

Trayectorias de la imagen en la escuela: de herramienta didáctica a dimensión epistemológica *

*Alejandra Walzer***

RESUMEN

[*]Este artículo se ha publicado originalmente en: Walzer Alejandra (2005) «Trayectorias de la imagen en la escuela: de herramienta didáctica a dimensión epistemológica»; en *Comunicación y Pedagogía* pp: 48 - 52, No. 207, - ISSN: 1136-7733, España.

[**]Alejandra Walzer, Ph.D., Profesora titular. Universidad Carlos III de Madrid.

La escuela está en crisis, los profesores están desconcertados, los alumnos están aburridos. Comentarios de este tenor se repiten con frecuencia y son pronunciados por diferentes actores sociales. En este artículo se trazan algunas reflexiones en torno a dos elementos relacionados con el estatuto, las funciones y los procedimientos pedagógicos de la institución educativa hoy. Debido a la intensificación, diversificación y multiplicación de lo mediático, lo tecnológico y lo visivo, se introduce una verdadera conmoción en el estatuto cognitivo de la imagen y, en consecuencia, en los lenguajes que guiaran el modelo tradicional de enseñanza.

Palabras claves: nueva gramática, hipertexto, zapping, linealidad de la escritura.

ABSTRACT

Schooling is in crisis; teachers are disoriented; students are bored. These kinds of commentaries are repeated frequently and pronounced by various social actors. In this article some reflections are sketched out based on two elements related to the statute, functions and educational procedures of today's educational institution. Due to the intensification, diversification and multiplication of media, technological and visual elements, real confusion is introduced into the cognitive statute of the image, and consequently, in the languages that guide the traditional educational model.

Keyword: new grammar, hypertext, zapping, written linearity.

1. LA ESCUELA

La escuela tal como la conocemos hoy es una institución surgida del Estado moderno en el siglo XIX. Si bien la educación y la transmisión de la cultura de cada grupo ha sido una preocupación de las sociedades a través de los siglos, sin embargo, la escuela moderna introduce entre sus novedades la de ofrecer por vez primera un recinto en el que los infantes se reúnen con otros de su misma edad, todos ellos cobijados por unas normas establecidas tales como: horarios, objetivos comunes, división de los contenidos en asignaturas, estructura modular y progresiva de los mismos, sistemas de evaluación, sistemas de control disciplinario, etc. La consolidación de la escuela ha hecho que ésta adquiera un papel relevante en la civilización y que sea socialmente presentada y asumida como heredera, guardiana y transmisora de la cultura y del modelo ilustrado del saber entendido como la cultura letrada. Su función, en tanto institución emanada del Estado-nación, es la de formar a los ciudadanos del mañana, transformar a esos pequeños a los que acoge en personas útiles para la sociedad.

Sapoznikow ha investigado el origen y la eficacia de algunos mitos cuya génesis y corpus ponen en evidencia el proceso de naturalización del modelo ilustrado transformándolo en paradigma universal para las instituciones de enseñanza reglada. Un caso muy ilustrativo se da en Argentina donde se ha extendido el mito que alude a la escuela como «Templo del Saber» (Sapoznikow: 2005), mito que probablemente en otros países tiene efecto a partir de figuras diferentes pero que, sin embargo, tomamos como ejemplo porque permite transparentar esa función tradicionalmente asignada a la escuela. La eficacia del mito resulta sorprendente hoy cuando la institución educativa se muestra en crisis y cuestionada. Su espacio no es ya homologable al de un templo y su relación con la reproducción, transmisión y producción de saberes se encuentra en entredicho, entre ellas la de ser el agente primordial de la transmisión de la cultura. Esto no debe interpretarse como un problema que afecta a la escuela de forma aislada, en efecto, en las últimas décadas se ha hecho evidente la merma de la capacidad del Estado-nación para funcionar como garante de la articulación simbólica de las instituciones en la sociedad.

A su vez, la multiplicación y la generalización del uso de los viejos y nuevos medios de comunicación, tecnologías y redes, parecen haber trastocado las formas tradicionalmente instituidas de circulación de la información y las fuentes de las que emana su legitimidad. Esta situación tiene efectos sobre todas las instituciones del Estado, las de corte político y también las educativas. La importancia de los *media* contemporáneos ha hecho que algunos interpreten esto en clave de rivalidad y competencia para la escuela; una competencia que —hay que decirlo— se presenta como bastante desigual. Por esta razón se ha afirmado que el poder pedagógico se encuentra

hoy inerte frente al poderío mediático. Desde diferentes registros se señala que los *media* ocupan hoy ese lugar primordial en la construcción de las subjetividades y en la transmisión de ideas, contenidos, valores, lenguajes, etc. Ciertamente frente a la escuela como formadora de los hombres del mañana, emerge el mercado como constructor de los consumidores del presente; ya no ciudadanos, ya no seres sociales sino individuos conectados, usuarios, consumidores. Sin negar esta situación conflictiva, resulta necesario advertir que si el planteamiento se realiza en términos de una oposición irreconciliable, la batalla estará perdida aun antes de empezar a darla.

La transmisión del saber asociado a un espacio físico determinado (la escuela, la institución académica), controlado por dispositivos técnicos, políticos y administrativos, regulado por figuras con rangos establecidos y que ostentan la función de sopesar, evaluar y sancionar, se encuentra, en efecto, radicalmente alterada. Hoy los saberes circulan de forma múltiple, difícilmente localizable de manera unívoca, con unas formas de estructuración y regulación mucho más dispersa y mucho menos sistematizada. Sin embargo, el problema que se plantea no debe enfocarse desde el punto de vista de la rivalidad o de la destitución, el problema es pensar que si la escuela (como todas las grandes instituciones tradicionales) sigue preocupada y ocupada de manera dominante por la reproducción del saber, por perpetuar una cierta idea de cultura y, en definitiva, por el cumplimiento de aquellas funciones para las que fue creada en el contexto de un modelo de Estado que también está en crisis, entonces corre riesgos de quedar desfasada de los grandes cambios que atraviesa la sociedad (Ferrés: 1994). La escuela como lugar al que se le supone depositario del saber instituido y cuya misión se define en términos de la confianza que genera por su capacidad para transmitir ese saber ha caído en el descrédito ya que en la actualidad debe vérselas en un entorno mediático altamente densificado que, frente a lo establecido, lo localizable y la tradición, se constituye en cambio como aquello que fluye, lo que no tiene localización, lo que se hace con una lógica de mosaico, de hipertextos, de lo que desafía a las figuras tradicionales de la razón.

Si bien es cierto que la escuela, como veremos a continuación, no ha desdeñado la incorporación de la imagen en su labor, sin embargo, ha sido y, en buena medida sigue funcionando como la heredera y depositaria de la cultura letrada. Por ello, de manera dominante ha asumido una concepción que hace de la imagen un obstáculo epistemológico para el conocimiento, más próxima al engaño y a la seducción que a la expresión y el conocimiento. Y esto se presenta como altamente problemático en nuestros días cuando la imagen informatizada produce nuevas posibilidades de conocimiento y de experimentación (Martín-Barbero: 2002).

Frente a la presencia y consumo masivo de medios audiovisuales, la mayoría de los docentes, aun sin concederles legitimidad para educar, no pueden ya dejar de reconocer su efectiva mediación en el aprendizaje de los alumnos, «La televisión no educa pero los niños sí aprenden de ella» (Orozco Gómez: 2001).

2. LA IMAGEN EN LA ESCUELA

Se puede leer en el boletín «Pro Infancia» publicado por el Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad una Real Orden de Instrucción Pública y Bellas Artes que informa de que se ha nombrado una comisión con la función de implantar lo más rápidamente posible el uso del cine con fines educativos en la enseñanza primaria. Dicha comisión también tiene la tarea de estudiar el valor pedagógico y el uso adecuado del cine en la escuela a partir de las experiencias desarrolladas en otros países europeos (Inglaterra, Italia, Francia) así como de aquellas que ya tienen lugar en España. La publicación está fechada en el primer semestre de 1918.

Resulta sorprendente este documento porque pone de manifiesto un interés temprano, oficial y sistemático por dar cabida en la institución escolar al cine como herramienta idónea para el aprovechamiento educativo, introduciéndolo en el recinto áulico. Es preciso señalar que en la Real Orden se especifica que «...en Francia, algunos Profesores utilizan el cinematógrafo para ilustrar las lecciones de sus Cátedras (...) Tampoco faltan en España ensayos de tal clase, pues además de haber utilizado el cinematógrafo algunos Profesores oficiales para mejor demostración de sus lecciones, no puede olvidarse la iniciativa de algunas Delegaciones Regias de Primera enseñanza, que anticipándose a otros países...» (Consejo Superior de Protección a la infancia y represión de la mendicidad: 1918). En este fragmento se pone en negro sobre blanco la subordinación didáctica de la imagen a los contenidos de las clases impartidas por los maestros a través de expresiones tales como: «ilustrar las lecciones» o «demostración de las lecciones» (sic). No es posible obviar un comentario sorprendido acerca de la celeridad con la que el sistema de enseñanza reacciona frente a este medio de reciente implantación y la importancia evidente de la incorporación de las imágenes en movimiento y sus sonidos teniendo en cuenta que las enormes diferencias con el contexto actual en el que la televisión, la publicidad, las redes y las tecnologías imponen al ciudadano una dieta de consumo de imágenes a gran escala, incomparable con ningún otro momento histórico. Pero más allá de la densidad icónica que diferencia sustancialmente al entorno socio-comunicativo de las primeras décadas del siglo XX en comparación con la situación en la que casi un siglo más tarde estamos inmersos, es necesario señalar que si bien la escuela como institución educativa ha sido en cierta forma permeable a la presencia de lo audiovisual, esa permeabilidad ha estado en gran medida marcada por

las funciones que, como indica el documento comentado, han sido de ilustración o demostración, es decir de apoyo o soporte al discurso verbal y escrito que caracteriza a la escuela, poniendo en juego una pedagogía con imágenes. A lo largo del tiempo, muchos maestros se han servido de las imágenes de esta manera.

En la actualidad no sólo la profusión de imágenes ha crecido de forma exponencial sino que las formas de visionado han cambiado significativamente. Tomando como ejemplo a la infancia, es fácil reseñar diferencias entre el niño usuario de medios de hoy y el pequeño televidente de hace poco tiempo atrás. Antes, el niño llegaba a casa después de la escuela y tenía sus programas televisivos pautados en horarios específicos: la merienda, después de hacer la tarea o el fin de semana. Hoy los pequeños tienen a su disposición canales que emiten programación infantil 24 horas al día, o programas destinados a amplios sectores de audiencias en horarios nocturnos (como es el caso de gran parte de las series de ficción que se emiten en la televisión de España), en algunos casos también cuentan con ordenador conectado a Internet, videoconsolas, juegos electrónicos, teléfonos móviles, etc. Las formas de consumo han cambiado sustancialmente, y ello tiene indudables consecuencias sobre la forma de construir la subjetividad de los niños, sobre sus formas de leer lo que ven y de articular lo que piensan. Si la regulación es lo propio de las instituciones, las formas de consumo infantil están hoy caracterizadas por la fluidez, nada empieza, nada termina, todo fluye velozmente: la imagen contemporánea, más que convocar nuestra mirada, nos invita a un constante parpadeo y zapping. Mientras la escuela trabaja intentando ligar sentidos, la sociedad del flujo parece producir su desvanecimiento. Y si el niño usuario es incapaz de significar los estímulos, de realizar operaciones con lo que recibe, se queda en una pura saturación y con la perspectiva de un difícil trámite para su resignificación (Corea y Lewkowicz: 2004). En la educación debemos plantearnos qué operaciones es necesario realizar para habitar en estas condiciones de consumo y de recepción.

Si la escuela moderna era identificada con una misión magna y con una apuesta por el futuro: ser depositaria de la formación de los ciudadanos del mañana, en cambio la temporalidad que se plantea actualmente es diferente, más centrada en el presente que en el futuro: los niños son hoy consumidores —o excluidos del mercado— (Corea y Lewkowicz: 2004), se trata de un rabioso presente dado que aunque el mercado quiere construir lealtad para el futuro, el presente es su imperativo.

Como ya se ha señalado, el enfoque pedagógico inicial que hacía de la imagen un elemento auxiliar y de apoyo en la transmisión docente sigue vigente aun hoy, pero con el transcurso del tiempo se ha ido desarrollando y afianzando un modelo que desplazó hacia otras visiones y prácticas esta utilización instrumental de las imágenes en las aulas. Surgieron nuevos

paradigmas y a la pedagogía con imágenes se le sumó una pedagogía de la imagen en la que ésta no es entendida ya como un mero decorado que se añade a modo de soporte del texto escrito sino que la considera como un texto en sí mismo y que, como tal, exige de una alfabetización específica: para aprender a leer y para aprender a escribir con imágenes. Una vez dado este salto gigantesco, aparece en escena la necesidad ineludible de abordar el hecho de que la mayoría de las imágenes que nos rodean, tanto en el espacio privado como en el público, tienen origen en medios de comunicación, en la publicidad, etc., y por tanto, analizar la procedencia de esas imágenes trae aparejada una lectura contextual específica que lleva implícita la necesidad de analizar y comprender los mecanismos del funcionamiento mediático, los intereses que se ponen en juego y las consecuencias que se derivan de las diversas formas de construcción del ecosistema vivo en la sociedad del espectáculo. Todo ello da lugar a un nuevo paradigma que se conoce como «análisis crítico».

Si bien durante un tiempo los nuevos enfoques han tenido presencia significativa en la currícula escolar, es imposible desconocer que en España, en la década de los 90 se ha quitado peso a asignaturas vinculadas con una visión amplia de la educación para la comunicación de orientación crítica dando, en cambio, un notable prestigio a la enseñanza de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con un enfoque fundamentalmente pragmático y centrado en la adquisición y desarrollo de habilidades instrumentales el uso de la informática, de Internet y de las aplicaciones multimedia (García Matilla A., 2003).

3. TRAYECTORIAS DE LA IMAGEN EN LA ESCUELA

Como afirma Jesús Martín-Barbero, «La indispensable crítica tanto de los contenidos como de las formas de seducción sólo resultará válida y socialmente eficaz cuando la escuela sea capaz de insertar esa crítica en un proyecto de cambio educativo de envergadura cultural» (Martín-Barbero:2002). Si las imágenes solían entenderse como lo engañoso, lo espectacular, lo que permite ejecutar diversos modos de manipulación y de seducción de audiencias desprevenidas, hoy se está cargando a las imágenes de un «nuevo prestigio intelectual». En la escuela, tantos años de formación del profesorado en la alfabetización en el lenguaje audiovisual, ha permitido pasar (aunque aun no en la medida de lo deseable) hacia un modelo en el que la imagen es abordada como un texto a leer, un texto plagado de significados y matices. Pero el análisis crítico no es un puerto de llegada sino que exige seguir trabajando más allá para evitar satisfacerse en lecturas que pueden, en algunos casos, quedar estancadas en fases de denuncia o de queja. Es imprescindible empezar a asumir que la alfabetización tiene la escritura como contracara de la lectura: «...si ya no se puede ver ni representar

como antes, tampoco se puede escribir ni leer como antes» (Martín-Barbero: 2002). No se trata solamente de que nos encontremos frente a un hecho tecnológico y económico relativamente novedoso sino que esta novedad tiene consecuencias que desbordan lo meramente coyuntural y están dando lugar a profundos cambios en todas las prácticas culturales (Martín-Barbero: 2002). No alcanza con que la escuela asuma esta cambio monumental si sus propuestas quedan reducidas a cuestiones de orden moral, al refuerzo en la educación en valores o a una pretendida lucha (a todos luces desigual) entre la escuela y la industria del entretenimiento. Quedarse en estas instancias sería como pretender cerrar con una tirita la incisión de una cirugía mayor.

Si las nuevas tecnologías y los medios de masa entran a la escuela para amenizar las lecciones y conquistar a los alumnos aburridos, o se utilizan como instrumento decorativo de las clases, o se incorporan como modo de prevenirse de las acusaciones de falta de *aggiornamento* de la escuela tradicional a la sociedad contemporánea, no se estará asumiendo nada de lo que ocurre y, en consecuencia, nada o poco se estará haciendo para actuar en el nuevo contexto. Para ello es necesario que, entre tantas cosas, la escuela se atreva a dar cabida a la tecnología, no sólo en la dimensión que hace de ellas herramientas instrumentales útiles para la búsqueda y el almacenamiento (como ocurre en gran cantidad de casos) sino como dispositivos de productividad y de transformación, es decir: como herramientas intelectuales (Martín-Barbero: 2002). Es imprescindible, también, que los imparable flujos de información en los que estamos sumergidos puedan transformarse en conocimiento.

Sinergia es una palabra que se emplea en el ámbito mediático para significar la convergencia entre medios que ya no operan de forma aislada y que además responden en numerosas ocasiones a grandes conglomerados empresariales que agrupan medios diversos y que operan a nivel transnacional. Pero si bien la sinergia y la convergencia implican fuerzas que se reúnen de forma solidaria, su contracara es la multiplicación de lenguajes, de escrituras, de sensibilidades, de información. Cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para expresarse, densificarse y convertirse en estructural, cambia inexorablemente el lugar de la cultura en la sociedad. Es preciso asumir que hoy la tecnología no remite sólo a la novedad de unos aparatos sino que nos envía hacia nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Dice textualmente Martín-Barbero en su magnífico libro 'La educación desde la comunicación que: «...radicalizando la experiencia de des-anclaje producida por la modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber, y conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y arte, ciencia, saber

experto y experiencia profana. Lo que la trama comunicativa de la revolución tecnológica introduce en nuestras sociedades no es pues tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural— y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios» (Martín- Barbero: 2002).

Cristina Corea escribía: «La niñez no es lo que era, la familia no es lo que era, la escuela no es lo que era, la comunicación no es lo que era». En efecto, en la mal llamada Sociedad de la Información, la lógica vigente no es la de los lugares instituidos sino la de los flujos: fluidez del capital, velocidad de la información, rapidez perceptiva. Esto altera totalmente la forma de construcción de la subjetividad. Frente a los paradigmas de la modernidad en los que se asociaba a la escuela con la construcción de la memoria, la conciencia y el saber, en la sociedad del flujo las operaciones que se ejecutan tienden a producir actualidad, imagen y opinión (Corea y Lewkowicz, 2004). Una de las preguntas que nos hacemos desde el campo de la enseñanza es ¿cuál es la impronta que deja el flujo? ¿Qué tipo de operaciones intelectuales produce? ¿Alcanza con que los docentes estén 'al loro' de lo que ven, consumen, gozan los alumnos? ¿Deberíamos plantearnos que esta forma de construcción de operaciones (que ya no es la nuestra dado que por razones generacionales fuimos educados en otros paradigmas) crea un gran desencuentro entre profesores y estudiantes donde unos estamos esperando un tipo de respuesta que casi nunca llega y los otros están anhelando que se los interroge de una forma diferente? En la actualidad resulta evidente que en lo educativo, el aprendizaje no está ya circunscrito de forma exclusiva a la enseñanza formal y reglada (Orozco Gómez: 2001).

CONCLUSIÓN

En tiempos en que adquiere vigor una nueva gramática introducida por el hipertexto y el zapping, la linealidad de la escritura y la lectura debe ser replanteada, pero no como una forma de destitución de las formas previas sino como la necesaria inclusión de nuevas dinámicas y nuevas figuras de la razón construidas a partir de la hibridación de lenguajes. No podemos dejar de reconocer el papel fundamental que tiene hoy la imagen en la elaboración de las formas de representación y, por tanto, en la construcción de lo social. Es preciso resaltar que no se trata del menosprecio o la renuncia a un modelo para reemplazarlo por otro según una lógica de lo descartable, de lo que sirve para usar y tirar. Poner nuestra atención en la imagen no significa abandonar la letra, porque como recuerda Emilio Lledó «Sin palabras somos ciegos».

BIBLIOGRAFÍA

- CONSEJO SUPERIOR de Protección a la infancia y represión de la mendicidad (1918) «Boletín mensual Pro Infancia», Tomo XV, Madrid.
- COREA Cristina y Lewkowicz Ignacio (2004) «Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas», Buenos Aires, Paidós.
- FERRÉS Joan (1994) «Televisión y educación», Barcelona, Paidós.
- GARCÍA MATILLA A. (2003) «Una televisión para la educación. La utopía posible», Barcelona, Gedisa.
- MARTÍN-BARBERO Jesús (2002) «La educación desde la comunicación», Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo (2001) «Televisión, audiencias y educación», Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- SAPOZNIKOW, Wendy (2005) «No se de qué se trata, me opongo. La escuela frente a la novedad: un caso de capacitación en medios». En actas del III Congreso Panamericano de Comunicación: «Integración comercial o diálogo cultural ante el desafío de la sociedad de la información», edición en CD, Universidad de Buenos Aires.