

# Fotografiar la Catástrofe Cotidiana: Reflexiones sobre las dinámicas de la Cultura Visual en diálogo con Paulo Freire<sup>1</sup>


**Flávio Valle**

Universidade Federal de Ouro Preto (Brasil) ✉ 

**Nicolli Tassis**

Universidade Federal de Uberlândia (Brasil) ✉ 

**Bruno Souza-Leal**

Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) ✉ 

**Nuno Manna**

Universidade Federal de Uberlândia (Brasil) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/aris.98389>

Recibido: 8 de octubre de 2024 / Aceptado: 11 de marzo de 2025

**Resumen.** El artículo explora la catástrofe como un proceso continuo integrado a la vida cotidiana de comunidades impactadas por calamidades socioambientales, enfocándose en la ruptura de la Represa de Fundão en Mariana, Minas Gerais, en 2015. Frente a la Catástrofe Cotidiana, se investiga cómo la alfabetización fotográfica, inspirada en Paulo Freire, puede ayudar a jóvenes de Mariana a representar y resignificar sus experiencias. El objetivo es reflexionar sobre cómo el proyecto *Nome do Projeto*, utilizando fotografía y diálogo, estimula el sentido crítico, la producción de narrativas visuales y la resignificación del territorio. La base teórico-metodológica combina la pedagogía freireana y la teoría de la cultura visual. Las contribuciones apuntan al potencial de la alfabetización fotográfica como herramienta de empoderamiento y transformación social, permitiendo a los jóvenes expresar sus realidades, fortalecer el sentido de pertenencia y construir nuevas miradas sobre la catástrofe cotidiana, rompiendo con la visión mediática y promoviendo autonomía y dignidad.

**Palabras clave.** Catástrofe Cotidiana; Alfabetización Fotográfica; Cultura Visual; Paulo Freire.

## ENG Photographing Everyday Catastrophe: Reflections on the dynamics of Visual Culture in Dialog with Paulo Freire

**Abstract.** The article explores catastrophe as a continuous process integrated into the daily lives of communities impacted by socio-environmental calamities, focusing on the collapse of the Fundão Dam in Mariana, Minas Gerais, in 2015. Faced with the Everyday Catastrophe it investigates how photographic literacy, inspired by Paulo Freire, can help young people from Mariana represent and reframe their experiences. The objective is to reflect on how the *Nome do Projeto* project, using photography and dialogue, stimulates critical thinking, the production of visual narratives, and the reframing of territory. The theoretical-methodological basis combines Freirean pedagogy and visual culture theory. The contributions point to the potential of photographic literacy as a tool for empowerment and social transformation, allowing young people to

<sup>1</sup> Este artículo corresponde a productos de investigación asociado a los proyectos: Título del proyecto 1: Catástrofes cotidianas: explorações analíticas das articulações entre temporalidades, acontecimentos e textualidades. Entidad/es financiadora/s: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) y del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovaciones (MCTI). Programa o convocatoria: Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 40/2022 - Pró-Humanidades -Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico em Humanidades. Referencia: 409910/2022-8 // Título del proyecto 2: Olhares da Comunidade. Entidad/es financiadora/s: Fundação de Apoio a la Investigación del Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) Programa o convocatoria: Chamada FAPEMIG 11/2022 - Apoio a projetos de extensão em interface com a pesquisa. Referencia: APQ-04021-22. Trabajo realizado con el apoyo financiero del Consejo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) y del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovaciones (MCTI) a través del proceso 409910/2022-8 y de la Fundación de Apoio a la Investigación del Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) mediante el proceso APQ-04021-22.

express their realities, strengthen their sense of belonging, and construct new perspectives on the everyday catastrophe, breaking away from the media-imposed vision and promoting autonomy and dignity.

**Keywords.** Everyday Catastrophe; Photographic Literacy; Visual Culture; Paulo Freire.

**Sumario.** 1. Introducción 2. Dimensiones políticas y pedagógicas de la alfabetización fotográfica 3. Después de todo, ¿existiría hoy un analfabeto fotográfico? 4. Premisas metodológicas: Fotografiar y dialogar 5. Consideraciones finales: ¿Quién imagina, quién mira, quién ve y quién fotografía qué? Referencias

**Cómo citar.** Valle, F., Tassis, N., Souza-Leal, B. & Manna, N. (2025). Fotografiar la Catástrofe Cotidiana: Reflexiones sobre las dinámicas de la Cultura Visual en diálogo con Paulo Freire. *Arte, Individuo y Sociedad*, 37(3), 417-428. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.98389>

## 1. Introducción

Se suele pensar en la catástrofe como un acontecimiento que desestabiliza un estado de cosas, estableciendo un antes y un después de este fenómeno perturbador. La etimología de la palabra sugiere un girar al revés de este estado de cosas, lo que exigiría esfuerzos imaginativos y epistémicos para reconstruir una normalidad perdida, sea intentando restablecer una vida cotidiana, sea produciendo otra forma de vida. Este proceso de (re)construcción de la vida cotidiana no es ciertamente fácil. Diversas narrativas de ficción, por ejemplo, presentan diferentes variaciones imaginativas (Ricoeur, 2010) sobre tales situaciones en las que la catástrofe adquiere tonos apocalípticos (Leal et al., 2019). En este sentido, surge una pregunta que nos parece central: ¿cómo abordamos el día después de la catástrofe en este mundo, especialmente si consideramos que ella afecta de manera desigual a personas y grupos sociales que ya viven, a su manera, en medio de la desigualdad social e históricamente construida?

El 5 de noviembre de 2015, la represa de Fundão, propiedad de Samarco Mineração, empresa controlada por la brasileña Vale y la británica BHP Billiton, reventó en Mariana, Minas Gerais (Brasil), provocando uno de los mayores desastres ambientales del país. Más de 55 millones de metros cúbicos de residuos mineros se vertieron al río Gualaxo do Norte, afectando a 41 ciudades y 3 reservas indígenas situadas en la cuenca del Río Doce. En total, aproximadamente 1,2 millones de personas fueron afectadas en sus vidas. Desde entonces, se han tomado una serie de medidas no solamente para prevenir desastres similares, sino también para reparar los efectos de esta catástrofe. Sin embargo, estas acciones reparadoras son lentas y muchas personas siguen viviendo, en 2025, con las consecuencias de esta catástrofe, que para ellos no ha terminado, y también con la inminencia de nuevas ocurrencias (Leal et al., 2025).

La transposición de la catástrofe, de un acontecimiento puntual a un acontecer cotidiano, hace con que su carácter disruptivo se module de manera muy distinta. La catástrofe se convierte en un acontecimiento simultáneamente vivido y esperado, material e inmaterial, visible e invisible. De este modo, ya no promueve una ruptura que establezca un antes y un después, sino que tiene lugar en una multiplicidad de tiempos que se mezclan con los hábitos y comportamientos habituales y rutinarios del pasado y los que se insertan en la nueva cotidianidad que se impone. Por un lado, esta larga transición entre un antes y un después de la catástrofe nos obliga a ver y reflexionar sobre las relaciones que conforman el cotidiano, instaladas en una especie de provisionalidad habitual. Por otro lado, el sentimiento de desesperación experimentado por los residentes de las comunidades situadas cerca de las presas, registrado en reportajes, documentales, narrativas institucionales, entre otros, señala los límites y contradicciones presentes en este habitar en espera y los vectores de naturalización presentes en la configuración de la vida cotidiana (Leal et al., 2025). Como tal, la catástrofe, ahora cotidiana, parece caracterizar un doloroso proceso de toma de conciencia que pone al revés los recuerdos pasados, la atención presente y las expectativas futuras.

Entre las poblaciones brutalmente afectadas por el derrumbe de la represa de Fundão se encontraba Bento Rodrigues, pueblo de Mariana con 620 habitantes en aquella época. La inundación de la aldea por los relaves mineros fue fotografiada y grabada en video de distintos modos y por diversas personas y organizaciones. Estas imágenes circularon en la época y han promovido desde entonces la visualidad de este acontecimiento. Entre ellas, la de abajo (Fig. 1), tomada por el reportero Antônio Cruz para la Agencia Brasil.



Figura 1. Antônio Cruz, Sin título, 2015. Foto del pueblo de Bento Rodrigues. (Agência Brasil).

Tales imágenes, que en su mayoría se presentan como un registro de la catástrofe, no alcanzan, todavía, la vida cotidiana de las personas que aún la están viviendo. En general, no solamente confinan la catástrofe a un marco temporal concreto, a un pasado cada vez más lejano, sino que también la despersonalizan (Leal et al., 2025). Ella se convierte, hasta cierto punto, en un acontecimiento anónimo, que quizás pueda superarse limpiando todo el barro y devolviendo a la gente a sus nuevos hogares, para el esperado proceso de reconstrucción de la vida y de una cierta normalidad. Sin embargo, la catástrofe no se limita a las marcas tangibles o a las personas que fueron directamente afectadas por ella en un momento dado, ya que también afecta indirectamente a diversos grupos e individuos. Como experiencia cotidiana, ella pasa a formar parte de la convivencia social, no necesariamente armónica, y sus reverberaciones se hacen más complejas. En este contexto, ¿qué imágenes pueden producirse? Más allá de la dicción mediática que produce imágenes que encierran la catástrofe y tienden a hacerla puntual a través del deseo de superarla, ¿cómo producir otras que se conviertan en registro y también en elementos de reflexión crítica sobre este proceso de reconstrucción cotidiana?

Este artículo reflexiona sobre estas cuestiones a partir de una experiencia concreta llevada a cabo con 21 jóvenes, con edad entre 15 y 19 años, que participaron de los talleres de alfabetización fotográfica ofrecidos en 2023 y 2024 a estudiantes de secundaria de la Escuela Estatal João Ramos Filho, ubicada en la periferia de Mariana, a través del proyecto de extensión en interfaz con la investigación *Nome do Projeto*<sup>2</sup>. Basados en principios de la pedagogía freireana, estos talleres generalmente incentivan a los participantes a: (1) Fotografiarse a sí mismos y a la comunidad en la que viven, (2) Diálogo sobre las fotografías, ellos mismos y la comunidad, y (3) Narrarse a sí mismos y a la comunidad con las fotografías. El proyecto propone apoyar a jóvenes en el aprendizaje de la lectura y escritura de mundo y de imágenes fotográficas. En el contexto de la catástrofe actual, este aprendizaje implica situarse ante la dinámica de la cultura visual y el reto de producir imágenes que reflejen experiencias singulares, su puesta en común y las dimensiones sociales y colectivas presentes en ellas.

Es cierto que, debido a la automatización de los dispositivos, para tomar fotos basta apuntar a lo que se quiere registrar, pulsar el disparador y dejar que la cámara haga el resto, liberando así al usuario de la necesidad de dominar las herramientas técnicas. Sin embargo, también es cierto que es necesario familiarizarse con algunas herramientas simbólicas para producir fotografías por medio de las cuales autores y espectadores puedan conocerse a sí mismos, a los demás y al mundo en el que viven. El reto consiste, pues, en producir fotografías de una catástrofe que se ha convertido en cotidiana que se destaquen en un universo difuso de imágenes cada vez más absurdas y trivializadas. Así pues, el objetivo no es solamente un aprendizaje técnico, sino también desarrollar una forma de ver la catástrofe cotidiana, basada en las experiencias concretas de cada estudiante.

El proyecto *Nome do Projeto* plantea una serie de preocupaciones que venimos tratando desde su concepción y que ahora se intensifican y amplifican con su puesta en práctica. Por esta razón, más que evaluar los posibles resultados de esta iniciativa, aún en curso en el momento de escribir este artículo, pretendemos reflexionar sobre los principios pedagógicos y visuales que la sustentan, centrados en las potencias imaginativas que conforman el conocimiento del mundo a través de las imágenes, así como en la construcción conjunta y no jerárquica del conocimiento sobre/para el mundo. En la sección "Dimensiones políticas y pedagógicas de la alfabetización fotográfica", abordamos la alfabetización como proceso de

<sup>2</sup> Fonte de Financiamento



concienciación, basándonos en la obra de Paulo Freire. En “Después de todo, ¿existiría hoy un analfabeto fotográfico?”, destacamos la importancia de dominar los códigos visuales. En la siguiente sección, “Premisas metodológicas: Fotografiar y dialogar”, presentamos la problematización como método para promover una comprensión crítica de la realidad. En el último apartado, “Consideraciones finales: ¿Quién imagina, quién mira, quién ve y quién fotografía qué?”, reflexionamos sobre la necesidad de que los talleres de alfabetización fotográfica no limiten el diálogo únicamente a cuestiones instrumentales, sino que abarquen también cuestiones existenciales.

## 2. Dimensiones políticas y pedagógicas de la alfabetización fotográfica

Para Paulo Freire (2018, 2015, 2013a, 2013b, 2011a, 2011b), los procesos de alfabetización no pueden concebirse como la enseñanza de una habilidad supuestamente neutra. Por el contrario, la alfabetización es inseparable de la concienciación. El aprendizaje de las habilidades de lectura y escrita de las palabras es una forma de tomar conciencia de la realidad y, por lo tanto, solamente puede tener lugar dentro de esta conciencia. Él subraya que el punto de partida de la concienciación son los hombres y mujeres brasileños, con su propia forma de captar y comprender la realidad, y que la única forma de ayudarles a realizar su vocación ontológica de transformar la realidad, crear cultura y hacer historia es sustituir la captación y comprensión místicas de la realidad por una captación y comprensión críticas.

Freire (2018) observa que, al principio, las personas tienen un tipo de conciencia que se caracteriza por su casi adherencia a la realidad. Dada su espontaneidad, no reconocen los desafíos que les plantea el mundo, solo perciben los acontecimientos que experimentan. Los individuos cuya conciencia se encuentra en este nivel de casi-inmersión son incapaces de distanciarse lo suficiente de la realidad para tomarla como objeto cognoscible desde una posición epistemológica externa y, asumiendo una actitud utópica, actuar sobre ella. Desarrollar la capacidad de pensar propositiva y críticamente sobre sí mismo, los otros y las relaciones cotidianas se convierte, por lo tanto, en uno de los pilares que promueven la autonomía de los sujetos, condición primordial de la pedagogía de Freire y de su reivindicación de una educación verdaderamente emancipadora.

Para el patrón de la educación brasileña, el proceso de concienciación es un elemento central de la educación como práctica de la libertad. Entendido como el desarrollo crítico de la toma de conciencia, este proceso ocurre en la medida en que los sujetos se distancian de la realidad en que viven para actuar reflexivamente sobre ella, tomándola como objeto cognoscible. En este sentido, Freire señala que la concienciación no existe fuera de la praxis, unidad indisoluble entre acción y reflexión sobre el mundo, y añade que esta unidad dialéctica constituye el modo de ser y de transformar el mundo que caracteriza a la persona humana. Por ello, subraya que “la concienciación es compromiso histórico. Es también conciencia histórica: porque es inserción crítica en la historia, implica que los hombres asuman el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo” (Freire, 2018, capítulo Visão de Mundo<sup>3</sup>).

En cuanto a la concienciación como compromiso histórico, Ernani Fiori, en el prefacio del libro “Pedagogía del Oprimido” (Freire, 2013a), observa que la propuesta pedagógica de Paulo Freire replantea críticamente el proceso de historización mediante el cual los sujetos, superando la estrechez de sus situaciones vividas, alcanzan una comprensión de la dialéctica histórica. Así, “restituida en toda su amplitud, la conciencia se abre a la ‘práctica de la libertad’” (Fiori, 2013, s.p.<sup>4</sup>). Por esta razón, él educador chileno comenta que no fue casualidad que este método de concienciación se originara como método de alfabetización. Al fin y al cabo, alfabetizar no es aprender a repetir palabras ajenas, sino a decir la palabra propia, que crea cultura y hace historia.

Moacir Gadotti (1996), experto en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, corrobora esta idea al señalar que el método freireano ha generado subsidios para un proceso de alfabetización que efectivamente favorece la autonomía y la humanización, precisamente porque se basa en el intercambio con el universo simbólico de los alumnos, así como en la premisa de la horizontalidad del conocimiento y la necesidad de romper con las jerarquías entre sujetos y formas diferentes de conocer el mundo. De este modo, la pedagogía de Freire constituye tanto una advertencia como una confrontación con una concepción ingenua del analfabetismo, que promueve una percepción errónea de los analfabetos como seres a la margen de la sociedad. En este sentido, se opone a la idea de que la alfabetización bastaría para (re)insertarlos en la estructura social. A partir de esta comprensión del fenómeno, que lamentablemente aún está presente en muchos proyectos político-pedagógicos, la alfabetización nunca se convertirá en una práctica de libertad, ya que no problematiza la realidad que priva a las personas en proceso de alfabetización del derecho a sus propias palabras.

De hecho, la estructura social en su conjunto ‘no expulsa’ y el marginado no puede ser un ‘ser fuera de’. Al contrario, es un ‘ser dentro de’ una estructura social, en una relación de dependencia respecto a los que llamamos erróneamente seres autónomos, pero que son, en realidad, seres inauténticos. (Freire, 2018, capítulo A marginalização<sup>5</sup>)

Nos alineamos con el entendimiento de que las personas analfabetas no están al margen de la sociedad, sino dentro de una estructura social que las oprime y las convierte en seres para el otro, una condición en la que su identidad, acción y decisión están determinadas por fuerzas externas a ellas. Por lo tanto, la solución

<sup>3</sup> Traducción propia.

<sup>4</sup> Traducción propia.

<sup>5</sup> Traducción propia.



no es convertirlos en seres dentro de una estructura responsable de su condición de dependencia, sino animarlos a convertirse en seres para sí mismos, en sujetos activos conscientes de su existencia y de su finalidad. Para ello, no hay otro camino que transformar radicalmente esa estructura social deshumanizadora, que los convierte en objetos de la voluntad ajena. Lejos de ser un camino rápido o pacificado, desarrollar la conciencia crítica requiere una trayectoria procesual y cotidiana, “en la que el aprendiz rechaza el acomodo del opresor en su interior, que le hace considerarse ignorante e inhábil” (Gadotti, 1996, p. 84<sup>6</sup>).

Para hacer tangible este proceso liberador, Freire (2015) parte de caracterizar y confrontar dos formas diferentes de concebir la educación: la concepción bancaria y la concepción problematizadora. La primera se basa en la autoridad funcional del profesor, que le proporciona de manera determinista y consecuente la autoridad del conocimiento. Así, antagoniza la libertad de los alumnos al convertirlos en meros objetos que deben ajustarse a las prescripciones de un programa de estudios que les es externo y no abre espacio a procesos de intercambio y escucha. En este sentido, Gadotti (1996) afirma que la concepción bancaria se caracteriza por una relación predominantemente disertadora, es decir, que se limita a depositar conocimientos, negando toda posibilidad de diálogo, a diferencia de la concepción problematizadora, que se basa en una relación dialógico-dialéctica y en el poder del aprendizaje mutuo y del intercambio de saberes.

En este sentido, al tomar el diálogo como algo fundamentalmente horizontal, Freire (2015, 2011b) reivindica la participación del otro como una necesidad heurística y argumenta que la epistemología de la educación dialógica es inseparable de una filosofía del otro. A este respecto, Gadotti (1996) señala la radicalidad de la participación de los estudiantes, tanto en la validación como en la recreación del saber, que no se limita a un imperativo extemporáneo a la producción del conocimiento. Es en medio de esta discusión que colocamos los talleres de alfabetización fotográfica, apostando en la fusión radical entre medios y fines pedagógicos, una vez que Freire (2015) ya prenuncia la concienciación en su doble cara: metodología y objetivo formativo.

### 3. Después de todo, ¿existiría hoy un analfabeto fotográfico?

En un diálogo con Paulo Freire sobre la educación con la media, el pedagogo Sérgio Guimarães observa que, debido al desarrollo de los medios de comunicación, las imágenes técnicas están presentes en diferentes lugares y momentos de la vida social y que ellas, a primera vista, por parecerse a la realidad, no tendrían realmente un código. Por eso, lanza una provocación a su interlocutor: “el lenguaje visual no demandaría, de quien fuera ‘leer’ imágenes, aprendizaje ninguno, mientras que la lectura de palabras exigiría todo un proceso de alfabetización” (Freire & Guimarães, 2013, capítulo 6<sup>7</sup>, s. p.).

Por un lado, si la lectura de imágenes supuestamente no requería ningún tipo de aprendizaje, por otro, la escritura tampoco. En este sentido, es interesante recordar que, desde que se anunciaron los primeros procedimientos fotográficos en 1839, el desarrollo de esta tecnología de gestión de lo visible se ha orientado hacia la automatización. Fijémonos en el anuncio de la *Cámara Kodak* (Fig. 2), el primer modelo de cámara con rollo de película incorporado, fabricada por la *Eastman Dry Plate and Film Company*, empresa que más tarde se convertiría en *Kodak*.



Figura 2. Eastman Dry Plate and Film Company, Anuncio de Kodak Camera, 1888. (Museo George Eastman).

Hasta entonces, la fotografía era un proceso complicado que solamente podían llevar a cabo personas capaces de cargar y disparar una cámara, y de preparar, procesar y revelar superficies fotosensibles. El anuncio de la cámara *Kodak* en 1888 hizo hincapié en el hecho de que no se requería ninguna formación para manejarla. La empresa dividió el proceso fotográfico en dos etapas: (1) pulsar un botón y (2) el resto. De este modo, reducía la práctica de la fotografía a apretar un botón, dejando el resto del proceso a la industria. Teniendo en cuenta que, en lo que se refiere a las imágenes técnicas, supuestamente no es necesario el dominio de un código, que la tecnología fotográfica ha evolucionado hacia la automatización y que para hacer una foto basta con pulsar un botón y dejar que la cámara haga el resto, nos parece importante preguntar: al fin y al cabo, ¿existiría hoy un analfabeto fotográfico?

<sup>6</sup> Traducción propia.

<sup>7</sup> Traducción propia.

Para una concepción ingenua, el analfabetismo consistiría en una condición de marginación resultante de no dominar determinado código. Desde esta perspectiva, no habría analfabetos fotográficos, ya que el dominio del código fotográfico no sería necesario para ver y hacer fotos. Sin embargo, en un análisis de esta comprensión ingenua, Freire (2011a) señala que para una concepción crítica, el analfabetismo es “una de las expresiones concretas de una realidad social injusta” (capítulo “A alfabetização de adultos”<sup>8</sup>). Es un problema político, como lo es la alfabetización a través de la cual se pretende superarlo. Desde esta perspectiva, sí, hay analfabetos fotográficos porque, en una sociedad cuya cultura es predominantemente visual, no dominar los códigos visuales es una expresión concreta de injusticia social.

Captada y comprendida por una conciencia ingenua, la fotografía sería apenas una tecnología para la reproducción automática de la realidad. En este sentido, Arlindo Machado (1984), en un estudio sobre el carácter ideológico de la fotografía, destaca que esta “reivindica para sí el poder de duplicar el mundo con la fría neutralidad de sus procedimientos formales, sin que el operador humano pueda jugar ahí más que un mero papel administrativo” (p. 10<sup>9</sup>). De esta pretensión se deriva su supuesta objetividad.

Si, por un lado, es cierto que la tecnología fotográfica registra la información luminosa del mundo visible tal y como es captada por la cámara; por otro lado, también es cierto que tiene una fuerza productora más que reproductora. La cámara es un dispositivo que construye sus propias configuraciones simbólicas, que fabrica representaciones, figuras autónomas que no solamente están en lugar de, sino que también actúan en lugar de algo que no son ellas mismas. En este sentido, Machado (1984) subraya que

(...) una vez que la imagen técnicamente procesada se impone como entidad “objetiva” y “transparente”, parece dispensar al receptor de la decodificación y del desciframiento, haciendo pasar por “natural” y “universal” lo que no es más que una construcción particular y convencional. (p. 11<sup>10</sup>)

De ello se deduce que la fotografía es un campo privilegiado para la difusión de la ideología dominante. El fetiche de la objetividad es la máscara que oculta la fuerza productiva en la base de su significación. El semiólogo brasileño explica que las ideologías son tematizaciones de los sistemas de representación de las clases sociales. En este sentido, observa que una estrategia de la ideología dominante es ocultar su aspecto ideológico y su solidaridad con la clase social que la produjo, para hacerla pasar por universal.

Aunque hoy en día el acceso a la tecnología fotográfica se ha generalizado debido a la incorporación de cámaras en los teléfonos móviles, la fotografía sigue siendo un campo privilegiado para la difusión de la ideología dominante, ya que los usuarios siguen teniendo dificultades para desarrollar las habilidades necesarias para entenderla críticamente como un sistema tematizado de representación y asumirla como un instrumento de conocimiento y acción sobre el mundo. Urge, por lo tanto, abandonar socialmente esta ingenua comprensión de la fotografía y asumir una comprensión crítica, a través de un proceso de alfabetización que revele las determinaciones ideológicas que la recubren.

Esta comprensión ingenua no reconoce que el aparato fotográfico construye sus propias configuraciones simbólicas. Por ello, reduce la alfabetización fotográfica a un mero depósito de representaciones visuales ajenas en los operadores que, al repetirlas, reproducen la realidad y perpetúan la injusta condición social en la que se encuentran mientras la comprensión crítica reconoce la práctica fotográfica como un proceso de mediación simbólica. En consecuencia, desde esta perspectiva, la alfabetización fotográfica consiste en una búsqueda activa del significado de las representaciones visuales, en la que los fotógrafos son sujetos creativos que utilizan la fotografía como instrumento para cuestionar, desafiar y transformar la realidad y promover la justicia social.

Esta perspectiva está en consonancia con la pedagogía de la autonomía (Freire, 2011b), que presupone la necesidad de construir un ambiente relacional de libertad y dignidad para el sujeto alfabetizando, porque “la práctica educativa es todo eso: afecto, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, la permanencia del hoy” (p. 140<sup>11</sup>). Desde esta perspectiva, el concepto de autonomía está indudablemente vinculado a la ética, contribuyendo a la construcción del ser más (Freire, 2015, 2011b). Pensar los talleres de alfabetización fotográfica desde el punto de vista del ser más es, por lo tanto, valorar el saber de las experiencias de estos educandos, fomentando la escucha respetuosa de sus conocimientos y experiencias previas, al mismo tiempo que se estimula la revisión crítica y consciente de lo que ya se sabe. En este proceso, el ser humano es visto como inconcluso, ya que existir es avanzar constantemente hacia la humanización.

En definitiva, la condición de devenir o ser más reclama la vocación ontológica del ser humano y sus travesías como ser histórico, siempre en proceso e inacabado. Si, desde la perspectiva de Freire, existir es humanizarse, es decir, relacionarse con el mundo, afectarlo y ser afectado por él, señalamos el gesto de mirar las catástrofes cotidianas a través de la fotografía como una forma de transformar el mundo, al tiempo que se construye la propia humanidad y se reivindica la existencia.

#### 4. Premisas metodológicas: Fotografiar y dialogar

En diálogo con el patrón de la educación brasileña, Guimarães sostiene “que el lenguaje de la imagen, como el lenguaje de la palabra, implica el dominio de ciertos códigos” (Freire & Guimarães, 2013, capítulo 6<sup>12</sup>). Freire, por su parte, añade que escribir y leer imágenes visuales requiere una determinada experiencia social y de

<sup>8</sup> Traducción propia.

<sup>9</sup> Traducción propia.

<sup>10</sup> Traducción propia.

<sup>11</sup> Traducción propia.

<sup>12</sup> Traducción propia.

clase. Subraya que es necesario saber cómo las clases populares producen y consumen esas imágenes. Por eso, es esencial que se busquen las fotografías con las que ellos se alfabetizarán en su propio universo fotográfico. Al fin y al cabo, como observa Machado (1984, p. 55<sup>13</sup>), “el acto de fotografiar, en la ideología dominante, se concibe como promoción del objeto fotografiado, luego el repertorio de objetos fotografiables constituye un inventario de valores para cada grupo”.

El trabajo de alfabetización fotográfica comienza con la investigación del universo fotográfico de los sujetos alfabetizados, que tiene como objetivo identificar las fotografías típicas de los alfabetizados y aprehender el imaginario a través del cual comunican la realidad social en la que viven. Machado (1984) comenta que, en la vida cotidiana,

(...) las personas se hacen fotografiar porque la fotografía realiza la imagen que el grupo hace de sí mismo: lo que ella registra en su soporte fotosensible no son realmente los individuos como tales, sino los papeles sociales que cada uno desempeña. (p. 55<sup>14</sup>)

Por eso, investigar el universo fotográfico de los educandos no es solamente un medio de lectura de un imaginario. Es, sobre todo, un medio de lectura de una realidad social en la que opera un imaginario y donde hay sujetos que lo imaginan -y que, al imaginarlo, actúan sobre esa realidad.



Figura 3. Participante15, Sin título, 2023. (Nome do Projeto)

Como una forma de investigar el universo fotográfico de los estudiantes y partiendo de la base de que ellos son capaces de manejar una cámara fotográfica -puesto que, para ello, solamente tienen que pulsar un botón-, prestamos a cada uno de ellos una cámara digital compacta, como la que aparece en la fotografía de arriba (Fig. 3) durante la duración de los talleres para que pudieran fotografiar lo que quisieran. También les propusimos algunas actividades para llevar a cabo y las más sencillas fueron las más reveladoras. La foto de abajo (Fig.4), que se produjo como parte del ejercicio: “Fotografía el sitio que más te guste del barrio en el que vives”. Es cierto que, a partir de este tema, no esperábamos recibir como respuesta la imagen de un perro. Sin embargo, en el diálogo con el participante que la produjo, quedó claro que había comprendido la tarea y que, sí, ese perro es el lugar que más le gusta del barrio donde vive. Detrás de esta imagen sin profundidad se oculta el propio barrio en el que vive el estudiante. Además de promover el registro de su vida cotidiana en imágenes, el proceso de producción de estas fotografías materializa experiencias compartidas en territorios periféricos, a menudo vedadas en sus propias reflexiones y acciones.

<sup>13</sup> Traducción propia.

<sup>14</sup> Traducción propia.

<sup>15</sup> Teniendo en cuenta las condiciones aprobadas por el comité de ética para el desarrollo de nuestra investigación, no se nos permite revelar la identidad de los participantes. Por esta razón, no mostraremos sus rostros ni daremos sus nombres en las fotografías incluidas en este artículo.





Figura 4. Participante, Sin título, 2023. (Nome do Projeto)

La Escuela Provincial João Ramos Filho, en la que se llevan a cabo las actividades del proyecto *Nome do Projeto*, se fundó en 2013 como resultado de la movilización de los residentes para ofrecer educación secundaria en la región y, desde 2015, también ofrece cursos de formación profesional dirigidos a actividades más empleables en el municipio. Se encuentra en Cabanas, el barrio que forma el centro del territorio conocido por la población como Ciudad Alta, ubicado en las afueras de Mariana, después de la autopista, y formado también por los barrios de Cartucha y Santa Rita de Cássia, y la ocupación de Vila Serrinha. La zona, como podemos ver en la fotografía de abajo (Fig. 5), producida por otro participante en respuesta a la actividad: “Fotografía el sitio que menos te guste del barrio en el que vives”, se caracteriza por calles empinadas, muchas de ellas sin aceras, y edificios populares, la mayoría autoconstruidos e inacabados. Un detalle, las pegatinas reflectantes aplicadas al coche Renault, que se ve mejor en la siguiente fotografía (Fig. 6), realizada unos instantes después por el mismo participante, indica otra característica de esta región: sus residentes son en su mayoría trabajadores directos o indirectos de la minería.



Figura 5. Participante, Sin título, 2023. (Nome do Projeto)





Figura 6. Participante, Sin título, 2023. (Nome do Projeto)

Sin embargo, solamente el ejercicio de fotografiar la propia vida cotidiana no basta para asumir una actitud crítica. Machado (1984) nos advierte de que “el efecto de ‘realidad’ de la fotografía tiende siempre a anular la percepción de los arreglos que la cámara impone” (p. 55<sup>16</sup>). Por eso, problematizamos con los participantes las fotografías que nos entregan. Sobre este proceso de problematización, Freire (2011a), refiriéndose a las palabras recogidas en la investigación del universo del vocabulario, comenta:

Problematizar la palabra surgida del pueblo significa problematizar el tema al que se refiere, lo que implica necesariamente el análisis de la realidad, que se devela al superar el conocimiento puramente sensible de los hechos por su razón de ser. (capítulo *A alfabetização de adultos*, s.p.<sup>17</sup>)

En la pedagogía freireana, la palabra no es simplemente un medio para que se produzca el diálogo. En ella, acción y reflexión se encuentran de forma tan solidaria que bloquear una dimensión en favor de la otra resulta en su inautenticidad. En este sentido, Freire afirma que “No hay palabra verdadera que no sea praxis. Por eso decir la palabra verdadera es transformar el mundo” (Freire, 2013a, capítulo *A dialogicidade*, s. p.<sup>18</sup>). A los efectos de la alfabetización fotográfica, en el marco del *Nome do Projeto*, tomamos la fotografía como Freire toma la palabra, es decir, como posibilidad de praxis y, por lo tanto, como posibilidad de transformar el mundo al pronunciarlo.

Problematizar las fotografías que nos entregan los participantes consiste en dialogar con ellos sobre las situaciones existenciales que nos desafían a (re)imaginar. El objetivo de este diálogo es problematizar el imaginario de los participantes en su relación con la realidad concreta en la que se genera y sobre la que incide, para comprenderlo, explicarlo y transformarlo mejor. De ello se desprende que el aprendizaje de la lectura y la escritura sobre imágenes fotográficas no puede tener lugar al margen del aprendizaje de la lectura y la escritura sobre la realidad concreta de los fotógrafos. Así, el ejercicio de fotografiar y problematizar lo fotografiado promueve la resignificación territorial y la emancipación ciudadana, al mostrar la articulación entre estos sujetos que tienen experiencias comunes y miran lo propio. En el horizonte, estas imágenes apuntan a la búsqueda de garantizar el derecho humano a la comunicación y a enfrentar un contexto neoliberal que muchas veces jerarquiza el conocimiento y limita la acción en el mundo a través de un sesgo político y económico.

El diálogo es un componente fundamental del proyecto político pedagógico elaborado por Paulo Freire (2013a, capítulo *A dialogicidade*, s. p.<sup>19</sup>), que lo define como “ese encuentro de los hombres, mediado por el mundo, para *pronunciarlo*, no agotándose, en la relación Yo-Tú”. Si, al pronunciar el mundo, los individuos lo transforman, entonces el diálogo constituye una forma en la que encuentran su significación como

<sup>16</sup> Traducción propia.

<sup>17</sup> Traducción propia.

<sup>18</sup> Traducción propia.

<sup>19</sup> Traducción propia.

seres humanos. Es, por lo tanto, un fenómeno inherentemente humano y se establece como una exigencia existencial. En este sentido, él subraya que “existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es modificarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, se vuelve problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiéndoles un nuevo *pronunciamiento*” (Freire, 2013a, capítulo *A dialogicidade*, s. p. <sup>20</sup>).

El diálogo está en la base de la acción cultural como práctica de libertad, entendida como actividad intersubjetiva sobre la realidad que mediatiza a los sujetos de la acción y pretende humanizar a las personas. Por ello, buscamos también un diálogo de saberes en la comunicación (Valencia et al., 2016), reconociendo que reivindicar una perspectiva decolonial y educomunicativa para la práctica de los talleres de alfabetización fotográfica significa, ante todo, asumir las dimensiones epistémicas, políticas, estéticas e intersubjetivas que los atraviesan y constituyen como fenómeno comunicativo. Esto significa también asumir los (des)encuentros, vínculos, (di)sensos y subjetividades que inevitablemente están presentes a lo largo de las actividades. En este punto, destacamos que el diálogo se construye entre individuos diferentes, pero no entre antagonistas (Freire et al., 1995) y que busca articular horizontalmente diferentes tipos de conocimiento a partir de experiencias singulares, promoviendo la praxis, es decir, la unión entre acción y reflexión a partir del consenso que surge precisamente del disenso.

En este contexto, más que resaltar la coproducción de saberes, el diálogo de saberes nos permite construir y aprender otras metodologías para trabajar en comunidades atravesadas y constituidas por catástrofes cotidianas, potenciando formas de conocer que ya están en marcha en estos espacios. Como señalan Valencia, Arboleda y Hernández (2016), más que encuentros para dotar de técnicas a la comunidad, talleres como los que hemos desarrollado deben ser vistos como oportunidades para construir lazos de confianza. La creación de vínculos es fundamental para que el diálogo sea horizontal y abarque el disenso, a favor de la pluralidad de ideas, racionalidades, estéticas y lenguajes, revelando la naturaleza política de las relaciones, incluyendo la formación de futuros líderes locales. El diálogo de saberes, por lo tanto, presupone también la comprensión de que son precisamente las tensiones y los desórdenes los que potencian la creatividad humana y ayudan a construir consensos que no anulan lo diferente.

Así, al asumir la perspectiva teórico-metodológica brevemente presentada aquí, compartimos una perspectiva dialógica de comunicación y educación, que presupone, desde el inicio, la necesidad de dejararquizar para establecer una relación atenta y reflexiva con los participantes de los talleres. En el horizonte, tenemos la práctica de investigación, extensión y enseñanza revestida de un gesto políticamente comprometido, que se aleja del extractivismo (retirada de información sin el debido debate conjunto de los conocimientos construidos) y busca el espacio para el diálogo como forma de conocer y transformar el mundo, no a través de la clave del ordenamiento y de las respuestas verticalizadas, sino a través de disrupciones que surgen de múltiples experiencias y miradas, muchas de ellas ya catastróficas; otras apaciguadas debido a las naturalizaciones inherentes a los circuitos de poder y, por lo tanto, que necesitan ser catastrofizadas.

## 5. Consideraciones finales: ¿Quién imagina, quién mira, quién ve y quién fotografía qué?

Ante este enfoque educativo y comunicativo, que considera las diferencias culturales, históricas y sociales en las formas de existir presentes en las realidades cotidianas, la noción de Cultura Visual, en la que se basa todo el proceso de vivencia de la catástrofe a través de las fotografías, llega a albergar movimientos y tensiones. En un conjunto de escritos en los que reflexiona sobre diversos aspectos de la cultura visual, desde lo semiótico hasta lo político, Gonzalo Abril (2007, 2013) observa que los órdenes políticos se sostienen y expresan a través de un régimen de visión, que abarca la administración de la visibilidad y la invisibilidad, la regulación de las miradas y la institución de un imaginario. En este sentido, subraya que

La cultura visual es una forma de organización sociohistórica de la percepción visual, de la regulación de las funciones de la visión, y de sus usos epistémicos, estéticos, políticos y morales. Es también un modo socialmente organizado de crear, distribuir e inscribir textos visuales, proceso que implica siempre unas determinadas tecnologías del hacer-visible, técnicas de producción, de reproducción y de archivo (Abril, 2013, p. 35).

En línea con el investigador español, entendemos que la expresión “cultura visual”, en singular, incluye relaciones de conocimiento y poder internamente móviles, cambiantes e histórica y socialmente construidas, al paso que hace referencia a las dinámicas concurrentes, presentes en un momento histórico determinado. En otras palabras, existe una pluralidad contenida en la expresión, tanto en relación con sus procesos internos como en la asunción de que existen diferentes culturas visuales en el mundo, en diálogo y/o en conflicto.

Para Abril, las experiencias promovidas en el interior de una determinada Cultura Visual presuponen una relación dinámica e interdependiente entre al menos tres dimensiones: la visualidad, que concierne a los modos en los que la visión es mediada socioculturalmente y a las relaciones entre visibilidad, invisibilidad, cualidades sensibles y variables perceptivas; la mirada, que se refiere a las posiciones histórica y socialmente constituidas desde las que los sujetos actúan en situaciones comunicativas concretas; y la imagen, que se ocupa tanto de las representaciones iconográficas como de los imaginarios que las constituyen, y del proceso de significación que tiene lugar en el paso de una a otra.

Uno de los grandes méritos -entre otros- de la noción de cultura visual elaborada por el investigador español es precisamente considerar los aspectos epistémicos y políticos que la constituyen, no solamente

<sup>20</sup> Traducción propia.



enfaticando las propias tensiones culturales sino también entendiendo el campo visual como constituido y atravesado por posiciones y relaciones diversas e históricamente situadas. En este sentido, en un artículo en el que reflexionan sobre la articulación entre imagen e imaginario, problematizando la mirada como categoría epistémica, Phellipy Jácome, Julieta Campos y Bruno Leal (2021) comentan que a partir de los postulados de Abril

Emergen entonces preguntas necesarias (como “¿imagen de qué, para quién?”, “¿visualidad para quién?”, “¿cultura visual de quién?”, etc.) para localizar y territorializar las imágenes, las culturas visuales y los imaginarios. Este quién no es ciertamente un objeto abstracto, un personaje supuesto en el texto visual, sino más bien una construcción histórico-social, así como un sujeto capaz de actuar, dotado de conocimientos y situado en medio de una intrincada red de relaciones, afectos e ideologías. (p. 302<sup>21</sup>)

Los investigadores latinoamericanos señalan que las nociones de “textualidad” (Leal et al., 2017) y “texto visual” (Abril, 2007, 2013) ponen de relieve las dinámicas comunicacionales, epistémicas y políticas que conforman la Cultura Visual y redimensionan las relaciones entre palabra e imagen, visible e invisible, visualidad, mirada, imagen e imaginario. Los textos visuales asignan a los interlocutores posiciones desde las que se producen conocimientos y se ejercen poderes. Hay una dimensión reflexiva en estos textos, a través de la cual no solamente representan el mundo, sino que también revelan el lugar del observador y reflexionan sobre el propio acto de ver. Por ello, Abril destaca que el significado de los textos visuales remite a las prácticas sociodiscursivas en las que se insertan.

En este sentido, la propuesta de talleres de alfabetización fotográfica, basada en la propuesta de Educación Dialógica de Paulo Freire, no es un mero proceso de capacitación técnica en el que los que supuestamente saben extienden sus conocimientos a los que supuestamente no saben. Por el contrario, se trata de un proceso de comunicación y educación en el que el investigador y los participantes dialogan a través del ejercicio de una práctica fotográfica pedagógica. Teniendo en cuenta que, en la dinámica de la Cultura Visual descrita por Gonzalo Abril, las posiciones atribuidas a los observadores en y por los textos visuales no son lugares de fácil ocupación, no nos limitamos a debatir cuestiones instrumentales sobre el “cómo” en la fotografía, sino también cuestiones existenciales que van desde el “quién” fotografía “qué”, hasta “por qué”, “para qué” y “para quién”.

Luego que se anunciaron en Europa los procedimientos para producir imágenes fotográficas en la primera mitad del siglo XIX, los fotógrafos se extendieron por todo el mundo con el objetivo de hacer visible lo exótico, es decir, lo que quedaba fuera del punto de vista eurocéntrico. Como resultado, las clases populares de todo el mundo se convirtieron rápidamente en un objeto recurrente en la obra de diversos documentalistas. Sin embargo, pocos fotógrafos procedían de estas clases, una vez que, durante mucho tiempo el acceso a la fotografía estuvo restringido a las élites. Hoy en día, debido al continuo y acelerado desarrollo de las tecnologías digitales de la comunicación y la información, la imagen fotográfica se incorpora a diversos ámbitos de la vida social, desde las conversaciones cotidianas hasta el desempeño de actividades profesionales. Todavía podemos observar que aún son escasos los proyectos de documentación fotográfica desarrollados por las clases populares.

En el caso de la catástrofe cotidiana vivida en Mariana, se habla mucho de los acontecimientos y de las personas que los vivieron. Ellos, a su vez, se esfuerzan, en medio de la diversidad de agentes e intereses implicados, por hablar, por ser escuchados y por ser vistos. Cuesta aún más esfuerzo que los mundos que ven tomen forma, circulen, se conozcan, se visualicen. En este caso, no se trata solamente de apretar el botón que dispara la foto, sino de una percepción de sí mismo, del otro, de un nosotros y de la vida que no toma la catástrofe como un hecho puntual del pasado, sino que se construye a partir de tiempos fundadores (Freire, 2013b), es decir, que se actualizan en la esfera de lo vivido. Como podemos ver en la fotografía de Antônio Cruz (Fig. 1), la visualidad del colapso de la presa se basa en la afirmación de una tierra devastada. Sin embargo, para aquellos que la catástrofe es continua y cotidiana, es necesario ir más allá, construir otra tierra. Con ello, la catástrofe cotidiana exige la creación de otras miradas, otras imágenes, otros imaginarios presentes y por venir.

En este sentido, como resultado de las actividades de los talleres de alfabetización fotográfica, observamos que los educandos comenzaron a moverse más dentro y fuera del barrio, asumiendo una relación diferente con ese espacio, tomado como un lugar para vivir, pertenecer y reflexionar. También se produjo un cambio en su relación con la escuela. En la escuela empezaron a documentar los problemas de infraestructura para solicitar mejoras y a registrar la movilización de los estudiantes en las actividades escolares. Además, durante uno de los encuentros, visitaron la universidad, un lugar que no pensaban que fuera para ellos y que ahora veían con otros ojos. Estos cambios evidencian la adopción de una actitud más activa, creativa y personal hacia el sitio donde viven, hacia sí mismos y hacia la catástrofe cotidiana a la que se enfrentan.

Quizás sea posible a través de proyectos como *Nome do Projeto* -aunque no exclusivamente- producir una confrontación-encuentro entre el mundo que queremos y el que las catástrofes cotidianas nos ofrecen como (im)posibilidades. Tal como, salvando las especificidades de cada experiencia, Freire también reflexionó en el libro *Pedagogía de la Esperanza: redescubrir la Pedagogía del Oprimido*, al contar sus dolores y esperanzas personales:

<sup>21</sup> Traducción propia.

Fue así que, en una tarde lluviosa en Recife, con el cielo oscuro, color de plomo, fui a Jaboatão, en busca de mi infancia. Si en Recife llovía, en Jaboatão, conocida como “orinal del cielo”, ni se diga. Fue bajo la lluvia intensa que visité el morro da Saúde, donde viví de niño. Me detuve frente a la casa en la que viví. La casa en la que mi padre murió al final de la tarde del 21 de octubre de 1934. ( ... )

En aquella tarde lluviosa, de verdor intenso, de cielo plomizo, de suelo mojado, descubrí la trama de mi dolor. Percibí su razón de ser. Me conciencí de las diversas relaciones entre las señales y el núcleo central, más profundo, escondido dentro de mí. Desvelé el problema mediante la comprensión clara y lúcida de su razón de ser. Hice la “arqueología” de mi dolor. (Freire, 2013b, s. p.<sup>22</sup>).

Es interesante observar que este breve fragmento de la narración del regreso a Jaboatão en busca de la redención de su infancia no está marcado por la parálisis o el conformismo. Al contrario, el autor busca conscientemente dialogar con ese tiempo y espacio, que -de alguna manera- se perpetúa en él, pero ahora notablemente con otras acciones, que ya no lo reducen a la opresión y a la imposibilidad. “Trabajé sobre las cosas, los hechos, la voluntad. Inventé la esperanza concreta de que un día me liberaría de mi malestar” (Freire, 2013b, s. p.<sup>23</sup>). Y así, a partir de una esperanza tejida desde una perspectiva crítica, que reconoce desde el principio que aislada y sin elaborarse en la praxis nunca podrá transformar realmente el mundo, el autor nos ofrece pistas sobre cómo anclarse en la práctica para convertirse en concreción histórica (Freire, 2013b). Nuestro trabajo continúa siguiendo estas pistas, apostando por el poder del diálogo sobre las inestabilidades provocadas por las catástrofes cotidianas para configurar nuevos mundos y habitarlos con más autonomía y dignidad.

## Referencias

- Abril, G. (2013). *Cultura visual: de la semiótica a la política*. Plaza y Valdés.
- Abril, G. (2007). *Análisis crítico de textos visuales: mirar lo que nos mira*. Síntesis.
- Fiori, E. (2013). Aprender a dizer sua palavra. En P. Freire, *Pedagogia do Oprimido* [E-book]. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Conscientização* [E-book]. Cortez.
- Freire, P. (2015). *Educação como prática da liberdade* [E-book]. Paz e Terra.
- Freire, P. (2013a). *Pedagogia do Oprimido* [E-book]. Paz e Terra.
- Freire, P. (2013b). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* [E-book]. Paz e Terra.
- Freire, P. (2011a). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* [E-book]. Paz e Terra.
- Freire, P. (2011b). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* [E-book]. Paz e Terra.
- Freire, P., Gadotti, M., & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito*. Cortez.
- Freire, P., & Guimarães, S. (2013). *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação* [E-book]. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1996). A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. En Gadotti, M. (Ed.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Cortez.
- Jácome, P., Campos, J., & Leal, B. (2021). Olhares intrusos: reflexões e miradas sobre um mundo ch'ixi. *MA-TRIZes*, 15(1), 299–314. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v15i1p299-314>
- Leal, B., Borges, F., & Tognolo, D. (2019). O futuro é para poucos: o destino da humanidade em séries de TV. *Contemporânea*, 17(1), 144–164. <https://doi.org/10.9771/contemporanea.v17i1.22750>
- Leal, B., Carvalho, C., & Alzamora, G. (Coords.). (2017). *Textualidades midiáticas*. Editorial UOC.
- Leal, B., Valle, F., & Manna, N. (2025). Alarmes por Minas Gerais: tensões imagéticas no cotidiano de uma catástrofe. *Revista FAMECOS*, 32(1), Artículo e45408. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2025.1.45408>
- Machado, A. (1984). *A ilusão especular: introdução à fotografia*. Brasiliense.
- Ricoeur, P. (2010). *Tempo e narrativa* (3 vols.). WMF Martins Fontes.
- Valencia, G., Arboleda, M., & Hernández, C. (Eds.). (2016). *Diálogos de saberes en comunicación: colectivos y academia*. Universidad de Medellín.

<sup>22</sup> Traducción propia.

<sup>23</sup> Traducción propia.