

Imágenes, política y escuela: ¿qué ves en lo que ves?¹

Andrés Peregalli | Lic. en Ciencias de la Educación, FHCE, Udelar.²

«La fotografía ejerce en la actualidad la misma suerte de autoridad en la imaginación que la ejercida por la palabra impresa antaño y por la palabra hablada antes; tiene la virtud de unir dos atributos contradictorios: su crédito de objetividad y tener siempre necesariamente siempre un punto de vista.»

S. Sontag (2003:35)

Lo que se hace ver...

La reflexión que sigue trata de los efectos políticos y educativos de la circulación y multiplicación de imágenes en la vida contemporánea. La cita del libro *Ante el dolor de los demás*, de Susan Sontag, que encabeza estas páginas, nos da el puntapié para iniciar la discusión. Si bien ella se refiere específicamente a las fotografías, bien puede aplicarse esto para las imágenes en general, que revisten, paradigma positivista mediante, pretensiones de objetividad y comportan puntos de vista particulares. La autora expresa que la imagen parece generar un efecto naturalizador en quien la mira, porque ante eso que se muestra parece que no se puede hacer nada, que no hay opción, que esa es “la” realidad, cuando lo que sucede es que la realidad se compone de múltiples y complejos factores; entre ellos, de la decisión de quien proyectó esa imagen y

de lo que pretendió mostrar (y, por lo tanto, excluir). El sentido común o los lugares comunes se construyen, entre otras cosas, desde las imágenes que transmiten los medios, planteando regímenes de visibilidad en función de los cuales se ven algunas cosas y otras no (toda visibilidad implica una invisibilidad). Pero también afirma que *«las fotografías... pueden producir reacciones opuestas. Un llamado a la paz. Un grito de venganza. O simplemente la confundida conciencia de que suceden cosas terribles: las imágenes dicen»*³.

En el mes de febrero miramos, con las madres y padres adolescentes de la institución en la que trabajo, la película argentina “El polaquito”, la cual muestra, basada en hechos reales, la vida de un joven que cantaba en los trenes de Buenos Aires, se dedicó a la delincuencia y finalmente fue matado en episodio de venganza. Luego de mirarla, planteamos una discusión grupal y surgió la pregunta acerca de si eso era “la” realidad y llegamos a cierto consenso de que “eso era lo que quiso mostrar quien hizo la película acerca de este personaje” porque, en definitiva, *«siempre es la imagen que eligió alguien; fotografiar es encuadrar y encuadrar es excluir»*⁴. Este punto que remite al carácter histórico, construido y no natural de las imágenes, me parece central,

¹ El presente artículo tiene su origen en un trabajo monográfico, realizado para el Seminario “La Escuela como organización” que dictara, en el año 2007, la Dra. Inés Dussell, en el marco de los cursos de Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, de la Universidad de San Andrés (Buenos Aires).

² Educador de Casa Lunas (Centro para madres y padres adolescentes y sus hijos). Secretario Sector Social Obra Salesiana Juan XXIII. Becario Universidad de San Andrés (Buenos Aires).

³ S. Sontag (2003:21).

⁴ *Ibidem*, p. 57.

y es por ello que lo amplió con el relato de una experiencia personal. En el mes de marzo nos movilizamos, con otro educador, por cuatro barrios populares de la ciudad de Montevideo, con la intención de tomar fotografías acerca de los mismos y preparar una película de video para trabajar con otros educadores que desarrollan su actividad en esos lugares. Internamente, y desde la articulación de esa experiencia con la escritura de estas reflexiones, experimenté tensiones que no había vivido hasta el momento: tomar los recaudos necesarios para que esa experiencia no terminara en el robo de una cámara digital, la pregunta acerca de si estaba tomando fotografías para mostrar lo denigrante de la exclusión y así reforzar una imagen de la realidad en quienes la ven (seleccionando imágenes de basurales, casas de chapa y cartón, caminos inundados, carteles de almacenes con numerosas faltas de ortografía, etc.), o mostrar también otras cosas que hacen al paisaje de esos barrios, que existían en el mismo momento de tomar la fotografías, pero que no había sido capaz de ver sino hasta que estaba realizando esa actividad (jardines, grupos de niños jugando y sonriendo, adultos compartiendo una charla y sonriendo, la recolección de residuos, etc.). Opté, desde mi escasa experiencia fotográfica, por articular e intentar integrar ambas cosas. Lo que se hace ver contiene naturalizaciones internalizadas y decisiones previas (a veces inconscientes y en forma de prejuicios) por parte de quien selecciona lo que se hace ver. Porque, en última instancia, nada de esto sucede si no es desde la posibilidad que tienen quienes hacen ver las imágenes, los cuales pueden mostrar siempre otra cosa diferente a la que muestran. La imagen es un instante o un suceso que dura un determinado tiempo pero, a veces, ese instante perdura a lo largo del tiempo en el recuerdo y la memoria. Sontag afirma que *«el conocimiento de ciertas fotografías erige nuestro sentido del presente y del pasado inmediato, trazan las rutas de referencia y sirven de tótem para las causas: es más probable que los sentimientos cristalicen ante una fotografía que ante un lema... las fotografías que todos reconocemos son en la actualidad parte constitutiva de lo que la sociedad ha elegido para reflexionar o declara que ha elegido para reflexionar»*.

Denomina a estas ideas recuerdos y esto es a la larga mera ficción. En sentido estricto no existe lo que se llama memoria colectiva: es parte de la misma familia de nociones espurias, como la culpa colectiva. Pero sí hay instrucción colectiva. Toda memoria es individual, no puede reproducirse, muere con cada persona. Lo que se denomina memoria colectiva no es un recuerdo sino una declaración: que esto es importante y que esta es la historia de lo ocurrido, con las imágenes que encierran la historia en nuestra mente. Las ideologías crean archivos probatorios de imágenes, imágenes representativas, las cuales compendian ideas comunes de significación y desencadenan reflexiones y sentimientos predecibles»⁵.

La relación entre recuerdo, memoria e imagen tiene en la noción de **imagen poderosa** un interesante punto de articulación. Ana Abramowski se pregunta: ¿por qué al seleccionar una imagen poderosa se selecciona muchas veces una infancia y una humanidad en ruinas?, ¿qué hace que lo poderoso se asocie con el dolor, el sufrimiento, la vulnerabilidad de los derechos? La imagen poderosa es algo que persiste, un recuerdo que incluso nos habla sin que lo veamos, remite a un tema y genera la posibilidad de construir relatos acerca de ella. Se asocia también a lo moral (implica cierta denuncia) y supone la intencionalidad de querer instaurar algo, un testimonio de la realidad. El poder de una imagen radica en las relaciones de poder que la sustentan. Los textos de estudio y las instituciones escolares están habitados por imágenes poderosas (fotografías de próceres) y no es lo mismo lo que se hace ver, difiere según la forma en que se presente (no es lo mismo ver a Artigas montado en un caballo que en una camilla). Cuando la imagen dice más que las palabras sucede que interroga nuestros saberes, cuando la palabra acompaña a la imagen se direcciona la interpretación que de la imagen se realiza.

Los efectos políticos de la circulación y multiplicación de las imágenes suceden en diversas esferas o niveles de la sociedad. El autor finés Pekka Himanen analiza, en el Capítulo 5 del libro *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, la influencia de los medios de comunicación en la guerra de

⁵ *Ibidem*, pp. 99-100.

Foto: Concurso fotográfico QE / Ma. Jimena Rodríguez



Kosovo. Transcribimos dos pasajes elocuentes de ese capítulo, donde se expresa lo que sucede en la relación entre medios e imágenes a nivel político: «...en los países llamados desarrollados, donde la libertad de expresión y la privacidad son consideradas derechos fundamentales, se producen, no obstante, continuos intentos de recortar estos derechos en el ciberespacio...»⁶. El gobierno de Milosevic «se basaba tanto en la aplicación a rajatabla de la ley de información pública de 1998, que permitía a las autoridades clausurar cualquier medio, así como la utilización de la fuerza bruta»⁷. Estos son solo dos ejemplos de cómo las reglamentaciones jurídicas parecen ser, en este caso, un instrumento al servicio de lo político, lo cual opera para que se vean e informen determinadas cosas y no otras.

Imágenes y escuela en tiempos de modernidades desbordadas

La relación entre circulación de imágenes y vida escolar nos remite a preguntas tales como, ¿qué imágenes construyen, instalan, despiertan, en docentes y alumnos, las culturas escolares?⁸;

¿qué imágenes construyen, instalan, despiertan, en docentes y alumnos, las culturas que fuera de la escuela circulan y en ella ingresan?; ¿existe un divorcio entre cultura escolar y cultura general?

La cuestión de las imágenes en relación a lo escolar plantea la pregunta acerca de si se trata de un contenido escolar nuevo o es un desafío a la gramática estructurante. Personalmente creo que no debemos olvidar, tal como afirmaba Barbero, que hoy existe un nuevo *sensorium* instalado en la vida de los alumnos, razón por la cual podemos situar las imágenes como un nuevo contenido escolar o considerarlo como un desafío a la gramática (entendida aquí, según Tyack y Cuban, como «un conjunto de reglas que definen las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación»), pero no podemos confundirlo con la mera incorporación de una tecnología, ya que lo que sucede es un cambio en la subjetividad de los actores que integran la escena educativa.

⁶ P. Himanen (2002:105).

⁷ *Ibidem*, p. 109.

⁸ Anne Marie Chartier señalaba, en su exposición realizada en el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación (noviembre de 2007, Buenos Aires): «Los libros expresan la representación escolar del mundo, lo que se cree que el mundo es, desde una mirada escolar»; hoy sucede una deslocalización del saber y existen otros medios a través de los cuales se construye la imagen del mundo en quienes habitan un espacio llamado escuela.

Porque el cambio en las nociones de tiempo y espacio que analiza, por ejemplo, Zygmunt Barman en su libro *Modernidad líquida*, sumado a la novedad y variedad de los medios de comunicación que existen, hace que las imágenes circulen más rápidamente, por vías públicas y/o privadas, a nivel mundial⁹. Esta situación remite a los desafíos éticos y políticos de la escolarización en las sociedades contemporáneas, y la escuela tiene, sin dudas, mucho para hacer, decir y aprender al respecto. La educación, tal como afirma Arendt, «es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable»¹⁰. Si la educación «es el nombre de un enorme esfuerzo por incluir a los recién llegados en el parque humano»¹¹, educar es brindar posibilidades, abrir puertas, incluir, recibir, orientar a esos recién llegados. En el marco de esa tarea, los educadores seremos transmisores, creadores, legadores, donadores y “derrochadores” de saberes/sabores, que permitan al sujeto de aprendizaje ocupar el lugar que por derecho tiene: aprender. Se trata de hablar otras lenguas, de entender al acto educativo como la extranjería que siempre comporta dirigirse a alguien para hacer algo con él, para hablarle de un mundo distinto al propio con todos los recursos y tecnologías que dispongamos. Como institución escolar no podemos exigir que el otro mire otras cosas, pero sí podemos enseñarle a mirar otras cosas, podemos, como afirman Dussel y Gutiérrez, educar la mirada. ¿Por qué es válido que la escuela enseñe otras cosas o problematice las ya conocidas? Porque esa es una de las tareas de la educación: ofertar la mayor cantidad de recursos simbólicos que pongan al alumno en proceso de humanización, para que él haga con eso lo que quiera y lo que pueda; somos el resultado de lo que hemos podido hacer con lo que nos ha sido dado. La escuela no puede hacer caso omiso a esto que sucede y tendrá que tener en cuenta «lo que se hace ver y lo que no es siempre un límite impreciso de la visibilidad y como todo límite depende de la decisión»¹².

Planteamos entonces, brevemente, tres líneas de trabajo para incorporar la cuestión de las imágenes en la formación escolar; una, de corte político y otras dos, de corte curricular:

- 1) Favorecer las condiciones materiales y económicas para que la escuela integre y articule la utilización de los medios e imágenes a otros dispositivos existentes. Enseñar todo a todos era la premisa que integraba las páginas de *Didáctica Magna*, de Comenio, pero para que eso pueda suceder debe implementarse una serie de medidas políticas, económicas y jurídicas que lo hagan posible, *conditio sine qua non* para que lo demás suceda.
- 2) Articular la utilización de las imágenes con la de la palabra escrita, a modo de complementar competencias que necesariamente serán de utilidad en el desempeño personal y social de los alumnos.
- 3) Problematizar, en docentes que trabajan en escuelas ubicadas en contextos marginales, la imagen que del pobre, en tanto sujeto humano, se difunde desde algunos medios de comunicación. Es decir, a partir de determinadas imágenes realizar el ejercicio de preguntarnos, ¿qué nos transmite esta imagen?; ¿cómo construimos la representación del otro, de lo otro, del diferente, en nosotros? Si la belleza está en los ojos del que mira, por qué no afrontar el desafío como institución escolar de operar sobre este sentido, intentando quitar toda sospecha moralizante frente a la cultura no escolar. Los fundamentos racionales a priori basados en juicios y razonamientos universales en tanto esquemas de acción previos a las situaciones, parecen estar diluidos en educadores y jóvenes, por lo tanto «los actos éticos no se basan en el cumplimiento de un mandato moral de carácter universal sino en las acciones hacia el otro: el otro es lo que su presencia me puede afectar»¹³. Si bien acordamos con Sontag en que no existe la memoria colectiva, «recordar es una acción ética»¹⁴, y la enseñanza y el ejercicio de ello es una tarea que le cabe, sin dudas, a la escuela.

⁹ «Parece como si hubiera una mayor cantidad de noticias que antaño. Probablemente sea una ilusión. Es más bien la difusión de las noticias lo que está por todas partes.» (S. Sontag, 2003:135)

¹⁰ H. Arendt (2003:301).

¹¹ E. Antelo (2007:9).

¹² L. Arfuch (2006:83).

¹³ S. Duschatzky (1999:124).

¹⁴ S. Sontag (2003:134).

¿qué ves en lo que ves?

Las imágenes transmiten saberes, generan y despiertan emociones y representaciones polisémicas acerca de lo que se considera “el” mundo, y no es lo mismo ver una película en la escuela que en el cine; pero justamente la institución puede dar el marco para que efectivamente tenga lugar en ella lo que sucede y se produce fuera, y al mismo tiempo propiciar un espacio de construcción, reconstrucción, diálogo y problematización de ello. El alumno tiene la posibilidad, al tomar contacto en la escuela con las imágenes que se transmiten en los medios, de ampliar su universo simbólico (qué es una escuela sino un espacio donde se representa y amplía el mundo y sus variantes)¹⁵ y ello puede ser una palanca para la acción. Tal como afirma Appadurai: «*actualmente la imaginación es un escenario para la acción no sólo para escapar*»¹⁶. Lo que la escuela no puede, a mi entender, es mirar para otro lado, entre otras cosas porque el impacto de la cultura de las imágenes tal como sucede en nuestros días (porque imágenes hubo y habrá) está instalado fuertemente en quienes habitan el espacio escolar. Ofertar más y mejores planes de educación es la tarea, y en la inclusión de estas imágenes que impactan, y de manera muy fuerte, en subjetividades de alumnos y maestros, también se dirime la disputa acerca del monopolio de la cría humana. Se gana con esto la posibilidad de universalizar y, por lo tanto, democratizar una cultura general común. Si la escuela reproduce lo que sucede fuera, ¿en qué reside su novedad? Y si la escuela deja fuera aquello que circula significativamente, ¿dónde está su actualidad? Se gana el intento de la institución por actualizarse, por *aggiornarse*, por responder a situaciones que no se generaron dentro de ella, pero están impactando fuertemente en su gramática. La escuela es, en sí misma, conservadora¹⁷ en tanto atesora un saber acumulado que intenta ser significativo por su misma naturaleza, “siempre llega tarde a los cambios”. Pero resulta pertinente afirmar,

una vez más, la necesidad de promover una cultura común a todos desde lo escolar, donde las imágenes y los medios electrónicos tengan lugar, como se está intentando hacer no sin dificultades y problemas. Se trata como Estado y como escuela de garantizar en esa articulación de tradición e innovación, de conservación y cambio, el acceso a bienes culturales para todos los miembros de la sociedad. No utilizamos, sin más, una retórica optimista o universalista, sino que teóricamente enunciamos lo que racionalmente articulamos y percibimos. La tarea educativa, y en ella la profesión docente, se ubica, a decir de P. Redondo, entre el desasosiego y la obstinación; supone una profunda obstinación en el ser humano, en la posibilidad de creer que es capaz de percibir su inteligencia y decidir su uso (Rancière). La incorporación de las imágenes y los medios electrónicos a la vida escolar abre posibilidades y genera incertidumbres. Pero quizás esta incorporación sea un punto de contacto en el fortalecimiento de la alianza escuela-familia, ya que la institución se *aggiornaría* a eso que desea y que la familia reclama, y la familia sentiría su reclamo correspondido. Se trataría, en palabras de Hunter, de «*una señal de hasta qué punto se ajustan las normas burocráticas de la escolarización estatal al deseo de la familia por lograr la promoción social de sus miembros*»¹⁸ o un signo más de la apertura de la escuela a la comunidad. Se crearía un espacio en el que «*podría tener lugar un intercambio entre los deseos de la familia y las normas de la escolarización*»¹⁹. Pero esta cuestión de la cultura común y las necesidades sociales tiene también otros argumentos teóricos, ya que la tarea educativa supone la enseñanza de otras lenguas y lenguajes, supone el hecho de entender al acto educativo como la extranjeridad que siempre comporta dirigirse a alguien para hacer algo con él, para hablarle de un mundo distinto al propio. Supone defender la idea de la educación para todos, en tanto promoción de lo humano: «...El

¹⁵ «Normalmente, el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo, no debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo. Quien exige la asistencia a la escuela no es la familia es el Estado, el mundo público, y por consiguiente, en relación con el niño, la escuela viene a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo.» (H. Arendt, 2003:290)

¹⁶ A. Appadurai (2001:23).

¹⁷ Compartimos con Arendt «que el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa... Precisamente, por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación» (H. Arendt, 2003:295-296).

¹⁸ I. Hunter (1998:156).

¹⁹ *Ibidem*, p. 159.

decidir -o simplemente aceptar- privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano»²⁰

Estanislao Antelo nos ofrece una descripción acerca de lo que parece suceder en el interior de las escuelas en tiempo de modernidades desbordadas: «todo puede, según parece, ser posible en el interior de las escuelas. De ahí la inflación ininterrumpida del desconcierto provocado por el borramiento de las viejas ideas de límites, referentes y modelos [...] lo que la novedad introduce no es la algarabía de haber dado con lo nuevo (por otra parte siempre esquivo), sino la obligación de nombrar lo que se ha vuelto indescriptible con nuestros endeble vocabularios»²¹.

Para terminar...

La incorporación de los medios electrónicos y las imágenes a la vida escolar significa la ampliación de universo material y simbólico de los sujetos que experimentan un cambio de época y

que recibirían en la escuela los elementos para operar en ella. Zizek dice que «la institución escolar todavía tiene capacidad para seducir, insinuar, aparentar o prometer algo referido a un principio universal. Tiene una historia que le permite aparentar algo, que permite creer en la irrupción por el litigio por la igualdad en su seno»²². No debe confundirse satisfacción con utilización acrítica, ya que la escuela, en su intencionalidad política y pedagógica, tiene la tarea de entregar/donar saberes útiles y significativos que favorezcan el proceso de humanización; por lo tanto, intentar dejar fuera prácticas o saberes deshumanizantes; «al fin, el hombre es un animal que quiere salir, y es en la vinculación entre el conocimiento y la salida donde una lingüística del entusiasmo no desmesurada, puede tener lugar...»²³. Salida que refiere tanto a la vida escolar de todos los días como al pasaje de esta institución a otra, salida que será de modo diferente para cada una de las personas que la habitan, salida que encontrará, de seguro, imágenes y medios electrónicos ante los cuales los niños de hoy sabrán qué hacer, porque aunque la escuela no se lo proporcione, ellos lo habrán aprendido en otro lado. Reivindicar la inclusión de las imágenes y los medios para todos es una acción política, de ello depende que la ilusión de una escuela justa, democrática y significativa sea posible. 

Bibliografía

ANTELO, Estanislao (2003): "Maestros políglotas: cuando educar es tener con quien hablar" en Graciela Frigerio (org.): *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Colección: Ensayos y Experiencias.

ANTELO, Estanislao (2005): "La pedagogía y la época" en Silvia Serra (coord.): *Autoridad, violencia, tradición y alteridad. La pedagogía y los imperativos de la época*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Colección: Ensayos y Experiencias.

ANTELO, Estanislao (2007): "Alarma en las escuelas. Miedo, seguridad y pedagogía" en Revista *Propuesta Educativa* 27. Buenos Aires: FLACSO.

APPADURAI, Arjun (2001): *La modernidad desbordada*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

ARENDT, Hannah (2003): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ed. Península.

ARFUCH, Leonor (2006): "Las subjetividades en la era de la imagen" en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (comps.) (2006): *Educación y la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

BAUMAN, Zygmunt (2002): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

DUSCHATZKY, Silvia (1999): *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

DUSSEL, Inés; FINOCCHIO, Silvia (comps.) (2003): *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Colección Educación y Pedagogía.

HIMANEN, Pekka (2002): *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires: Ed. Planeta.

HUNTER, Ian (1998): *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Ed. Pomares/Corredor.

MEIRIEU, Philippe (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

RANCIÈRE, Jacques (2003): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Traducción de Núria Estrach. Título original: *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Barcelona: Editorial Laertes.

REDONDO, Patricia (2004): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

SONTAG, Susan (2003): *Ante el dolor de los demás*. Barcelona: Alfaguara.

TYACK, David; CUBAN, Larry (1995): *Tinkering Towards Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

²⁰ Ph. Meirieu (2001:30-31).

²¹ E. Antelo (2005:15,18).

²² I. Dussel; S. Finocchio (2003:85).

²³ E. Antelo (2003:125).