que si se trabaja desde la videoexpresión se deben conocer los recursos que esta y otras formas de video ofrecen. Al respecto será preciso indagar en las narrativas y en los discursos videográficos.

Más allá de las temáticas institucionales, los contenidos del video son libres para que quien use la cámara dé a conocer sus ideas acerca de lo que siente o cómo ve la vida, la sociedad, la cultura. Cada uno tiene la libertad de qué contar y cómo contarlo. Cualquier individuo puede hacer video, ya que las posibilidades técnicas del mismo permiten diversas formas de comunicación según los intereses de cada sujeto. Así, las cámaras de video son un instrumento para comunicar y liberar el sujeto expresivo. A nivel temático, el video ha permitido que la gente común cuente

su cotidianidad y su memoria, llamada *recuerdo* o *celebración*. El video es, entonces, una forma audiovisual con alto grado de libertad, ya que cada sujeto puede contarse a partir de la experimentación del sí mismo hecho cámaras, temas, formas, narraciones. En esta perspectiva, el video tiene mucha diversidad de contenidos y estéticas (Rincón 2006, p. 210).

Para facilitar la indagación de tales formas, a partir de Omar Rincón, presentamos en una tabla las características que se pueden verificar y analizar en cada formato videográfico y desde las cuales se puede experimentar el que Ferrés denomina video – proceso:

<b>FORMA QUE TOMA EL VIDEO</b>	<b>CARACTERÍSTICA PRINCIPAL</b>
<b>VIDEO PUBLICITARIO</b>	El video se usa para ofrecer información y promover productos, servicios y eventos desde una lógica de mercado.
<b>VIDEO CLIP</b>	Producto que retoma y reinventa la música siguiendo las lógicas del mercado y los imperativos de la industria del entretenimiento. Narrar la música siguiendo necesidades y exigencias del mercado; tendencias del gusto de moda; duración acotada; intenciones definidas según el tipo de música. Así, mientras las referencias de salsa muestran al gordo barrigón seductor, el pop ilumina con los movimientos Britney Spears y en los <i>texmex</i> nos encontramos con una elegía al exceso.
<b>VIDEOS TEMÁTICOS</b>	Videos que se realizan con una lógica de contar una temática específica, y en los que poco importa el ámbito expresivo. Aquí caben los videos institucionales, educativos, ecológicos, feministas...
<b>VIDEOVIGILANCIA</b>	Cámaras en porterías, almacenes. Comisarías. La cámara como ojo (vigilancia y control) que ve y registra para descubrir a los indeseables sociales. Cada vez más, nuestras ciudades se están convirtiendo en escenarios registrados donde hay que actuar de conformidad con la ley "aparentando estar en televisión".
<b>VIDEO CASERO</b>	La cámara como dispositivo de registro de la vida familiar y las formas de viajar como turistas. Memoria electrónica de los rituales familiares. Instrumento para marcar los



	tiempos a través de fiestas, reuniones o acontecimientos familiares, viajes y momentos memorables en la vida de las personas.
<b>VIDEOARTE</b>	El video hecho por artistas. Expresión de autor. La expresión del sujeto artista se hace video para cuestionar la uniformidad televisiva, la comodidad del televidente y la sociedad del consumo.
<b>VIDEOEXPRESIÓN</b>	El video como acto de comunicación, lugar de liberación y artefacto narrativo. No busca ser arte, sino expresión pura; su intención es desvelar cómo viene siendo cada uno; su potencial, posibilitar el <i>becoming</i> de cada ser – expresión. Aquí se busca construir modos de expresión que pretenden dilucidar y comunicar las resistencias y los modos de la subjetividad contemporánea.
<b>FUENTE: Autor, (año), NARRATIVAS MEDIÁTICAS. O CÓMO SE CUENTA LA SOCIEDAD DEL ENTRETENIMIENTO.</b>	

Si es desde la videoexpresión, cuya carga simbólica en muchos casos se manifiesta con un alto grado de abstracción, como en el caso de las autobiografías, será necesario abordar el proyecto desde la noción de obra abierta y obra cerrada<sup>21</sup>,

---

<sup>21</sup> Aunque los términos se aplican a la obra de arte inicialmente, Eco admite que los productos mediáticos también son susceptibles de ser considerados como “obras” que se pueden interpretar a partir o de su monosemia o de su polisemia. En el caso de obras abiertas, dentro de unos límites establecidos para que los modos de verlas permitan entenderlas, “como mensaje

desde la estética de la recepción y desde la teoría de la recepción activa, todos ellos referentes teóricos que sirven a la hora de diseñar y aplicar la evaluación, pues de otro modo se corre el riesgo de dejar tanto la interpretación del trabajo videográfico, como su evaluación a la deriva, saliendo del paso con una calificación sin criterios definidos, o a partir de la reacción inmediata y emotiva que haya suscitado el video en el público.

“Obra abierta y obra cerrada. Mensaje monovalente y mensaje polivalente. Algo más que palabras. La obra cerrada impone al alumno una determinada visión del mundo. La obra abierta, en cambio, presenta un mundo que debe ser descifrado por el propio alumno. Así pues, no se trata sólo de dos concepciones expresivas o artísticas, sino de dos concepciones pedagógicas” (Ferrés, año, pp. 44-45). Si se tolera la manifestación subjetiva y las posibilidades polisémicas de los proyectos videográficos, como expresión no solo de la ambigüedad propia de la obra de arte, sino además como una elaboración compleja producto del pensamiento audiovisual, entonces requerimos de unos criterios que vamos a sugerir, teniendo en cuenta:

---

abierto a diferentes interpretaciones, pero regido siempre por leyes estructurales”, que de algún modo imponen vínculos y directrices de lectura (Eco, 1984, p. 11).

- Los elementos técnico – expresivos propios del lenguaje videográfico.
- Los requisitos conceptuales definidos a partir del estudio de la teoría y la práctica audiovisual.
- Los propósitos educativos establecidos al comienzo de la experiencia y los logros obtenidos.

El diseño de tales indicadores queda al criterio y experiencia del docente, pero también debe adecuarse al contexto del plan de estudios de la institución educativa y al perfil formativo de los futuros egresados. Eso sí, habrá de tenerse en cuenta que nuestra propuesta privilegia la función expresiva que “hace referencia a cualquier manifestación de la propia interioridad” (p. 75), por lo cual es más importante que los estudiantes vivan el proceso, antes que finalizar un producto previsto con anterioridad de manera tan calculada que no dé lugar a la experiencia estética de la mano de una experiencia cognitiva que les ayude a desarrollar su capacidad de autoexpresión. “Por ‘cognitivo’ quiero significar todas las operaciones mentales implicadas en la recepción, almacenaje y procesamiento de la información: percepción sensorial, memoria, pensamiento, aprendizaje” (Arnheim, 1998, p. 27).

Y es aquí que se debe subrayar el poder educativo del medio como dispositivo cultural a través

del cual se desarrolla el pensamiento videográfico, más aún cuando por medio de este se da cuenta del sujeto más allá de sus posibilidades expresivas, puesto que “se puede pensar en el video como un fenómeno cultural por derecho propio, que refleja los sistemas de valores, sistemas de códigos y procesos cognitivos de su creador. El investigador/a social en este caso estudia no solamente el comportamiento documentado en el video, sino la forma de organizar los *acontecimientos visuales* en el video” (Buxó y Miguel, 1999, p. 94), de allí que la autobiografía sirva para desarrollar la capacidad de autoexpresión y de paso la autoconciencia, como lo hemos visto.

## **A manera de conclusiones**

En el transcurso de este documento hemos señalado conclusiones provisionales cada vez que se concluye uno de los capítulos o uno de los puntos desarrollados al interior de estos, con el propósito de facilitar la lectura y guiar futuras investigaciones en este campo del saber. Ahora corresponde hacer una síntesis de aportes que surgen de esta reflexión y del estudio que la sustenta, con el fin de dejar abierta la apropiación del video autobiográfico y la Videoexpresión por parte de docentes, estudiantes e investigadores.

- **Primero**, es un proyecto innovador en el que se aprovecha y se reflexiona de manera especial el video autobiográfico.
- **Segundo**, es la primera publicación a nivel nacional e internacional sobre este asunto (Videoexpresión, una invención de sí mismo).
- **Tercero**, es una incorporación del método socrático (conócete a ti mismo) en una versión contemporánea del oráculo de Delfos.
- **Cuarto**, es un método de auto reconocimiento y autovaloración a partir de las historias de vida, aportando niveles de tolerancia grupal, de apreciación de las alteridades, de diálogos simbólicos que aproximan a los estudiantes a formas de negociación y trabajo en equipo.
- **Quinto**, es una didáctica a partir del aprender haciendo, así se aproxima a las tendencias de la educación activa y dialógica. En el panorama académico se produce mayor número de reflexiones teóricas que propuestas prácticas o metodológicas con respecto al uso educativo del video.
- **Sexto**, el proyecto va más allá de los usos tradicionales de los medios de comunicación en el aula, rebasa la lectura de contenidos, la exposición al medio para introducir un tema o contenido. Se inserta en los proyectos de aula como experiencia que permite aprovechar la autoscopia (mirada de sí mismo, mirada al

- “espejo”) para fortalecer la autoconciencia, la autonarración y la autoexpresión.
- **Séptimo**, aporta elementos metodológicos y conceptuales valiosos para la investigación en las ciencias sociales, por el hecho de integrar un componente fáctico (semiótica e indicios), con un componente imaginario (fenomenología y hermenéutica), articulando investigación cuantitativa y cualitativa.
  - **Octavo**, se aporta una noción amplia del video teniendo en cuenta que el docente debe: enseñar video (orígenes y naturaleza del medio, componentes tecnológico, semiótico y antropológico), enseñar a ver video (formas de representación, expresión y narración, e impacto psicológico y social), y enseñar con el video (usos artísticos, sociales, investigativos y usos educativos, cognitivos y dialógicos).
  - **Noveno**, se aporta una serie de usos educativos a partir de la autobiografía:
    - Dispositivo para fortalecer la autoexpresión.
    - Herramienta para desarrollar autoconciencia.
    - Posibilidad educativa para apoyar la resolución de conflictos.
    - Posibilidad educativa para fortalecer el trabajo en equipo.
    - Medio de expresión que sirve para hacer visibles las historias de vida de

individuos que han sido víctimas de hechos violentos y requieren formas simbólicas de cohesión social.

- Medio que sirve para reconocer la alteridad de individuos y colectivos humanos.
- **Décimo**, es una herramienta para identificar los factores que han generado dificultades de aprendizaje, deserción estudiantil, aislamiento social de los estudiantes, conflictos al interior de las aulas, formas de comprender contenidos, maneras de explicar saberes, entre otras cosas.

# Epílogo

## **...Y el video entró a la escuela**

(i)

El video es el dispositivo de la rebeldía audiovisual. El video es anti-cine (no quiere pasar a la historia, ni respetar los géneros, ni contar historias)... el video es anti-televisión (no quiere ser formato, ni entretenimiento pero si burlarse de la farándula)... el video es anti-internet (no quiere la conexión, ni la interactividad, ni la red)... el video como buen rebelde solo quiere expresarse y estar en otra parte y hacer posible la audiovisualidad que todavía no ha llegado...

Y al ser rebeldía, indisciplina, barullo, algarabía e inestabilidad... se convierte en horizonte posible y probable para toda la sociedad. Por eso, el video termina siendo cine, es más, hoy la mayoría del cine se hace en estética de video (cámaras deambulantes, ediciones fragmentos, efectos vacilantes)... el video termina dominando la televisión, y así la pantalla hogareña es clipcera, veloz, inestable, insoportablemente sin sitio... el video es el internet, allí vive en sus múltiples pantallas y es la marca de lo mejor del mundo... youtube.



(ii)

La revolución tecnológica, comunicativa y política de nuestro tiempo es que todos podemos ser periodistas, productores de mensajes y creadores de imágenes, relatos e información porque podemos contar en video. Ya no dependemos de los canales oficiales (Caracol, RCN, Señal...), menos queremos ser representados por periodistas que no saben hablar, poco investigan y nada cuentan. Habitamos el reino del video... comunitario, youtube, celular.

Los criterios que definen estas videoimágenes son: se cuenta en la forma estética de quien lo produce; los formatos toman la forma de lo que se quiere contar; los tiempos son móviles y los mensajes duran lo que deben durar; todo tipo de estilo es aceptado, desde el ensayo hasta el documental; el sonido ambiente es la verdad; se busca en todas las pantallas: youtube, televisión local, festivales, lo pirata; le hacen caso a las audiencias y a la gente, ellas son las que cuentan; todas las tecnologías valen: celular, fotografía, video; se produce desde la calle, con la gente y sin estrellas; tiene que decir, luego hay mensaje.

Un caso para resaltar en Colombia: La Escuela Audiovisual Belén de los Andaquíes (ver: <http://escuelaaudiovisualinfantil.blogspot.com>) que ya tienen más de 100 videos en youtube. Una experiencia

que muestra que el video es para contar... que los niños saben contar, quieren contar y no piden permiso a los poderes. Y que cuando contamos en video aparecen otras estéticas, otros ritmos, otras texturas, otros tiempos, otras historias. En el video-celular o video-internet hoy se hacen las imágenes que mejor nos reflejan y que construyen las nuevas subjetividades y los nuevos modos de ser comunidad y esfera pública. Comunicación para la libertad y la autonomía del yo. Estética descontrolada. Narración en laboratorio de juego y en política de pasión. La posibilidad de ser mensaje, sin pedir permiso.

(iii)

Y de todo eso es que va este texto. De video. Pero no de cualquier video. De aquel que enfatiza la rebeldía, la expresión, la vitalidad subjetiva. De un video que se mete en la educación, ingresa al aula y reinventa la formación. De un video de... contar como sujetos, de narrar como aprendizaje, de hacernos el relato que queremos ser.

Y es un texto raro. Y es que está lleno de palabras inéditas y molestas para la educación: semiótica, comunicación audiovisual, autonarración, videoexpresión, autobiografía... Así que este texto es una invitación a “la invención de sí mismo” narrándose en video. Y el aporte de su autor, Marín Ossa, está en que hace del video un asunto vital en la formación y

los procesos de aprendizaje, y lo convierte en un asunto existencial y personal... Pero no se queda en lo personal sino que busca densificar vía teórica y ubica al video dentro del arte, la semiótica y lo educativo.

El asunto más inédito es que este texto es una tesis de maestría, que la Maestría de Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira le hubiese posibilitado pensar de otra manera y sobre un objeto leve como el video. Y es que el video ha dejado de ser “registro” de hechos y anexos de tesis, y se ha convertido en “pensar” lo social y “lugar” de relato. Y de eso es que va este texto, de “pensar en imágenes”. Algo inédito porque seguimos siendo orales y palabreros. Y ser orales y palabreros es muy bueno y muy nuestro... pero ahora somos sujetos de las imágenes. Y por eso debemos intentar pensar en imágenes... y lograr que la televisión, el cine, el internet, el celular, el video entren al aula de clase... y hagan parte de los procesos de producción del sí y del saber necesario para imaginar una sociedad distinta. Y es que el asunto no es solo de aparatos tecnológicos que llegan a la educación, sino de cómo sus modos de comprensión/pensar intervienen cognitivamente y narrativamente los modos de aprender, narrar y producir al sujeto.

(iv)

Y recuerde, una cámara de fotografía o video o celular “defiende” la vida en cuanto testimonia y produce

*Diego Leandro Marín O.*

memoria, cuenta, expresa “camina la palabra” (hilos, nudos, tejido) como dice el proyecto indígena del Cauca ACIN, exhibe y expresa para pensar la realidad, ocupa la cabeza de la gente desde adentro. ¡Video luego existo!

**Omar Rincón**

Profesor Asociado de la Universidad de los Andes,  
Bogotá.

La Plata, Noviembre 10, 2010

*Videoexpresión. Una invención de sí mismo*

## Bibliografía

- ARFUCH, Leonor (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Segunda reimpression. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ARGÜELLO G., Rodrigo (2006.) *La muerte del relato metafísico. Semiótica y recepción de la competencia narrativa actual*. Tercera Edición. Bogotá D.C.: Ambrosía Editores.
- ARNHEIM, Rudolf (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, Roland (1995). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. 2ª reimpression. Barcelona: Ediciones Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1977). *Introducción al análisis estructural del relato*. Traducido por Beatriz Dorriots. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- BENVENISTE, Émile (1971). *Problemas de lingüística general Vol. I y II*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BENJAMIN, Walter (1989). *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- BERGER, Jhon (2002). *Modos de ver*. 7ª edición. Barcelona: Editorial G. Gili.

- BEUCHOT, Mauricio (2005). *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, Jerome (2002). Versión de Juan Carlos Gómez y José Luis Linaza. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Segunda reimpression. Madrid: Alianza editorial.
- \_\_\_\_\_ (1995). *La invención del yo: la autobiografía y sus formas*. En: Cultura escrita y oralidad. Compilación de David R. Olson y Nancy Torrance; (traducción de Gloria Vitale). Barcelona: Gedisa.
- BUXÓ, Ma. Jesús y DE MIGUEL, Jesús M. (1999). *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, video y televisión*. Barcelona: Proyecto A ediciones.
- CARRILLO, Jairo y HÄBICH, Gabriela (1994). *Post – video. Una forma de la postmodernidad*. En: Revista Signo y Pensamiento No. 24. Bogotá. D.C.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1945). *Curso de lingüística general*. Vigésimocuarta edición (Traducción de Amado Alonso). Buenos Aires: Editorial Losada.
- DILTHEY, Wilhelm (1986). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza editorial.

- ECO, Umberto (2005). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. México: Editorial Lumen S. A. Debolsillo.
- \_\_\_\_\_ . (1995). *Tratado de semiótica general*. Quinta edición. Barcelona: Editorial Lumen.
- \_\_\_\_\_ . (1994). *Signo*. Segunda edición. Colombia: Editorial Labor, S. A.
- \_\_\_\_\_ . (1984). *Obra abierta*. Barcelona: Editorial Planeta.
- FERRÉS i Prats, Joan, BARTOLOMÉ Pina, Antonio R. (1991). *El video. Enseñar video, enseñar con el video*. México: Editorial Gustavo Gili.
- \_\_\_\_\_ . (1997). *Video y educación*. Tercera reimpresión. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, Michel (1990). *Las tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- GUBERN, Román (1992). *La mirada opulenta. Exploración de la iconósfera contemporánea*. 2ª edición. Barcelona: Editorial G. Gili.
- LEJEUNE, Philippe (1975). *Le pacte autobiographique*. París: Seuil.
- LOUREIRO, Ángel G. (Coordinador) (1991). *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental*. Suplementos, Monografías temáticas. No 29. Revista Anthropos. Barcelona.



- MANOVICH, Lev (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- MONTOYA G., Saúl (2001). *La producción de videos. Procesos y modos de expresión*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- NIÑO Rojas, Víctor Miguel (2007). *Fundamentos de Semiótica y Lingüística*. Quinta edición. Bogotá: ECOE Ediciones.
- \_\_\_\_\_ y PÉREZ Grajales, Héctor (2005). *Los medios audiovisuales en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- PEIRCE, C.S., (1938-1956). *The Collected Papers*, 8 vols, Cambridge: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. (1988). *El hombre, un signo*. Traducción, introducción y notas de José Vericat. Barcelona: Editorial crítica.
- \_\_\_\_\_. Grupo de Estudios Peirceanos. Disponible en: <http://www.unav.es/gep/>
- RINCÓN, Omar (2006). *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa editorial.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Televisión, video y subjetividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- SANZ, Juan Carlos (1996). *El libro de la imagen*. Madrid: Alianza editorial.

- SERRA, María Victoria (2006). *Hologramática literaria*. Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ. Año I, N° 2, V1. Disponible en: <http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/10/89/hlr1.pdf>
- SILVA, Armando (1999). *Retrato hablado*. En: *Álbum de Familia. La imagen de nosotros mismos*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- VÁSQUEZ R., Fernando (1992). *Más allá del ver está el mirar. Pistas para una semiótica de la mirada*. En: revista Signo y Pensamiento No. 20, pp. 31-40. Bogotá: Publicaciones de la Pontificia Universidad Javeriana.
- \_\_\_\_\_ (2000). *La autobiografía como herencia socrática*. En: *Oficio de maestro*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.



Diego Leandro Marín Ossa

Nacido en Pereira, ciudad ubicada en la región del Eje Cafetero de Colombia, es profesor e investigador de medios y educación en la Escuela de Español y Comunicación Audiovisual de la Universidad Tecnológica de Pereira. Estudió teatro, Comunicación Social-Periodismo y Maestría en Comunicación Educativa.

Desde hace 15 años investiga el relato audiovisual autobiográfico en la educación, la comunicación y los medios, sus artículos y capítulos de libro se han publicado en España, Brasil, Colombia y Argentina, ha sido profesor de universidades de España, Centro y Sur América.

Ha participado como invitado en tres ocasiones en el Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica en Brasil y es par evaluador de la Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica.

Es investigador invitado por el CFE-ANEP de Uruguay donde asesora a docentes y estudiantes de los institutos de Formación Inicial Docente y del Instituto de Formación en Educación Social.

Hace poco fue invitado a publicar un capítulo sobre Educación Mediática en Colombia en un libro publicado por la editorial británica Routledge, es

investigador y docente invitado de la Especialización en Políticas Culturales de la Universidad Nacional de Colombia donde asesora los usos de la entrevista biográfica y la producción de relatos autobiográficos en los territorios de todo el país.

Es miembro de la Alianza Global de Asociaciones dedicadas a la Alfabetización Mediática e Informacional GAPMIL de la UNESCO que reúne a más de 400 organizaciones de los cinco continentes.

La UNESCO lo invitó este año como experto en medios, educación y formación docente para asesorar la segunda edición del “Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional para profesores” que se publicará en el año 2021 en más de diez idiomas.

Hace unos años publicó poesía en el Taller Literario La Fragua, y guion cinematográfico, ahora es colaborador en el diario Aika de Barcelona, en El Espectador.com y es doctorando en Ciencias de la Comunicación y Periodismo como su tesis sobre “El relato (auto)biográfico como método para introducir a los estudiantes en el desarrollo de habilidades reflexivas y expresivas de la competencia mediática”, bajo la dirección de José Manuel Pérez Tornero.



“...es un texto raro. Y es que está lleno de palabras inéditas y molestas para la educación: semiótica, comunicación audiovisual, autonarración, videoexpresión, autobiografía... Así que este texto es una invitación a “la invención de sí mismo” narrándose en video. Y el aporte de su autor, Marín Ossa, está en que hace del video un asunto vital en la formación y los procesos de aprendizaje, y lo convierte en un asunto existencial y personal... Pero no se queda en lo personal sino que busca densificar vía teórica y ubica al video dentro del arte, la semiótica y lo educativo”

Omar Rincón

Profesor Asociado de la Universidad de los Andes, Bogotá.  
La Plata, Noviembre 10, 2010

“Bienvenida esta sugestiva y provocadora obra titulada “Videoexpresión. Una invención de sí mismo” de Diego Leandro Marín. Se trata de una fuerte apuesta reflexiva de un joven comunicador social, amante y gestor cultural del teatro en la Pereira que cotidianamente vive, sufre, goza y habita. Esta obra, quién lo duda, es un abordaje quiijotesco: cuanto más integren la escuela y la universidad las prácticas cotidianas de los nativos digitales (y el video es una de ellas, aunque no sea propia del siglo XXI sino anterior), corren menos riesgo de quedar aisladas de la vida extra-escolar y de lo que necesitan los alumnos para desenvolverse en ella”

Guillermo D’abbraccio Krentzer

Phd Ciencias Sociales Flacso México

Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia,  
Sede Manizales.