

VISUALIDAD Y HEGEMONIA: LOS USOS DE LAS IMÁGENES EN LAS AULAS

MARÍA YTATI VALLE¹

RESUMEN

En el presente trabajo exploratorio retomamos ejes teóricos-metodológicos de los Estudios Visuales para indagar el uso de las imágenes en las aulas. Analizaremos la concepción de imagen y visualidad en los informes producidos en 1909 por Ricardo Rojas y por Carlos Zuberbuhler. Advertimos que el uso de las imágenes respondió a una visualidad hegemónica.

PALABRAS CLAVE: IMÁGENES-VISUALIDAD-ESTÉTICA ESCOLAR-ESTUDIOS VISUALES-

La presencia de imágenes en las escuelas son una característica identitaria, cuando ingresamos a un aula observamos paredes cubiertas por distintas opciones visuales como posters producidos por revistas con retratos de próceres, láminas que hicieron los y las estudiantes en las que sobre cartulinas pegaron imágenes o las dibujaron acompañadas de textos, mapas, siluetas que ilustran palabras, entre otras. Cabe recordar que las y los docentes del nivel primario dedican jornadas a preparar sus aulas, construyen herramientas visuales como apoyaturas didácticas de diversos contenidos, prácticas a las que se sumaron la producción de videos e imágenes digitales especialmente ante la necesidad de la continuidad pedagógica durante la epidemia COVID19 en el año 2020.

Dado este constante uso de las imágenes en el ámbito escolar, nos preguntamos si existe la reflexión sobre qué son las imágenes, o se hace un uso naturalizado de estas como recurso

¹ María Ytati Valle, becaria posdoctoral CONICET-CURZA-UNCo, docente EAAB-DGCyE. Argentina. Investiga temas referidos a Estudios culturales y visuales. Hegemonía, resistencia en educación y prensa en la provincia de Río Negro.

para ejemplificar contenidos o “ilustrar” temas, como advertimos en el uso de estas en los manuales de historia rionegrina. (Valle, 2023)

El presente trabajo exploratorio, retomará ejes teóricos-metodológicos de los Estudios Visuales para indagar sobre el uso de las imágenes en las aulas. En esta primera instancia analizaremos qué concepción de imagen y visualidad observamos en informes producidos por funcionarios del área de educación del gobierno nacional en las primeras décadas del siglo XX, cabe destacar su incidencia en los Territorios Nacionales². Analizaremos el informe de Ricardo Rojas (1909-1922) y el de Carlos Zuberbühler (1909).

Advertimos hipotéticamente que el uso de las imágenes respondió a una concepción hegemónica (Williams, 2009) que las observó solamente desde un punto de vista temático, como meras ilustraciones, que invisibilizó el proceso de producción y circulación, adscribió a una estética naturalista en pos de la “negación de estilo”, colaborando en un borramiento del autor y contribuyó a considerar como inmediata la relación entre imagen y referente adjudicándole un estatuto de verdad.

Nuestro estudio se vincula con dos tradiciones, las investigaciones referidas a la pedagogía de las imágenes, (Dussel y Gutierrez, 2006, Dussel y Corbetta, 2018, entre otros) y la historia de la educación en su necesidad de analizar la dimensión estética del proceso de escolarización. Dado que la escuela se consolidó como dispositivo capaz de garantizar homogenizaciones estéticas en grandes colectivos de población, la estética escolar es una dimensión de análisis que suma una serie de elementos no tradicionales para pensar el acto escolar. (Pineau, 2014) En su investigación de los textos de Amadeo Jacques (1865) y Jennie E. Howard (1931), Pablo Pineau (2014), destacó cómo se proponían nuevos valores ligados a la luminosidad, aireación, racionalización de los recursos, presencia de imágenes, abundancia de materiales, eliminación de castigos corporales, lecturas expresivas y saberes útiles; estos contribuyeron a la conformación de un sistema de valores que definía entre mala y buena educación en los inicios del siglo XX.

Por su parte, Belén Mercado (2014), observó entre 1890-1910, la relación entre Estado, arte y educación y señaló que la enseñanza de las artes brindó principios de buen gusto

² Un gran porcentaje de nuestro actual país se organizaba en Territorios Nacionales según Ley nacional 1532/1884, nos referimos a: La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Misiones, Formosa y Chaco.

contribuyendo a la construcción de un entramado social sensiblemente civilizado. Al respecto nos preguntamos qué nuevas perspectivas nos permitirán observar los Estudios Visuales en los textos de los funcionarios de educación de principio del siglo XX, y qué rol le atribuyeron a las imágenes en la decoración escolar y en la enseñanza más allá de las asignaturas artísticas.

La visualidad, concepto que abre interrogantes

Desde la década de 1990, el desarrollo interdisciplinar de los Estudios Visuales permitió considerar una perspectiva contextualizada, politizada y social de lo visual, incorporar y analizar artefactos de la cultura visual, los procesos cotidianos de mirar a los otros y ser mirados. Entonces las imágenes no son solo representaciones sino maneras de hacer mundos. En ese marco la visualidad se inscribió como concepto central, entendida como una práctica discursiva que busca dar forma y regular lo real con efectos materiales concretos. (Mitchell, 2003, Guasch, 2003) Entonces, la cultura visual se configura como un “complejo juego entre la visualidad, los aparatos, las instituciones, los discursos, los cuerpos y la figuralidad...” (Mitchell, 2009: 23). Por su parte, Nicholas Mirzoeff (2016) consideró que los primeros escenarios de visualidad se encontraban en las plantaciones de esclavos controladas por capataces, quienes asumían una vigilancia visual. Luego a partir de las prácticas de los militares modernos, visualizar un campo de batalla implicaba poseer información, imágenes mentales e ideas propias, para así poder anticiparse, “...el general existoso es el que puede mantener una imagen mental de dónde es más probable que las cosas ocurran...” (Dussel, 2009:73) Posteriormente señaló cómo desde una mirada aristocrática, Thomas Carlyle, consideró la visualidad como un aspecto de la figura del héroe. De este modo el concepto, nos remitiría a la base sobre la que los ensamblajes de imágenes pueden quedar registrados como interpretaciones significativas de hechos concretos, prácticas que implican tres operaciones: la clasificación de acuerdo a nombres, categorías y definiciones, la separación de los grupos una vez clasificados, y finalmente la estetización, esta clasificación separada se naturaliza y se obtiene así una estética apropiada de lo que se siente como correcto y gratificante. (Mirzoeff, 2018, Dussel, 2009) A partir de estos términos nos preguntamos qué visualidad y cómo se comprendían las maquinarias

visuales en los textos de intelectuales-pedagogos que pretendieron instalar sentido en el sistema educativo argentino.

Usos de las imágenes en las aulas según textos oficiales

En nuestro país la reflexión sobre el uso de las imágenes en la educación tiene una larga tradición, retomaremos dos textos de 1909, el informe oficial redactado por Ricardo Rojas y el de Carlos Zuberbühler. Luego de ser enviado por el gobierno nacional para estudiar el régimen de educación histórica en las escuelas europeas, Ricardo Rojas (1882-1957)³ presentó un informe que ante la duda de su lectura decidió imprimir para darlo a conocer a los maestros. Cabe destacar que el autor pertenecía al grupo de intelectuales que compartían la atmósfera del Centenario (1810-1910) y del primer nacionalismo que surgió ante el impacto de la inmigración masiva. (Altamirano y Sarlo, 1997) El contexto según el autor, demandaba una “educación con carácter nacionalista (...) -dado- el cosmopolitismo y una atmósfera de ideas y sentimientos corruptores...” (Rojas, 1922:116) Así surgió su obra *La restauración nacionalista* reimpressa en 1922. En esta planteó la necesidad de un “adoctrinamiento patriótico” constituyéndose como el problema de las Humanidades modernas, a saber: Historia, Geografía, Moral e Idioma correlacionadas en el sistema docente. Consideraba que estas cuatro disciplinas en la escuela contribuirían a “definir la conciencia nacional y a razonar sistemáticamente el patriotismo verdadero y fecundo...” (Rojas, 1922:62). Proponía, más allá del patriotismo instintivo, uno al que se llegaría por el conocimiento, la reflexión y el gusto estético. Observamos que desde la estética moderna reconoce la sensibilidad como camino para el conocimiento. Pero este adoctrinamiento patriótico no sólo se haría en las escuelas, sino en la ciudad como educadora, “...la historia no se enseña solamente en la lección de las aulas: el sentido histórico (...) se forma en el espectáculo público de la vida diaria (...) y hasta en los monumentos conmemorativos (...) denominado la pedagogía de las estatuas.” (Rojas, 1922:197). Estas palabras se

³ Escritor, periodista, poeta y ensayista entre sus obras se destaca *Historia de la Literatura Argentina*, decano de la facultad de Filosofía y Letras entre 1921 y 1924 donde dirigió el Instituto de Literatura, fundó el Instituto de Filología, el Gabinete de Historia de la Civilización y la cátedra de Literatura Argentina.

encadenaban a diversas medidas tomadas por el Ministerio de Instrucción Pública en pos de la construcción del ser nacional⁴.

Al respecto, el estudio de la importancia de los monumentos en la construcción del ser nacional como proyecto de la generación de 1880 constituyó en una línea de análisis en la historia cultural argentina (Espantoso Rodríguez, M, Galesio, M, Renard, M, Serventi, M y Van Deurs, A, 1992, Aguerre, M, 1999, Bertoni, A, 2001, Valle, M, 2001) Más recientemente, Marcelo Valko (2013) indagó en los monumentos que difunden estereotipos y naturalizan el poder de los sectores dominantes, destacó la tarea iniciada por Osvaldo Bayer para desmonumentar al general Roca. Específicamente sobre *La restauración nacionalista*, Marcelo Mariño (2014) analizó los aportes de esta para la formación de una pedagogía nacionalista y cómo organizó un canon estético como contenido sensible de la Nación.

Más allá de estos análisis, advertimos en el texto de Ricardo Rojas que los monumentos que consideraremos como imágenes tridimensionales cuya corporalidad en el espacio refuerzan su grado de iconicidad son reconocidos por el autor como elementos didácticos permanentes ya que su acceso en espacios públicos permitía influir no sólo “...en las almas de las nuevas generaciones (...) sino sobre la imaginación de las avalanchas inmigratorias” (Rojas, 1922: 323) En este caso incidir en la imaginación refiere a ingresar en la esfera de la irrealidad, en el alma, más allá de la realidad fenoménica y de lo instintivo, se trataba de reconocer esta como un peldaño para la dimensión ética.

No es menor que se apele a los términos de sentimiento-alma-imaginación, recuperados románticamente para el “discernimiento cívico” (Rojas, 1922:199) la educación del gusto se difundía en la población en pos de la nación. Se pregunta de qué serviría esta educación en las aulas si cuando los estudiantes paseaban por los parques dudarían dado que “...en lugar de sus héroes encuentran como usurpando sus pedestales el caballo de Garibaldi...” (Rojas, 1922:319) advierte sobre para quien es significativo este monumento, entonces reconocía el decorado urbano como estrategia para educar los modos de ver. A quién erigir el retrato, pero también cómo debía realizarse, debía ser bello, la imagen era un medio para

⁴ Para ampliar ver Ana Lilia Bertoni (1992).

la educación que confirmaba el modo de representación naturalista como único, que invisibiliza la marca del autor, en pos del efecto de educación patriótica.

El otro texto es de Carlos Zuberbühler⁵ quién consideraba como ideal una reforma completa de la arquitectura escolar, pero dado que no se podía prescindir de lo existente, planteó ejes para mejorarlo y propuso que se involucre a la comunidad, no sólo maestros y alumnos, sino que una vez modificado el ambiente escolar podría pensarse en un amplio programa de educación estética.

El objetivo era “...someter todo el proceso educativo (...) a la influencia benéfica y moralizadora del buen gusto...” (Zuberbühler, 1909: 4) Entonces en pos de dignificar el recinto, procuraba generar una atmósfera de arte que inspirara al niño y le revelara nuevos horizontes, “...el local escolar, (...) debiera convertirse en centro de propaganda para la cultura general.”(Zuberbühler, 1909: 11). Como se observa hizo hincapié en su formación estética, pretendió erradicar posiciones “grotescas” pero sin snobismo. Para ello además de conferencias, bibliotecas especializadas, concursos, visitas a museos y la formación de un museo central de reproducciones, promovió cursos de estética y pedagogía artística referida a la imaginación, los sentidos estéticos y problemas de la psicología.

Para iniciar su programa de restauración planteó revisar el material decorativo existente, suprimir lo malo, contraproducente, “expurgar” las aulas, “...de los malos productos de las artes gráficas y de las industrias triviales, debe preferirse la ausencia de todo adorno, (...) – procuraba promover- el horror de lo feo...si el buen material no abunda es preferible un muro bien pintado antes que apelar a imágenes que engañaran, “..un mal retrato es una mentira que no se debe divulgar. ...”(Zuberbühler, 1909: 5-9)

Respecto a la restauración de las aulas consideraba que debía estar a cargo de funcionarios y no responder a caprichos del personal, se promovía un colorido armónico y luminoso agradable a la vista, “...evocador de ideas puras y serenas.” (Zuberbühler 1909, 6) aconsejaba una decoración plana, encuadrada en frisos sencillos, que gradualmente llegue a presentar una suntuosidad artística que caracterice a la escuela como “templo del saber y

⁵ quien en 1909 fue designado profesor de Estética en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, vinculado a la conformación del campo artístico nacional, el 30 de marzo de 1909 elevó su informe al presidente del Consejo Nacional de Educación, José María Ramos Mejía, en el que propuso un programa de educación estética, con un apartado dedicado a la decoración escolar.

del buen gusto”. También el mobiliario, los útiles de enseñanza, debían responder a una “sencillez elegante”, incluso sugería la presencia de plantas y flores en los patios y aulas, aves y peces, colecciones de historia natural y modelos para dibujos.⁶

Por otra parte, restó importancia a la técnica cuando aseguraba que “...el niño prescindir de ella, no le interesa. Solo le atrae el asunto (...) ya lo interprete un mal dibujante o la fotografía o el pincel de un maestro...” (Zuberbühler, 1909: 10)

Entonces el decorado escolar pretendía “... despertar en el niño las más nobles aspiraciones, desarrollar sus sentidos e inteligencia, revelarles los tesoros de la Naturaleza y el Arte, sugerirle la convicción de que tiene derecho a la belleza, ...” (Zuberbühler, 1909: 20)

A su vez, proponía preguntas que guiaban a la valoración de las imágenes, “...¿son estas apropiadas para nuestro objeto? ¿Es capaz el niño de comprender los elementos que determinan su poder sugestivo? (...) Seguramente no, puesto que su mente semiculta sólo es capaz de concebir la faz anecdótica de las cosas.”(Zuberbühler, 1909: 10). Se observa entonces que promovía el uso de obras de grandes creadores de “asuntos” agradables e instructivos como paisajes, animales, escenas familiares y composiciones históricas. En su plan se debía inspirar en el niño ideas de orden, de proporción, de armonía, de verdad, elementos del buen gusto y para lograrlo era necesario el trabajo manual, las labores femeninas el canto y solfeo, la declamación poética, la lectura en voz alta, responden a esta exigencia, propone agregar la mímica, y representación teatral, en tanto que consideraba que el baile y la gimnasia rítmica educaban actitudes y movimientos. También la estética individual porque permitiría despertar ideas de orden, limpieza, higiene y buenas maneras.

Por lo expuesto, advertimos que estas afirmaciones son ejemplos de operaciones de visualidad: clasificación-separación y estetización. Cuestiones que proponía desarrollar a

⁶ Cabe recordar que en 1908 se había creado la Oficina de Ilustraciones de Decorado Escolar, dependiente del CNE, para que respondiera a un plan de cultura estética, en pos de difundir el buen gusto y el conocimiento de las Bellas Artes, entre sus actividades figuraban la reproducción de paisajes nacionales y las efigies “exactas” de próceres y hombres ilustres, observamos cómo estos textos que analizamos respondieron a una política pública en pos de una estética escolar. El profesor sugería que esta Oficina sumara estampas de colores, procedimientos de multiplicación gráficos como aguafuertes, litografías, y evitara una serialización monótona. Proponía elaborar explicaciones a través de documentos gráficos de grandes dimensiones y que cada estudiante tuviera el mismo en pequeña escala para pegarlo en su cuaderno, y así suprimir el texto mal ilustrado.

partir de las imágenes hacia la consolidación de una posición estética que instalaba sentido y que influiría en las casas y en la estética urbana de la época.

A modo de conclusión

En síntesis, observamos cómo estas maquinarias visuales que se consolidaron como hegemónicas produjeron imágenes que formaron parte del entramado que implicaban a la visualidad y en ellas, se explicitaron los fundamentos sobre los modos de representarse. Respecto a las estéticas a las que apelaban, las instituciones que promovían su realización y a la facilitación de su circulación, los textos que se analizaron advierten sobre las decisiones que se tomaban referidas a qué era significativo para ser representado, cómo debía realizarse, dónde se ubicaría y cómo circularía. Pero también esta repetición del proceso llevaba a la ausencia de la pregunta por quiénes no estaban representados o de qué lugares no se tenían imágenes.

Los ejemplos muestran que asignaban un rol pasivo a docentes y estudiantes dentro de las definiciones estéticas. Más allá que Carlos Zuberbühler destacó la importancia que se involucran en la decoración escolar, esta debía estar regida por los modos de ver dominantes y esto no sólo implica una pasividad en la observación sino que incentiva la reproducción de esta.

Advertimos además que se reconoce la función de las imágenes en su rol pedagógico, ya que se observa cómo estas instalan sentidos que los y las estudiantes no poseían.

El concepto de visualidad en el ámbito escolar nos permitió observar estrategias para la construcción de una maquinaria visual hegemónica que marcó la ausencia de la pregunta sobre el uso de las imágenes en la práctica docente. A partir de este recorrido surge la necesidad de indagar en los y las docente, qué función le asignan a estas, qué visualidades se reproducen, por donde circulan las imágenes que se seleccionan, qué sentido de mundo contribuyen a comunicar, qué modos de ver se reproducen, qué relación con el referente establece la imagen, qué punto de vista privilegia la imagen, quien produjo la imagen y para qué, por qué es una imagen anónima. De esta manera las imágenes pueden contribuir al pensamiento crítico y por eso nos preguntamos ¿existe la posibilidad de la parodia y la ironía, la manipulación y la intervención en las imágenes seleccionadas en las aulas?

El recorrido a partir del concepto de la visualidad nos abre el interrogante señalado por Nicholas Mirzoeff (2016) sobre *quiénes tienen derecho a ver*. Ante el capataz de la plantación al servicio del dueño que implicaría si el esclavo levanta la cabeza y ejerce su derecho de ver, se trataría de una contravisualidad.

A nivel metodológico prestar atención al decorado escolar permitiría interrogarnos si el orden de las imágenes tiene una jerarquía, en qué lugar se ubican, cómo se relacionan entre sí, es decir que en cada aula se conformaría una serie, a modo del atlas *Mnemosyne* propuesto por Aby Warburg, a partir de la cual es posible observar el devenir del proceso de enseñanza-aprehendizaje, comprender qué estereotipos reproducen, qué sueños construyen, cómo se relacionan los habitantes de las aulas, cabe destacar que las escuelas tienen dos y a veces tres turnos, entonces qué sectores se deciden para cada uno, pero también la libertad en la fijación de estas imágenes.

Para finalizar, nos acercamos a pensar qué definiciones y pautas se plantean en el decorado escola. Retomamos entonces los conceptos de Jacques Ranciere y el interrogante que ronda en este trabajo es ¿cómo se produce el reparto de lo sensible?

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Aguerre, M. (1999) Buenos Aires y sus monumentos: la presencia francesa, en Gutman, M. y Reese, T. (eds.), *Buenos Aires, 1910; El imaginario para una gran capital*, Buenos Aires: Eudeba, pp. 143-156.
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997) La Argentina del Centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos, en *Ensayos argentinos*, Buenos Aires: Ariel.
- Bertoni, L. (1992) “Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891”. En Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani. Tercera serie, núm. 5, 1º semestre 1992. pp77-111.
- Bertoni, L. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Zuberbühler, C. (1909) “El arte en la escuela”, en *El Monitor de la Educación Común*. Serie 2-nº56, Año XXVIII, Buenos Aires. pp. 3-14.
- Dussel I. y Gutierrez D. (comp) (2006) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Flacso, OSDE.
- Dussel, I. (2009) “Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo” en *Propuesta Educativa*, núm. 31, 2009, pp. 69-79
- Dussel, I. y Corbetta, C. (2018) Los repertorios visuales en la educación artística. *Historia del arte, cultura visual global y curriculum en las colecciones visuales de docentes argentinos* *Tempos e Espacos em educacao*, v. 11, n. 26, p. 15-38.
- Espantoso Rodriguez, M. T. Galesio, M. F. Renard, M. Serventi, M. C. y Van Deurs, A. (1992) “Los monumentos, los centenarios y la cuestión de la identidad” en *IV jornadas de Teoría e Historia de las artes: Las artes en el debate del quinto centenario*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Guasch, A. M. (2003) “Los estudios visuales. Un estado de la cuestión” en *Estudios Visuales* nº1- pp.8-18.
- Mercado, B (2014) *Escolarizar la Mirada: arte, estética y escuela (1880-1910)* en Pineau, P. (2014) *Escolarizar lo sensible*. CABA: Teseo. Pp.95-113
- Mirzoeff, Nicholas (2016) “El derecho a mirar”. *Revista científica de información y comunicación*, nº13, pp 29-65.
- Mitchell, W. J. T. (2009) *Teorías de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal.
- Mitchell, W.J.T (2003) “Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual” en *Estudios Visuales*, noviembre, pp. 21-40.
- Pineau, P. (2014) *Escolarizar lo sensible*. CABA: Teseo.
- Rojas, R. (1922) *La restauración nacionalista*. Buenos Aires: Librería La Facultad.
- Valko, M. (2019) *Pedagogía de la desmemoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Continente
- Valle, M. Y (2023) “Procesos de identidad en las imágenes de textos escolares rionegrinos”, *Identidades*, Núm. 24, Año 13, pp. 55-80. En <https://identidadess.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/04/identidades-24-13-2023-1.pdf>
- Valle, M. Y. (2001) *Los monumentos: como discursos de fidelidad cívica*. Tesis de licenciatura en historia de las artes visuales. FBA. UNLP. En <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73011>
- Williams, R. (2009) *Marxismo y literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Las Cuarenta