

Imágenes y visualidad. Nuevos campos de investigación para la historia de la educación

Inés Dussel

FLACSO/Argentina

Resumen

En este capítulo, propongo realizar una suerte de balance provisorio sobre el uso de las imágenes en la investigación histórico-educativa. En primer lugar, analizo el predominio de las fotografías como testimonios o documentos, al punto que oscurecen la posibilidad de usar otras imágenes; para detenerme a continuación en la historización de lo visual, de sus tecnologías y de las formas en que configura un espacio social, político, epistemológico y ético, centrado en la idea del espectáculo digno de ser observado, y en la figura del espectador como coronación de ese espectáculo. Finalmente, planteo preguntas sobre las posibilidades que se abren para una historia de la educación que busque interrogar lo visual en su especificidad, en sus estratificaciones, en sus tecnologías más particulares, teniendo en cuenta, además, que lo visual está asociado también al entretenimiento, al placer, que moviliza aspectos más ingobernables de la subjetividad, y que convoca y conmueve por esos mismos motivos.

Abstract

In this chapter, I would like to advance a provisional balance on the use of images in educational historical research. First, I analyze the dominant use of photographs as visual records, on the one hand as transparent and univocal documents, and on the other, that their predominance has been produced at the expense of not using other visual materials. Second, I aim at historicizing the visual, its technologies and the ways in which it configures a social, epistemological, political and ethical space, centered around the idea of a spectacle worth seeing by an observer, and the figure of the spectator as the culmination of that spectacle. Finally, I pose some questions about the possibilities for a different type of educational historical research, one that seeks to interrogate the visual in its specificity, its stratifications, its peculiar technologies. I also claim that we should take into account that the visual is linked to entertainment and pleasure, that it mobilizes aspects of subjectivity that are not so governable as reflection and cognition, and that it appeals us and moves us profoundly for these very same reasons.

Las imágenes vienen poblando la investigación social y educativa de manera creciente. Tanto por su innegable presencia en el mundo actual, como por su carácter de novedad metodológica gracias a avances técnicos que permiten su registro, archivo y diseminación de maneras mucho más rápidas y económicas, la imagen va ocupando cada vez mayores espacios como objeto de estudio y como fuente histórica. Sin ánimo de agotar al conjunto de producciones que vienen analizando los usos de las imágenes en este ámbito (remito al excelente trabajo de Aguayo y Roca, 2005), en este trabajo quisiera plantear algunos comentarios sobre esta nueva presencia de la imagen, que considero señalan

tensiones y dilemas teóricos y metodológicos muy relevantes para la historiografía educativa.

Cabe señalar, en primer lugar, un *cierto predominio de la fotografía por sobre otras imágenes en la investigación histórico-educativa*. Son muchos los investigadores que recurren a la fotografía para dar cuenta de procesos poco conocidos, de presencias ignotas, de rastros perdidos. Sus usos son variados: hay quienes ven en ella pruebas tangibles de cómo sucedieron las cosas, y sostienen un carácter de "prueba" infalible e innegable, como testimonio, incluso más veraz que la palabra, porque parece independiente de la subjetividad del enunciador. Después de todo, no hay que olvidar, como dice John Berger (1995), que la cámara, el positivismo y la sociología crecieron juntos con el siglo XIX, y compartieron la creencia de que todo hecho observable y cuantificable ofrecería a los seres humanos un conocimiento total. Berger dice que "creer que lo que uno ve, cuando contempla a través de una cámara la experiencia de otros, es la "verdad total", implica el riesgo de confundir niveles muy diferentes de la verdad. Y esta confusión es endémica del uso público actual de la fotografía." (idem, p.98) Podría discutirse mucho más sobre la relación entre fotografía y verdad, pero valga el ejemplo para volver a destacar este uso historiográfico casi equiparado al fotoperiodismo, que deja de lado otros usos posibles de la fotografía, o de las imágenes. Habría que decir que Berger menciona, entre otros aspectos, un uso privado de la fotografía, un uso ligado al arte, un uso ligado a interrumpir y provocar verdades, más que a constatarlas. Vale la pena anotarlos para pensar en lo que hace, y lo que deja de hacer, la historiografía educativa con la fotografía. Por supuesto, hay también muchos colegas que miran la fotografía con menos inocencia, y señalan su carácter mediador, de construcción de una representación del mundo, parcial y sesgada como otras, pero rica y compleja para iluminar aspectos de la vida social a los que no accedemos con otros registros. María Ciavatta (2005) destaca en un interesante trabajo sobre las fotografías sobre el mundo trabajador de Rio de Janeiro de principios del siglo XX que es posible abrir distintas líneas de análisis a partir de los álbumes fotográficos. Las fotos de la "gran familia de la fábrica" muestran jerarquías, órdenes, contrastes, que hablan de relaciones sociales que no siempre han sido contadas por escrito. También destaca los pequeños signos que escapan - o no- al montaje del fotógrafo, los objetos que se mantienen en la mano, las herramientas al costado, que también permiten ver relaciones de sumisión, organizaciones sociales, sujetos y prácticas.

Para cerrar este primer punto sobre los "tipos" de imágenes que la investigación histórico-educativa está incorporando, cabe preguntarse por las razones de la debilidad de otras formas de representación visual del mundo. Sin duda, hay trabajos que están produciendo miradas originales sobre otros soportes visuales. Por ejemplo, hay un interesante trabajo que está realizando el investigador Joeren Dekker en Holanda (1996) sobre las pinturas de infantes en el siglo XVII, que analiza específicamente el género pictórico como forma de conceptualización de la infancia, y no solamente como "reflejo" transparente de una idea social. En la Argentina, Silvia Serra (2005) está realizando una investigación doctoral sobre las relaciones entre cine y escuela, indagando sobre el cine como constructor de realidades y sus vínculos no siempre armoniosos con la forma de transmisión y de representación de la cultura que estructura la escuela moderna. Pero sospecho que estos casos (a los que

seguramente podemos sumar otros) todavía son pocos en comparación con el predominio del uso de la fotografía como testimonio histórico. ¿Será que, pese a toda nuestra renovación historiográfica, seguimos presos de algunas categorías tradicionales sobre las fuentes históricas? Y cabría también preguntarse, siguiendo algunas de las líneas de análisis de la imagen que plantea John Berger, ¿cuáles son las posibilidades de incorporar relatos ficcionales, en sus distintos soportes, para dar cuenta de procesos histórico-educativos? Habría mucho para pensar en esta dirección. También sería deseable acercarse a disciplinas como la historia literaria o la historia del arte que han producido trabajos muy rigurosos y sugerentes tomando como corpus obras ficcionales o pinturas (Masiello, 1997, y Malosetti, 2001, entre ellos). En segundo lugar, hay otra línea de trabajo en la investigación histórica -que tiene todavía mucho menos presencia en la investigación en historia de la educación- que identifica el *problema de las tecnologías de la visión y de los regímenes de visualidad como un problema central para historizar*. Ésta es una línea especialmente fértil de indagación, que todavía está en sus comienzos en nuestro campo. Esta línea inscribe a las imágenes (fotos, pinturas, cine, ilustraciones, pero también objetos y arquitecturas, disposiciones visuales, incluso imágenes mentales como los recuerdos), en campos de lo visible y lo invisible, en configuraciones epistemológicas y políticas, pero también en disposiciones de la sensibilidad, que merecen ser atendidas. Como dice Nicholas Mirzoeff (2006), uno de los grandes teóricos de los estudios visuales, hay que recordar que lo visual en sí mismo tiene una historia, que la manera en que vemos y representamos al mundo cambia con el tiempo, no sólo por las tecnologías (que son un dato no menor en todo este asunto), sino también porque cambia la sociedad, y que esa historia puede y debe ser documentada, abriendo nuevos horizontes sobre nuestra propia sensibilidad actual. El sujeto visual, una condición que todo ser humano comparte, es "una persona que es tanto agente de visión (independientemente de la habilidad biológica de ver) como objeto de discursos de visualidad." (Mirzoeff, 2006:54). En la intersección entre la capacidad de ver y los discursos sociales sobre qué y cómo puede o debe ser visto, se configura un cierto régimen de visibilidades que nos convierte en sujetos visuales.

Interrogarse sobre lo que se ha vuelto visible, cómo lo ha hecho, con qué instrumentos, con qué presupuestos, también habilita a pensar en lo que se ha vuelto invisible. La pedagoga australiana Erica McWilliam (1999) provee un buen ejemplo sobre esto. Trabajando sobre la historia de los castigos escolares, relata que su madre era docente en 1950, y era considerada una buena maestra. Sin embargo, como parte de su buena docencia, pegaba físicamente a sus alumnos. En ese momento, ambos términos (ser buena maestra y pegarle a los niños) no eran incompatibles. Ni siquiera, en el recuerdo de McWilliam, el acto de pegar despertaba algún sentimiento de culpa, como el que tanto afecta hoy a los pedagogos; era su obligación, su tarea, su "duty", transformarlos en ciudadanos correctos. Pero esta lógica de acción se volvió "imposible de inspeccionar", se volvió invisible; es decir, salió de nuestro campo de pensamiento y de visibilidad. En el caso de la investigación educativa, a los discursos sobre la visualidad habría que agregar los discursos pedagógicos, que ponen a ciertos actos o presencias en conos de sombra.

Sin duda, para analizar estos regímenes de visualidad hay que partir leyendo y

discutiendo a Heidegger, quien señala que después del Renacimiento, se produjo un movimiento que contuvo a todos los seres, en el cual "el 'mundo' mismo se vuelve una "imagen" cuya última función es establecer y confirmar la centralidad del ser humano como capaz de representación. La "Era", o más literalmente el "Tiempo" (Zeit) de la imagen-del-mundo se convierte así en la de la representación, Vorstellung, el traer-delante-y-poner-frente (al sujeto) las cosas." (Weber, 1996: 79). Este movimiento es tan fuerte que dentro de este régimen de representación, las cosas "ocurren (tienen lugar) sólo en la medida en que pueden ser puestas en (su) lugar." Esta operación sólo puede ser hecha por los humanos, y este movimiento los reafirma en su condición de sujetos superiores, fundadores, constitutivos del mundo.

Pero esas formas de representación también se fueron modificando. Jonathan Crary (1995) es uno de los historiadores que ha señalado de manera más interesante los cambios epistemológicos y políticos que ocurrieron en los siglos XVIII y XIX. Estos cambios reorganizaron las posiciones del observador y del observado, las relaciones entre el conocimiento y el poder, los dispositivos, y los discursos institucionales que se movilizaron para sostenerlo. En una línea similar a la que abre Bruno Latour (1994), Crary destaca que estos cambios habilitaron la posibilidad de una esfera pública entendida como un espacio social homogéneo y abierto, en la cual uno puede moverse libremente y rendir, sin deformaciones o alteraciones, las observaciones que uno hace desde un punto de vista exterior y objetivo (cf. Boltanski, 1999:29). De ahí el "ver para creer", y también el "ver para saber": hay en esta identificación un aplanamiento de los complejos procesos que involucra toda representación, aplanamiento cuya herencia todavía se hace sentir.

Esta esfera pública se organiza en torno a un sujeto social, el espectador moderno, que se supone que debe tener al mismo tiempo una cierta distancia e imparcialidad, una distancia entre la observación y la acción (mediada por la reflexión), y al mismo tiempo un cierto compromiso, es decir, un elemento emocional o sentimental que es necesario para que surja algún compromiso político con la esfera pública. (idem, p. 33). Hay un doble proceso en juego: por un lado, se constituye una sociedad del espectáculo, en la cual sólo vale la pena aquello que es digno de ser mirado (Crary, 1995). Por otro lado, emerge la figura del espectador como una síntesis política y epistemológica del sujeto social, lo que me parece un aspecto crucial de este régimen de visualidad que no ha cesado de extenderse desde esa época hasta ahora -por supuesto, con muchas mutaciones, pero también con muchas continuidades-. El espectador es el-la que puede ver todo, esto es, el/la que tiene una perspectiva totalizante en la mirada, sin un punto de vista particular, o quien puede pasar por cualquier punto de vista posible; por el otro, es quien tiene la posibilidad de ver sin ser visto. (Boltanski, 1999:24). Vale la pena pensar las relaciones políticas, epistemológicas y éticas-estéticas que instala la TV de hoy con algunas de estas ideas, y qué efectos pedagógicos produce.

Lo que es destacable es que hay una interdependencia fuerte entre las ideas epistemológicas del siglo XVIII y XIX, sobre todo la objetividad aperspectivada de Kant y la razón científica distante y neutral/sin punto de vista, y las ideas políticas de una esfera pública que establece con los demás relaciones de distancia. Una figura crucial aquí es Adam Smith, que se plantea cómo reconstruir una moralidad y una política moralmente aceptable en la doble figura del desafortunado y de un observador imparcial que lo observa a

distancia. Los "pobres" son los desafortunados; los espectadores son los ciudadanos de clase media que se conmiseran de sus tragedias y optan por la empatía, la denuncia o el sentimentalismo -es decir, por una política de piedad, nunca por una política de la justicia que los ponga en un plano de equivalencia, como decía Hannah Arendt en *Sobre la revolución*.

Los regímenes de visualidad, entonces, son configuraciones que contienen elementos políticos, epistemológicos, estéticos, éticos, y que suponen una pedagogía: hay que enseñar a conocer, a mirar reflexivamente, a distanciarse, a convertirse en espectador. Esos regímenes también, por supuesto, están mediados por las tecnologías disponibles. Señalé anteriormente que las tecnologías no son un dato menor en todo esto -y quienes usan como fuente a las fotografías muchas veces pasan de largo ante los condicionamientos concretos y prácticos de las tecnologías, que hacían, por ejemplo, posar por largos minutos, volvían imposible la "naturalidad" del movimiento, o bien limitaban los espacios según la luz disponible o el ángulo posible. En algunos análisis, pareciera que una foto es una y la misma foto en 1870, 1930 ó 1980; lo único que cambian son los sujetos. Y sin embargo, las transformaciones tecnológicas que posibilitan otras capturas, otras tomas, otras posiciones para observador y observado, no son inocuas, y deberían incluirse en el análisis, tanto como se incluyen los giros lingüísticos, o los cambios sintácticos, cuando se estudian fuentes escritas. La foto no es nunca un archivo "puro", sino, como dice Didi-Huberman "un tiempo ya estratificado, ya complejo" (2003: 153).

El trabajo de Diana Paladino (2006) también muestra algo de esto. En el análisis sobre cine y enseñanza, la autora reflexiona sobre uno de los primeros registros fílmicos que se conservan en la Argentina. Se trata de dos películas cortas que filman intervenciones quirúrgicas hechas por el doctor Alejandro Posadas en el Hospital de Clínicas de la Universidad de Buenos Aires, entre 1897 y 1900. Era la época en que el cine aún filmaba "actualidades", "vistas", escenas cotidianas. Lo interesante es que Paladino reflexiona sobre las limitaciones técnicas de la filmación, de una manera que hace ver muchas otras cosas que una escena de una operación médica: "De hecho, entre otros requerimientos, se necesitaba luz solar para que la película se imprimiera, por lo que se debió trasladar al paciente y operarlo en el patio del hospital (lo que puede observarse en el ondear de la sábana de la camilla). También por una cuestión fotográfica hubo que evitar la sombra de los cuerpos y aprovechar la posición cenital del sol, razón por la cual ambas operaciones se realizaron al mediodía. Por otra parte, como las bobinas de película duraban apenas un minuto tuvieron que cronometrar los movimientos de la intervención y acelerarlos o pausarlos de acuerdo con la cantidad de cinta que quedaba en el carrete y con los cambios de bobina que debía hacer el camarógrafo." (Paladino, 2006: 136).

Otro ejemplo fascinante sobre cómo las tecnologías condicionan y estructuran una producción de la imagen es el trabajo de Angel Quintana (2003) sobre el realismo en el cine. Quintana incluye en esas tecnologías mucho más que los aparatos técnicos, porque es parte de una estrategia de discusión del realismo, que es quizás el problema de fondo en el trabajo con las imágenes (nuevamente, lo que aparece como problemático son las relaciones entre las imágenes y la verdad). Quintana recrea, en su libro "Fábulas de lo visible", el momento en que Segundo de Chomón filma, en 1904, una "vista" (así se llamaban los cortos en aquel entonces) de la visita de Su Majestad Alfonso XIII

a Barcelona. Es uno de los pocos registros que quedan en la Filmoteca de Barcelona de los trabajos de Chomón, y, nos dice Quintana, si no fuera por el título, jamás sabríamos que de lo que trata ese corto es de la filmación de la visita del joven Alfonso XIII y su madre a la ciudad catalana. Lo que se ve, en cambio, es a una multitud que mira hacia algún lado y que va abriendo paso a la cámara (a la cual mira sorprendida. Quintana dice: no se sabe si los sorprende más la cámara o el rey). En esa corta película, son evidentes los movimientos torpes del camarógrafo, seguramente debidos a lo pesado del artefacto cámara, que trata de ubicar una buena posición para filmar y detiene el registro para reubicarse mejor. Quintana señala que la cámara está en una posición desfavorable en relación al poder: lejos, discreta, en el llano, mezclada entre la gente, sin ángulo especial, no logra captar la grandiosidad del ritual monárquico ni imprime su propia estética al momento. Este film muestra, "desde su estructura, los problemas de un cierto sistema primitivo de representación cinematográfica" (2003:13). La otra cuestión interesante que señala Quintana es que, en este breve corto, se revela una subjetividad que filma. La cámara no puede borrar los rastros del camarógrafo, y muestra las miradas indiscretas de la multitud hacia la cámara, así como las pausas y reubicaciones necesarias para ganar otro ángulo de visión. Hay un sujeto que toma decisiones tras la cámara, y queda claro que la realidad capturada no es objetiva ni transparente (idem, p. 12-14). "A pesar de su carácter primitivo y desordenado, el documental de Segundo de Chomón ponía en evidencia la idea de que *toda imagen documental que nace como prueba sobre el mundo, acaba transformándose en un discurso sobre el mundo.*" (idem, p. 26).

La comparación que establece Quintana con la filmación de Leni Riefenstahl del Congreso Nazi de Nürenberg en 1934, que editará en la película "El triunfo de la voluntad" (1935), es muy ilustrativa. No se trata solamente de los cambios tecnológicos; se trata también de discursos visuales y de una posición de la cámara/del cine ante el poder. En este caso, se trata de una cámara puesta al servicio de espectacularizar la política y de contribuir a amplificar los rituales del poder. Riefenstahl dispone 17 cámaras para filmar el congreso, e interviene en el diseño coreográfico de todo el evento. El espectáculo se consumaba en su realización fílmica: lo importante era lo que verían las masas. Con tal cantidad de cámaras filmando al mismo tiempo, la cineasta crea la ilusión de que hay un observador omnisciente/omnividente (como Dios), que está por encima y más allá de cualquier humano. Los juegos retóricos del camarógrafo/cineasta quedan invisibilizados al procederse a una edición sofisticada en la que los planos cortos se combinan con los generales para dar la impresión de una situación colosal, grandiosa, y a la vez capaz de generar empatía e identificación. La película nos quiere hacer creer que los hechos existen independientemente de quien los crea, o de quien los contempla (Quintana dice: "inaugura el debate sobre el poder de la cámara como constructora de la realidad", p. 23). En algún sentido, Leni Riefenstahl inventó el espectáculo televisivo moderno antes que existiera la televisión, "¿Acaso no son las transmisiones deportivas por televisión la herencia del modelo instaurado en los espectáculos de masas que Leni Riefenstahl construyó (...)?" (idem, p. 23) En el análisis de Angel Quintana, pueden verse rasgos que son centrales a la cultura visual contemporánea: el rol de la tecnología y la política; la creación de una mirada o punto de vista universal y totalizante, la espectacularización del mundo; la emergencia de una forma de "espectador"

que puede mirar desde lejos y aún sentirse presente; pero también algunas cuestiones técnicas sobre la cámara y la edición de imágenes, los géneros con que se narran las imágenes, las relaciones entre lo que vemos y lo que nos mira (tal como la señala Didi-Huberman, 2003). El trabajo de Quintana da múltiples pistas para seguir pensando sobre las relaciones entre tecnologías y géneros, creadores y públicos, política y cultura, entre otros muchos aspectos. Y señala la fertilidad de abordar la historia de las imágenes con mayor densidad y con más atención a sus complejas articulaciones.

Finalmente, quisiera detenerme en un tercer y último punto, que tiene que ver con pensar *qué historia de la educación podría escribirse teniendo cuenta estos nuevos desarrollos sobre la historia de la visualidad, de los regímenes o tecnologías visuales de la verdad, y sobre la cultura visual*, entendiéndola como los fenómenos más masivos de producción y circulación de la cultura a través de medios visuales. Entra allí de lleno la historia del consumo de las industrias culturales, y también la historia de la formación de un consumidor -no sólo un espectador- de tales imágenes, de determinadas tecnologías de la visión, de ciertas formas de representar el mundo.

En esa dirección, habría que hacer la historia de los pantoscopios, de las linternas mágicas, del cine escolar, de la fotografía, de las diapositivas, de las pantallas actuales, para analizar cómo las tecnologías de registro o representación de la imagen han configurado un cierto régimen de visualidades y han permitido ver (y de qué modo) la realidad. Gavin Adams (2005) tiene un sugerente trabajo sobre la historia de los estereoscopios y sobre todo su uso educativo con niños (boy scouts y enseñanza de la geografía), que tiene muchos correlatos con los desarrollos militares. Esto abre, por otra parte, una interesantísima reflexión sobre la relación entre guerra y fotografía, y entre imágenes de la guerra y educación de la sensibilidad, un tema cuya actualidad, casi urgencia, destaca Susan Sontag (2003). Volviendo a los análisis históricos, el trabajo de Runge Peña y otros, 2007, sobre las imágenes en Comenio, también contribuye a complejizar el análisis de lo visual en la pedagogía, y rompe con cierto a-historicismo que ve continuidades con formas de representación y regímenes de visualidad que son marcadamente distintos. Este tipo de trabajos señalan las homologías y las fracturas entre formas de educar la percepción, y ayudan a analizar en qué medida la escuela y la pedagogía se vieron afectadas por estas transformaciones tecnológicas y político-visuales.

También valdría la pena revisar la historia de los museos escolares, de las exposiciones, de lo que se exhibe o cuelga en las paredes de las aulas, de lo que se permite vestir en la escuela, de lo que se escribe en los pizarrones y cuadernos -ya no solamente como el espacio donde se practica la escritura sino también como aquel en que se da a ver un cierto orden de la escritura, en que se configura un orden del saber digno de ser mostrado, una representación visual que combina imágenes y palabras de maneras particulares en un cierto espacio-. Algunas de ellas están escritas (Kuhlmann Junior, 2001, entre ellas), pero habría que volver a leerlas, o a escribirlas, entendiéndolas como una redefinición del campo de lo visible y de lo invisible, de sus jerarquías y de sus transgresiones. Algo similar hizo Maurice Samuels en un trabajo sobre los libros de texto de historia en el siglo XIX, que más que visitar la ya conocida educación moral y patriótica de esos libros, se ocupa de analizar cómo se produce una educación del espectador a través de los libros de texto, y cómo

se hace un 'entrenamiento' en ciertos regímenes visuales. Para Samuels, las ilustraciones son herramientas pedagógicas que van sumando y anticipando elementos de la fotografía y del cine: los primeros planos, los detalles, los detenimientos que establecen en los textos, no son neutrales. "La función de la imagen como un elemento decorativo, le permite interrumpir la progresión hacia adelante de la narrativa, proveer un espacio fuera de la cronología estricta para que se contemple un determinado momento simbólico y sentimental. La ilustración así permite niveles de discurso múltiples y simultáneos, en los cuales lo visual no es un espejo exacto del mundo, aunque guarde relación con él." (Samuels, 2004: 241)

Otra línea de trabajo se vincula a lo que moviliza la imagen, o mejor dicho, la cultura visual, y que es el entretenimiento, el placer, o, como dicen los psicoanalistas, la pulsión escópica. Estos son los aspectos menos "higiénicos" y "presentables" del ver y del mirar, sus vínculos poco confesables con el voyeurismo o el exhibicionismo, la curiosidad y el deseo erótico. Esos son aspectos que solemos estudiar dentro del marco estrecho de los contenidos escolares, de lo que se permite y lo que se censura, pero sospecho que va mucho más allá de eso. Recuerdo una frase del pedagogo e inspector escolar Víctor Mercante. Constatando que la mayoría de los espectadores de cine eran jóvenes de entre 12 y 25 años de edad, se preguntaba, horrorizado, en 1925: "¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de Los piratas del mar o Lidia Gilmore de la Paramount?" (Mercante, 1925: 123). La mayoría de las películas eran, en aquella época, de cowboys y de amor, cuyos héroes le parecían a Mercante "grandísimos salteadores y besuqueadores". Todo eso llevaba a que los jóvenes "sólo quieran gozar, gozar, gozar"; por eso, él sostenía que el cine era una escuela de perversión criminal, y que había que organizar comités de censura en todas las ciudades para que sólo se exhibieran películas "moralmente edificantes". Mercante observaba lúcidamente que el cine movilizaba algo de otro orden, más "bajo", más conmovedor, que lo que hacía la escuela.

Algo similar, aunque menos inquietante, se preguntaba otro pedagogo argentino, José Zubiatur, aún antes de la emergencia del cine, ante la aparición de las exposiciones universales que fueron una de las formas de entretenimiento de masas más acabadas en el siglo XIX. Observando la sección escolar de la Exposición Universal de París de 1889, el inspector reconoce que "...libros, deberes de alumnos, trabajos manuales, mapas y mobiliarios escolares se prestan poco para satisfacer el gusto estético de los visitantes", y por eso están "muy lejos de satisfacer los deseos de los que buscan impresiones agradables o resultados inmediatos" (Zubiatur, 1890:369). En otras palabras, Zubiatur da cuenta de *lo difícil que es convertir lo escolar en espectáculo de entretenimiento*.

Hay allí una ruptura, una divergencia en los modos de interpelación y en la convocatoria que se hace desde la escuela, que merece ser historizado apropiadamente, tal como propone Erica McWilliam cuando analiza la historia de los castigos escolares. ¿Qué se volvió "imposible de inspeccionar" en esta lógica que plantea a esas fracturas como oposiciones absolutas? Pareciera que de un lado están los libros y el aburrimiento, y del otro las imágenes y el placer. Esa oposición deja de lado las formas múltiples y complejas en que se configuran placeres pedagógicos (nuevamente, confesables e inconfesables)

(McWilliam, 1999), en que la pulsión escópica encuentra su cauce escolar, en que se configura un orden para ser visto y para mirar sin ser visto, en que se encuentra placer en amar a los héroes, escribir una redacción, o integrarse a un ritual escolar (Grumet, 1997).

Sandra Szir, una historiadora argentina que trabaja sobre la historia de la cultura visual para niños a través de las revistas infantiles ilustradas, da algunas pistas sobre cómo se reconcilia el placer con la enseñanza. A través de un análisis de periódicos, esta investigadora muestra objetos y prácticas visuales que se ubican "al costado" de la forma escolar, en el cruce con el juego pero todavía portando muchos de los elementos constitutivos de la "mentalidad escolar" como el discurso moral de la enseñanza, que se vuelven muy populares a principios del siglo XX (Szir, 2007). Estos objetos y prácticas son retomados por los libros de texto, que empiezan a adoptar sus gráficos, sus disposiciones visuales, y hasta sus formas de interpelación (Pizzurno, por ejemplo, con *El Libro del Escolar* y el uso de fotografías e ilustraciones "modernas"). Hay allí cruces y préstamos muy sugerentes para tomar, que hablan de las flexibilidades y negociaciones de la forma escolar. La idea de una escuela "impermeable" a estas nuevas tecnologías de la visión o regímenes visuales no hace justicia a las distintas formas en que se fueron incorporando, más o menos legítimamente o más o menos marginalmente, las novedades. Para concluir, creo que los propios historiadores de la educación deberíamos ubicarnos en este mismo mapa, y preguntarnos cuáles son nuestras propias "bajas pasiones" que nos llevan a buscar en las imágenes respuestas a algunas preguntas. ¿Por qué las imágenes, entonces? ¿Qué tipo de respuesta, o de conocimiento, le estamos pidiendo a la imagen? Sugiero leer a Didi-Huberman cuando señala: "(...) mirar no es simplemente ver, ni incluso observar con más o menos "competencia": una mirada supone la *implicación*, el ser-afectado que se reconoce, en esta implicación misma, como sujeto. Recíprocamente, una mirada sin forma y sin fórmula queda como una mirada muda. Hace falta la forma para que la mirada acceda al lenguaje y a la elaboración, única manera, con una mirada, de "brindar una experiencia y una enseñanza", es decir, una oportunidad de *explicación*, de conocimiento, de relación ética: debemos entonces *implicarnos en* para tener una chance - dándole forma a nuestras experiencias, reformulando nuestro lenguaje- de *explicarnos con*." (Didi-Huberman, 2006: 41-42). Quizás, entonces, se trate de abandonar el punto de vista universal, y de asumir la implicación irrenunciable en el acto de ver y de explicar.

Bibliografía

1. ADAMS, G. (2005). "Guerra estereoscópica para niños", en: AGUAYO, F. y L. ROCA (comp.) (2005). *Imágenes e investigación social*. México D.F., Instituto Mora, pp. 316-334. [[Links](#)]
2. AGUAYO, F. y L. ROCA (comp.) (2005). *Imágenes e investigación social*. México D.F., Instituto Mora. [[Links](#)]
3. BERGER, J., MOHR, J. (1995). *Another way of telling*. New York, Vintage Books.
4. BOLTANSKI, L. (1999). *Distant Suffering. Morality, Media and Politics* (trad. por G. Burchell). Cambridge, UK, Cambridge University Press.

5. CADAVA, E. (2006). *Trazos de luz. Tesis sobre la fotografía de la historia*. Santiago de Chile, Palinodia.
6. CIAVATTA, M. (2005). "Educando al trabajador de la gran 'familia de la fábrica'. Memoria, historia y fotografía", en: AGUAYO, F. y L. ROCA (comp.) (2005). *Imágenes e investigación social*. México D.F., Instituto Mora, pp. 354-370.
7. CRARY, J. (1995). *Techniques of the Observer. On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*. Cambridge, MA & London, MIT Press.
8. DEKKER, J.J.H. (1996). "A Republic of Educators. Educational Messages in 17th-Century Dutch Genre Painting", en: *History of Education Quarterly* 36, pp. 163-190.
9. DERRIDA, J., S. FATHY, *Rodar las palabras. Al borde de un film*, Arena Libros, Madrid, 2004. (Turner les mots. Au bord d'un film, Trans. by Antonio Tudela
10. DIDI-HUBERMAN, G. (2005). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
11. DIDI-HUBERMAN, G. (2006). « L'image brûle », en Zimmermann, L., Didi- Huberman, G., et al, *Penser par les images. Autour des travaux de Georges Didi-Huberman*, Editions Cécile Defaut, Nantes.
12. DIDI-HUBERMAN, G. (2003), *Imágenes, pese a todo. Memoria visual del Holocausto*, Barcelona, Paidós.
13. GRUMET, M. (1997). "Restaging the Civil Ceremonies of Schooling". *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*. vol. 19, no. 1, pp. 39-54.
14. GRUZINSKI, S. (1995). *La Guerra de las imágenes. De Cristóbal Colon a 'Blade Runner' (1492-2019)*, Mexico DF, Fondo de Cultura Económica.
15. KUHLMANN JÚNIOR, M. (2001). *As grandes festas didáticas: A educacao brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista, Editora da Universidade de São Francisco.
16. MALOSETTI, L. (2001). *Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
17. MASIELLO, F. (1997). *Entre civilización y barbarie. Mujeres, nación y cultura literaria en la Argentina moderna*. Rosario, Beatriz Viterbo.
18. MCWILLIAM, E. (1999). *Pedagogical Pleasures*. New York, Peter Lang. MERCANTE, V. (1925). *Charlas pedagógicas*, Buenos Aires, Gleizer.
19. MIRZOEFF, N. (2006). "On Visuality", en: *Journal of Visual Culture*, Vol. 5, No. 1, pp. 53-79.
20. PALADINO, D. "Qué hacemos con el cine en el aula", en: DUSSEL, I. y D.
21. GUTIERREZ (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial, pp. 135-144.
22. QUINTANA, A. (2003). *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*. Barcelona, Acantilado.

23. RUNGE PEÑA, A., PIÑERES, D., GARCIA, A.H. (2007). "Una mirada pedagógica a la relación entre la imagen, la imaginación y la formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio", en: *Revista Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Vol. XIX, No. 47, pp. 71-90.
24. SERRA, S. (2006). "El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la imagen?", en: DUSSEL, I. y D. GUTIERREZ (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial, pp. 145-154.
25. SAMUELS, M. (2004). "The Illustrated History Book. History between word and image", en: SCHWARTZ, V., y J. PRZYBLYSKI, *The nineteenth-century visual culture reader*. New York, Routledge, pp. 238-248.
26. SONTAG, S. (2003), *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara.
27. SZIR, S. (2007). *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
28. WEBER, S. (1996). *Mass Mediauras. Forms, Technics, Media*. Palo Alto, CA, Stanford University Press.
29. ZUBIAUR, J. (1890). "La sección escolar francesa de Instrucción Primaria en la Exposición Internacional de Paris", en: *La República Argentina en la Exposición Universal de Paris.de 1889. Colección de Informes Reunidos por el delegado del Gobierno, D. Santiago Alcorta*. Publicación Oficial, 2 tomos. Paris, Sociedad Anónima de Publicaciones Periódicas, Imprenta P. Mouillot, pp. 369-419.