

Las imágenes como dispositivos de conocimiento en el ámbito de formación universitaria

Images as Knowledge Devices in University Education

Emilce Rita Hernández¹

Resumen

El presente artículo tiene como propósito problematizar los usos y funciones atribuidos a los dispositivos visuales en el desarrollo del currículum universitario, a partir de los aportes provenientes del campo de los Estudios Visuales y las perspectivas incorporadas por la Pedagogía de la Imagen. Puntualmente, el desarrollo está orientado a realizar una reconstrucción conceptual que nos permite cuestionar la inclusión de imágenes en las prácticas de enseñanza universitaria, los modos en que se reconocen y activan sus condiciones de posibilidad como dispositivos de conocimiento, y el valor y legitimidad que adquieren en el ámbito de los discursos académicos. Para ello nos basaremos en ciertas premisas que configuran el vínculo entre los dispositivos visuales y los procesos de construcción de conocimiento en el actual contexto social y de desarrollo curricular. Nos referimos con ello a las transformaciones suscitadas a partir de las configuraciones que asume la experiencia visual contemporánea, la alteración del modelo clásico de representación basado en la identidad entre la imagen y su referente, los regímenes escópicos y paradigmas que operan en los ámbitos formativos y la emergencia de plantear nuevos modelos de trabajo pedagógico frente a la imagen. La mediación de dispositivos visuales en los ámbitos pedagógicos no sólo se inscribe según propósitos didácticos o en vistas a una función meramente instrumental. La naturaleza de la imagen, cualquiera sea su formato, conforma un complejo sistema de representación que hace de la imagen un dispositivo de poder y conocimiento que termina excediendo las intenciones formativas ligadas a la mera trasmisión de contenidos.

Palabras clave: cultura visual; educación; universidad; función mediacional de la imagen

Summary

This article aims at problematizing the uses which are commonly conferred to visual devices in university settings by means of contributions from the fields of Visual Studies and Image Pedagogy. Specifically, the intention is to work on a conceptual framework that may enable the analysis of the use of images, their recognition as knowledge devices and their legitimacy in academic discourses. To that end, a few tenets on the relationships between visual devices and knowledge construction in the social context and pedagogic arena are discussed-- particularly regarding the changes triggered by contemporary visual experiences, the change of the classical representational model, scopic regimes and scholarly paradigms, and the need to redefine new pedagogical strategies to work with images. The mediation of images is not constrained to didactic or instrumental purposes; the nature of images, in any format, entails a complex system of representation that turns image into a political and knowledge apparatus that transcends mere transmission.

Keywords: Visual Culture; Education; University; Images; Mediation

Fecha de Recepción: 22/08/2021
Primera Evaluación: 19/10/2021
Segunda Evaluación: 30/10/2021
Fecha de Aceptación: 12/11/2021

Introducción

La configuración de la cultura visual contemporánea como contexto para las prácticas de enseñanza mediadas por imágenes

En las últimas décadas, los desarrollos de las tecnologías y la preminencia de los medios de comunicación generaron grandes transformaciones en la cultura contemporánea que pusieron al lenguaje visual en un lugar de privilegio. Esta centralidad de lo visual generó la emergencia de cuestionar el lugar otorgado a los artefactos visuales en su función de mediación pedagógica. Sobre todo, en consideración de que las formas que designan las imágenes no sólo son elementos poderosos y manipulables en el marco de sociedad tecnologizada y mediatizada, sino también por el criterio de pasividad y fijación que asume el espectador frente a la naturalización de ciertas representaciones (Mitchell, 2017). Sostenemos que estas nociones no pueden desestimarse en las reflexiones pedagógicas, ni mucho menos ser soslayadas en la configuración de los procesos formativos que involucra el ámbito de la educación superior, en tanto tienen una implicancia directa en los modos de producción de conocimiento.

Las transformaciones por las que atraviesan los procesos de producción, circulación y consumo de imágenes conforman, lo que Dussel (2010) llamaría, una suerte de “clima de época”. Son diversas y complejas las formas que definen el modo contemporáneo de experimentar la visualidad. Consideremos, por una parte, la excesiva producción de imágenes destacándose su ubicuidad y accesibilidad. Adherimos a experiencias visuales singulares en las que pareciera todo puede ser mostrado, grabado, observado y vigilado; tal como lo resalta Buck-Morss (2005) cuando describe que “las imágenes son enviadas como postales, transmitidas por satélite, fotocopiadas, digitalizadas, descargadas y arrastradas” (p. 159). Un desarrollo fundamental para comprender este contexto es el que nos acerca Brea (2010), quien da cuenta de las mutaciones en la naturaleza de lo visual. El autor plantea que según cambios de materia, tiempo y espacio es posible reconocer diferentes modos de existencia de la imagen que afectan su percepción y función social. Estas transformaciones se extienden desde la imagen fija, aurática, material, propia del arte tradicional o la fotografía analógica; continúa con la imagen en movimiento y su carácter efímero, carente de durabilidad y memoria, como la cinematográfica; hasta llegar a la e-image, cuya existencia, propiciada por el desarrollo técnico, se caracteriza por ser inmaterial, de formato flotante, sin patrón, memoria de proceso, propiedad, ni régimen de distribución. Para Brea son justamente estos cambios en las condiciones de existencia de la imagen los que han trastocado los regímenes de visualidad, afectando la productividad social de los actos de ver. Cabe mencionar que la cultura visual referida no sólo pone en cuestión los sistemas de representación, la correspondencia del signo icónico con la cosa representada, sino que demanda

considerar la influencia del aparato, las operaciones, el modo de circulación, las formas en que operan las fuerzas del dispositivo, así como también concebir en la imagen cierto margen de autonomía como sistema de información y conocimiento.

Una dimensión que se agrega a estas descripciones es la *ilusión de visión total* que señala Abramowski (2010). Esta noción no sólo refiere al carácter engañoso y distorsionador de la realidad que detenta el término “ilusión”, sobre todo en la era de la e-image, sino también a la falacia de pretender verlo todo. Como bien lo señala la autora, “al lado de toda visibilidad siempre habrá algo que escapa a la visión” (p. 56), algo invisibilizado a nuestra percepción consciente. Aunque también podríamos incluir al respecto los aportes de Berger (1968). Al decir el autor que “lo que muestra invoca lo que no muestra” (p. 3) indica que en la visión siempre hay algo que se percibe sin ser verdaderamente visto; la imagen contiene lo que se cree merece la pena ser visto a través de lo que voluntariamente no se incluye, en tanto ya está contenido en lo que se elige mostrar.

Más allá de este carácter complejo que conforma la experiencia visual debemos reconocer, tal vez como contrasentido o paradoja, que junto a aquella dislocación de la función representacional que referimos, los sistemas tecnológicos de producción visual han permitido aportar mayores registros para el acceso al conocimiento y el desarrollo de la ciencia. En este orden, consideremos las posibilidades que brindan las tecnologías de la imagen para el registro de imágenes satelitales, microscópicas, al interior del cuerpo humano, la divulgación de los saberes o la visualización de realidades sociales que en otros tiempos eran inaccesibles (, 2003). Podríamos decir de acuerdo a estas descripciones, que la proliferación de imágenes y las formas de ver que caracterizan a la cultura visual contemporánea abren diferentes perspectivas de trabajo pedagógico añadiendo otras posibilidades en la construcción de los sistemas de conocimiento que demandan ser considerados en términos más amplios.

El poder de las imágenes. Un breve recorrido

El fenómeno de la cultura visual contemporánea es propio de una época signada por la globalización, los mecanismos de producción y reproducción técnica y los circuitos virtuales de circulación. Sin embargo, podemos identificar la relevancia que tuvo la imagen como dispositivo de la cultura desde tiempos remotos. Ésta siempre ha estado inscrita en relaciones de poder y en dinámicas institucionales que producen y jerarquizan las configuraciones de lo social. Catalá Domenéch (2008) realiza una distinción entre procesos de visibilidad y visualidad, en la cual la visualidad se liga a las formas de ver propias de una cultura y la visibilidad a la estructura de presencias y ausencias que encierra una imagen. En este sentido, es importante considerar que el poder que portan las imágenes se organiza tanto desde la prominencia de la visualidad (como registro cultural) como también desde

el orden de la visibilidad (como registro de lo in/visible, lo que se muestra y oculta).

En el ámbito de la cultura, muchos de los monumentos que habitan las ciudades tienen una carga visual de magnificencia a partir de las cuales se consolidan como artefactos de poder. Palacios, fortalezas, catedrales, mansiones, monumentos portan una visibilidad ostentosa que les atribuye otro estatus más allá de su historia. Conservados materialmente o reproducidos mediante tecnologías, se acumulan como archivos patrimoniales cuyas estructuras organizadas a la visión, se presentan en clave política, económica, social, religiosa, etc. El análisis de estas visualidades es desarrollado por Augustowsky (2017) quien a partir de diferentes estudios como “Enseñar a mirar. La observación de los museos de arte” o “La ciudad fotografiada” propone trabajar críticamente lo que en la historia se concibe como monumentos de la cultura. Repasa el lugar de la mirada en la educación formal y reflexiona el rol de la exhibición de patrimonios para la construcción del acervo cultural.

Malosetti Costa (2017) realiza, en este mismo sentido, una fuerte indagación al lugar que tienen los dispositivos visuales en la conformación de los imaginarios sociales. Tomando ejemplos muy esclarecedores como las toponimias en las ciudades, los relatos desarrollados a partir de los monumentos o las querellas iconoclastas registradas en la historia universal, la autora da cuenta del poder que portan las manifestaciones icónicas en la construcción de ideologías y dogmas. Plantea que a lo largo de la historia se ha desarrollado una confrontada relación de temor y devoción por las imágenes, manifestado en episodios de iconoclasia (destrucción de imágenes) e idolatría (adoración de imágenes). Basta mencionar los sucesos de las cruzadas religiosas de la Edad Media, en las que se destruían imágenes sagradas o se veneraban otras; o la conquista de América, con la obstinación de los colonos por destruir *falsos ídolos* para remplazarlos por *imágenes verdaderas* de la tradición cristiana. Esta singular relación con las imágenes sostenido por el orden eclesiástico se debe a que éstas se consolidan como *lo verdadero* mediante la veneración. Una suerte de avenencia con lo representado. No es en vano la dedicación de la iglesia, puesta en concilios y disposiciones teológicas, para representar a Cristo vivo o crucificado, o a María entronizada o abnegada. En este reconocimiento del poder de las imágenes, es lícito considerar también el proceso contrahegemónico emprendido desde operaciones alternas. Besançon (2003) en su estudio sobre *la imagen prohibida*, analiza cómo las sociedades han desarrollado la veneración a figuras paganas por sus poderes sanadores, configurándolas como objetos de devoción popular en conflicto con las oficiadas por la iglesia. El poder de las imágenes se evidencia en tanto han logrado sostener dogmas y perpetuarse a través de los tiempos, pero fundamentalmente, como sostiene Hernández (2000), en que focalizan el relato al que adscriben y el lugar en el que el sujeto es fijado por el lenguaje visual.

Imagen y educación

Históricamente, desde la configuración de los procesos de enseñanza la inclusión de las imágenes ha estado presente, aunque con diferentes perspectivas y funciones. Aguirre (2001) analiza que ya en el *Orbis Sensualium Pictus*, del siglo XVI, Comenio planteaba mirar pedagógicamente las imágenes. Proponía considerar, en el ejercicio didáctico, la relación entre imagen, imaginación y formación dando lugar al plano de la sensación junto al de la cognición. Asimismo, la pedagogía de Pestalozzi del siglo XVIII incitaba a la educación perceptiva y sensible. Esta se definía en el tránsito de la visualidad a la oralidad, que no era otra cosa más que poner y fijar un sentido sobre las imágenes. Podemos designar a las premisas de Comenio y Pestalozzi como el germen que despojaría a las imágenes de su aparente neutralidad. Este carácter inaugural está puesto en que éstas no se limitan a una función meramente ilustrativa, sino que interrumpen la progresión de las narrativas conformando un espacio paralelo de captación emotiva y simbólica.

Los sentidos otorgados a las imágenes adquirieron nuevas orientaciones en el marco de la escuela moderna. Feldman (2010) señala que desempeñaron un papel fundamental en las respuestas provistas por la pedagogía del siglo XIX e inicios del siglo XX. El desarrollo industrial, junto a los procesos de urbanización y crecimiento demográfico, no sólo dieron lugar al surgimiento de las imágenes como formas de *arte industrial* y masificado. Las nuevas tecnologías de la imagen lograron también alinearse a los aportes del positivismo y la sociología del siglo XIX compartiendo la creencia de que todo lo observable ofrecía un conocimiento total y transparente (Cáceres-Péfaur, 2010). De este modo, la imagen se presentaba en los ámbitos educativos como prueba tangible e infalible de los acontecimientos. Funcionando como testimonio, incluso más veraz que la palabra, se presentaba independiente de la subjetividad del enunciador (Berger, 1995). Asimismo, las bases de los Sistemas Nacionales de Educación de la modernidad se organizaron bajo las consignas de educación moderna, racional, objetiva e intuitiva. Basada en los fundamentos de la psicología asociacionista y perceptiva dominante en la época, la enseñanza se apoyaba en la observación de los objetos sensibles para luego alcanzar la abstracción. Es decir, primero se daba la apercepción a través del material visual de la representación, para posteriormente desarrollar los conceptos. Sin lugar a dudas, este esquema derivó en la equiparación entre ver y verdad, como asimismo, en la desestimación de la imagen por la preeminencia de la palabra y el relego de lo sensible por el concepto. Una articulación que aún sigue operando con firmeza en las actuales formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje y en la que poco se reconoce el carácter mediacional, la polisemia o la *opacidad* de la imagen en relación a la posibilidad de generar diversos planos y formas de interpretación (Dussel, 2010).

Otro rasgo a destacar de la escuela moderna es que contribuyó a configurar al

sujeto espectador a través de la forma de atención frontal. Un *entrenamiento* en ciertos regímenes visuales muy bien acogido por la industria del espectáculo moderno (Dussel, 2017). Se trata de una comunidad de espectadores mirando al frente que dan cuenta que el vínculo con la cultura visual no es natural, sino que está mediado socialmente por las tecnologías de la atención y de lo visual, por los lenguajes disponibles, por las formas de ser espectador y por la forma y contenido de lo que vemos. Además de la percepción frontal, la escuela moderna también desarrolló mecanismos de vigilancia y control pedagógicos de las imágenes a través de la exclusión y la censura frente a aquellas que no estuviesen subordinados a claros objetivos escolares y educativos. Esta articulación sólo puede ser entendida desde el supuesto de que quien mira es vulnerable ante la imagen. En la actualidad, esos mecanismos no tienen la misma relevancia porque, como señala Feldman (2010), “el uso de imágenes no tiene ya un lugar estructural en la manera de conducir la enseñanza. Quizás porque la didáctica atravesó un salto teórico, ideológico y valorativo que se podría llamar, para usar un término general, la hegemonía constructivista” (p.35). Incluso, podemos agregar que tales consideraciones inscriptas en la contemporaneidad y en las actuales formas del curriculum adquieren una problematización no sólo pedagógica sino, fundamentalmente, en clave socio-cultural.

Configuración de las prácticas de enseñanza universitaria

Los modelos culturales que se conforman a partir de las interacciones sociales y la configuración material de una sociedad contribuyen a definir actitudes singulares frente al conocimiento. En este sentido, los debates vinculados con la transferencia social del conocimiento en los ámbitos universitarios sugieren una mayor atención a los juegos de lenguajes y a las formas que asume la representación y los modelos interpretativos en el contexto de la cultura visual contemporánea. Esto se vuelve imperativo si concebimos que los procesos que orientaron las prácticas pedagógicas universitarias han sido objeto de intervenciones muchas veces conservadoras y retóricas. Si concebimos la idea de universidad como agente de desarrollo y de gestión del conocimiento (Pérez Lindo 2017), resulta fundamental pensar las prácticas de enseñanza como formas de dominio de las condiciones de aplicación de esos conocimientos según los cambios que operan en lo social.

Carli (2017) plantea que los procesos de producción de conocimiento en los claustros universitarios están influenciados, en gran medida, por el pragmatismo de Dewey (1859-1952) y el neopragmatismo de Rorty (1931- 2007). Estos influjos han sido decisivos para la conformación de ciertos tópicos que atraviesan las prácticas universitarias, tales como el vínculo entre experiencia, pensamiento y acción, el lugar que asume la deliberación y la dimensión del lenguaje y lo político. En los años 50' y 60' la influencia del pragmatismo ha permitido incorporar nuevas narrativas que, basadas

en posturas emergentes y alejadas de cualquier tipo de encorsetamiento, lograron incorporar una praxis orientada al pensamiento abierto y a la deconstrucción de ideologías y tradiciones intelectuales. Hacia los años 70' se retoma este tópico desde la dimensión del lenguaje. El neopragmatismo de Rorty abrió una renovada atención hacia las particularidades del conocimiento de las humanidades como actividad intelectual. La experiencia de conocimiento centrada en el lenguaje, el dialogo y los discursos promovió la caída del universalismo de los conceptos, abriendo un método mucho más amplificado de trabajo. Sin lugar a dudas, tales desarrollos hicieron de las universidades un espacio de convergencia de distintas hablas y lenguajes, con una mayor atención a los procesos de intercambios de significados. Posiciones que abogaron por el desarrollo de una práctica de enseñanza anti-representacional en desmedro de los fundamentos trascendentales, tan característicos de las tradiciones racionalista y academicista con los que estaban en pugna.

En esta misma línea de análisis, es propicio considerar los planteos desarrollados por Veiga Neto (2000) respecto a la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas orientadas a la educación de la mirada como forma de adaptar la gestión del conocimiento a la cultura contemporánea. El autor concibe el vínculo pedagógico con la imagen como una oportunidad para obliterar la tradicional perspectiva centrada en una dimensión logocéntrica, textual y unidireccional del contenido a transmitir. Dicha perspectiva, propia de las sociedades disciplinarias de las que nos hablara Foucault en *Vigilar y Castigar*, pone el acento en la estructura espacial ligada al ocularcentrismo moderno, la perspectiva cartesiana que hace centrar la imagen en una construcción meramente conceptual y disciplinar. Del mismo modo, concepciones como la de *prácticas al borde* (Litwin, 2008) o las propuestas de educación de la mirada (Dussel, 2017), también han procurado incluir un desarrollo 'intersticial' o 'marginal' respecto a las perspectivas tradicionales en la dimensión del curriculum. Perspectivas que apuntan, fundamentalmente, a cuestionar la linealidad de la noción convencional, revalidando en las prácticas educativas el carácter rizomático, dicho en términos deleuzianos, de nuevos *modos de ver* y aprender.

Hacia el reconocimiento de otros modelos de representación en los procesos de producción de conocimiento académico

La experiencia visual a la que podemos acceder mediante las nuevas tecnologías de la visión no se limita a un registro meramente cuantitativo. Los sistemas de creencias que intervienen en las prácticas de visualidad activan transformaciones de orden cualitativo que operan según ciertas fuerzas, logrando una relativa independencia de la imagen respecto a la realidad de la que era representación. Mirzoeff (2003) señala en este sentido que la imagen ha devenido en algo diferente, desestructurando muchos de los esquemas perceptivos a los que estábamos habituados y en los que

funcionaba como “fuente de verdad, testimonio, memoria material y fijación” (p. 27). La idea clásica y lineal de representación en la que la imagen y su referente participaban de una suerte de juego de espejos o mimesis perfecta es trastocada por estas metamorfosis. Lo visual ya no es el medio transparente por el que se referencia un mundo, sino que ha ganado *eficacia performativa* para construir realidades, atrayendo hacia sí mismas los procesos de conocimiento y simbolización (Martínez Luna 2014). Justamente, estos planteos constituyen los argumentos centrales de la Pedagogía de la Imagen que, en tanto reflexión crítica, cuestiona el lugar otorgado a la imagen en los contextos educativos cuyas formas de trabajo están en sintonía con el modelo clásico de representación (Dussel 2014). Podríamos decir que el uso y función atribuida a la imagen se dirime entre dos regímenes muy diferentes y en constante tensión. Por una parte, aquel proveniente de la posibilidad de acceso a la realidad objetiva y al conocimiento gracias a la eficacia de las tecnologías de la visión, al que podríamos definir como positivista. Por otra parte, un régimen basado en el análisis, la deconstrucción, la crítica y la sospecha, que considera las propias condiciones de posibilidad de la imagen como dispositivo de conocimiento y en el que reconoceríamos aquella dimensión performativa a la que hacíamos mención.

Cabe aclarar que las formas en que son utilizadas las imágenes y la función atribuida a ellas o a ese uso no se define desde una relación fortuita. Estos procesos están directamente conectados entre sí, así como indirectamente a otros de orden más general relativos a posiciones epistémicas dominantes. Por ello, las nociones de *uso* y *función* pedagógica de la imagen forman parte de una causalidad interdependiente a la cual podemos denominar como una relación de causalidad inmanente, haciendo propia la expresión deleuziana en la que la causa se actualiza, integra y diferencia de su efecto en un mismo movimiento. (Antonelli, 2014) Resulta importante considerar esta reciprocidad entre *uso* y *función* para comprender que la incorporación de la imagen en el desarrollo curricular no es un datum natural que siempre estuvo ahí del mismo modo, dependiente de una praxis continua y teleológica, tendiente a la adquisición de determinados contenidos curriculares, externa a la naturaleza de la imagen, al sujeto de mirada o la cultura de época. El uso que se haga de la imagen en la instancia del desarrollo del curriculum implicará de modo inmanente la atribución y el reconocimiento de funciones específicas, pudiendo ser motivacionales, ilustrativas, reforzadoras de modelos representacionales, disruptivas o de agenciamiento.

En vistas a incorporar un modelo de trabajo pedagógico *performativo* acorde a las condiciones sociales y perspectivas actuales, Marin (2009) nos ofrece un gran aporte respecto a la función representacional que asume la imagen. Su teoría rompe la noción lineal y transparente de representación, para articular otros elementos en esa identidad en los que se reconocen las figuraciones históricas, culturales, ideológicas y políticas que hacen de ciertas imágenes objetos indisolublemente teóricos. El planteo de lo que el autor llamó la *dimensión reflexiva* de la representación incorpora,

específicamente, la consideración de dos instancias que rompen la identidad entre la imagen y su referente. Por una parte, las condiciones de posibilidad de la imagen, su efecto de poder y presencia como dispositivo de conocimiento. En ella se consideran, por ejemplo, la perspectiva y centralidad del objeto representado, lo que queda fuera o dentro de cuadro, los simulacros y ausencias, la escenografía, las intenciones de quien produjo la imagen, los discursos que la atraviesan; es decir, incorpora el conjunto de los dispositivos discursivos y materiales que constituyen el aparato formal de enunciación de la imagen. Por otra parte, considera la construcción que lleva a cabo el sujeto de mirada, el sentido que elabora quien interpreta a partir del efecto instrumentado por la misma fuerza de la imagen.

Esta última noción de Marin es fundamental si la orientamos a las prácticas de enseñanza. Sobre todo, en los ámbitos universitarios donde la condición de sujeto adulto que reviste el alumnado, sumado a las experiencias de los trayectos formativos previos, lo predisponen en registros socioculturales y saberes disciplinares más amplios. Sin lugar a dudas, el rol del sujeto de expectación es una categoría que demanda ser redefinida en este plano de análisis. Fundamentalmente, por el carácter externo, distante e impersonal que habitualmente asume en la interacción con los materiales visuales. Al inicio del artículo referimos a que una de las cuestiones que problematizan los Estudios Visuales es la pasividad del espectador frente a los sistemas de representación. Tal cuestionamiento no se agota en esa pasividad, sino que alcanza también la urgencia de incorporar la historia empírica de quien mira, especialmente si tenemos en cuenta que la visualidad es concebida como una práctica cultural de la vida cotidiana. Justamente, el aporte de este campo de estudio reivindica al observador en tanto cuerpo marcado por su género, clase u otros factores de afectación, reconociendo las características identitarias y diferenciales que conforma la subjetividad de quien establece en el mirar una relación con las imágenes (Mitchell, 2003).

La perspectiva que abren las prácticas de representación y los procesos interpretativos nos lleva a considerar el vínculo fluctuante y permeable que designa las imágenes y las palabras. A pesar de que cada una de estas formas de lenguaje se presenta como un sistema en sí mismo, con su propia lógica e incluso dependientes de disciplinas propias y muy bien delimitadas, forman parte de una relación insatisfactoria, en el sentido de que ambas rebasan permanentemente sus propios marcos, excediéndose una a la otra. Mitchell (2018) plantea que el problema de la representación se resuelve desde la conjunción imagen/texto. Esta forma unificada de los términos alude, justamente, a la heterogeneidad de estructuras representativas en el campo de lo visible y lo legible que no puede ser reducida al mero ejercicio de la comparación o a la sumisión de la imagen al texto como habitualmente ocurre en los ámbitos educativos. Toda imagen remite a una narrativa, a un discurso; así como todo discurso genera imágenes mentales, tiene una organización espacial o

se basa en alguna configuración de orden visual. La dialéctica de la forma imagen/texto establece que todos los dispositivos, sean visuales o textuales, son en definitiva mixtos en tanto articulan diferentes códigos, convenciones discursivas, registros sensoriales y respuestas cognitivos. Si bien, en esta dialéctica inevitable de imagen y texto, la palabra es siempre el “desideratum”, la polivalencia y apertura interpretativa que designa la imagen permitirá darle nuevas formas a los rigores de la enunciación (Burucúa y Malosetti Costa, 2012).

Regímenes escópicos y modelos pedagógicos

La referencia al factor cultural y a la función representacional planteado hasta aquí nos demanda establecer un anclaje conceptual clave. Se trata de la noción de “régimen escópico” que en nuestro recorte de análisis se presenta como el concepto legitimador de un tipo particular de trabajo pedagógico. El concepto de “régimen escópico”, acuñado y entendido por Jay (2003) como un “campo de fuerzas” en contraposición a la acepción más difundida de predominio de una racionalización unívoca de la visión, plantea que la percepción visual no se reduce a la captación ocular de las imágenes como meras formas sino al registro de significados, conceptos o pensamientos resultantes de la inscripción de tales formas a un orden del discurso, a una episteme específica. La constitución del campo escópico es un acto complejo, cultural y políticamente construido, determinado por el peso de los conceptos y categorías que lo atraviesan y marcado por una historicidad. Este carácter se traduce, al mismo tiempo, en el reconocimiento de que el acto de ver no es neutral, ni reductible a una actividad meramente retinal o fenomenológica. De este modo, y tomando las palabras de Brea (2007), se concibe que la experiencia visual está ligada a “convenciones de valor y significancia que fija su institución social, como sistema altamente regulado de comportamientos y narrativas maestras con los que se mantiene un régimen fiduciario y colectivo de creencias” (p.7).

De acuerdo a este concepto debemos considerar que la imagen que ingresa en los contextos universitarios, sea cinematográfica, documental, fotográfica o de cualquier otra naturaleza, sufrirá siempre una transformación en el marco de una actividad académica concreta y del proceso que involucra el desarrollo del currículo. En términos más cercanos al sentido que referimos, será “escolarizada” y en dicha transformación el juego de lenguajes o el código dominante impondrán sus propios límites marcadores (Dussel, 2010). Una pedagogía de la imagen requiere considerar la determinación de un régimen escópico propio del espacio de la clase y del ideario universitario que en la particularidad de sus prácticas sobreimprima unas lógicas de intercambio distintas a las que operarían en otros contextos. La incorporación de imágenes designa un espacio de trabajo, un modo de operación particular que funciona como el plano privilegiado de inscripción de una visibilidad que espera un

sentido. En este orden, es lícito considerar la noción de mediación y el estatus que asumen los dispositivos que en ella intervienen.

La noción de mediación forma parte de una experiencia que, a diferencia de aquellas que provienen de los acontecimientos vivenciados de forma directa en la empírea, deriva del contacto con sistemas de comunicación culturales. En ella participan, por una parte las intenciones que auspician la mediación, en este caso las formuladas por el docente o las enmarcadas en un currículum; y por otra, la naturaleza y constitución del material interviniente y su contextualización en el marco de las prácticas sociales, tecnológicas y culturales que le otorgan significancia (Araujo, 2006; Área Moreira, 2016; Edelstein, 2004). Según la perspectiva de nuestro planteo, los fundamentos desde los que se indaga la mediación deben considerar ambas instancias, en el sentido de que los dispositivos visuales no responden necesariamente a una función instrumental, según instancias formalizadas en la materialización del currículum, sino que se conforman como medios simbólicos que portan significados y pueden ser interpretados de múltiples maneras. Al hablar de intenciones o propósitos que configuran la mediación, nos resulta central los aportes de Contreras Domingo (2010), quien plantea que la figura del educador no es la de un mero intermediario que traspassa conocimientos sin mayores reparos. El autor apuesta más bien a la idea de mediador en referencia a lo que el docente “pone a mediar” con sus alumnos, la concesión de lo que lleva incorporado como experiencia y valor de la realidad, lo que concibe como propio y pretende acercar y compartir. Desde esta perspectiva, la mediación se concretizará de acuerdo a las cualidades y necesidades que requiere como apertura simbólica en esa dirección e implicará siempre un movimiento de libertad y autenticidad respecto a los interrogantes y descubrimientos que plantea el estar en medio, dando lo propio y buscando consensos.

En cuanto al material de mediación y su impronta contextual, más precisamente respecto a la imagen en su función mediacional, si bien dijimos desde el concepto de régimen escópico que lo cognoscible sobrepasa el registro visual conformando un universo de información mucho más amplio, es de saber que la experiencia con la imagen no se reduce sólo a un territorio intervenido por estructuras abstractas dispuestas a la interpretación. Hay elementos provistos a la visión que exceden la comprensión conformando otro tipo de experiencias ligadas al placer estético, la afectividad, los registros vivenciales, las conexiones inconscientes u otras formas de energía simbólica que permiten reconocer otras valencias en la imagen irreductible al plano de lo inteligible (Mitchell, 2018). Podríamos decir que esta dimensión de la imagen abre un espacio “nebuloso” en el que se mezclan las lecturas, una zona de punto ciego, irreflexivo, que se aparta de la acción encorsetada o mermadora de la palabra y las significancias y que hace a esa experiencia de libertad e intercambios a la que referíamos. La perspectiva presentada proyecta un planteo infinito sobre lo que está dado y lo que es construido o vivenciado en el plano de la visualidad. Rancière

(2010) incorpora a esta perspectiva la idea de “imágenes pensativas”. Si bien es el espectador el que les otorga sentido en el acto de interpretarlas, es la *pensatividad* que tienen ciertas imágenes lo que resiste al pensamiento. Esta noción se basa en que hay imágenes que pueden redireccionar la mirada del observador en la medida en que no anticipen sus efectos. Es decir, en tanto permitan el pasaje de un régimen representativo a uno más bien estético y sensible que movilice las relaciones entre la imagen, lo sensible y lo pensante. Con este criterio el autor apunta a dejar de hacer funcionar a todas las imágenes en los marcos de lo que sería una “sociedad del cartel” en la que se les exige la tarea de sostener un único discurso, legitimar un único régimen de la mirada, de los significados y de la sensibilidad. Habría que indagar en este sentido si al incorporarlas en los procesos mediacionales no son remitidas con frecuencia a aquellos límites marcadores que refiere Dussel, a sostener ese “cartel” acomodándolas a los órdenes de verdad ya dados.

En referencia a esta dimensión material de la mediación, la experiencia visual incorpora también la eficacia y vitalidad que la imagen transfiere como objeto material. Freedberg (1989) plantea que la experiencia visual se da a partir de la construcción de un vínculo dialéctico entre un sujeto particular que mira una imagen concreta. Se trata de una dialéctica que dota de poder a la imagen, en el sentido que le otorga una carga de presencia invistiéndola de agenciamiento. Esta noción es asimilable a la establecida sobre el uso de tecnologías tales como pizarras digitales, plataformas, ordenadores o teléfonos, que incorporan en la escena educativa la materialización técnica de un determinado régimen visual (Martínez Luna, 2014). Lo que pretendemos con esta analogía es dar cuenta que en el lenguaje visual siempre habrá un objeto o realidad que se muestra al espectador y habrá también una forma de mostrarla. De tal modo que el uso pedagógico de la imagen no sólo afecta los modos de abordar los contenidos sino la forma en que éstos son redefinidos por los movimientos de expectación y materialidad que a su vez reconfiguran las modalidades de atención, enseñanza y aprendizaje.

Nuevos paradigmas y tradiciones. Rupturas y continuidades

El alcance de nuestro desarrollo nos exhorta a considerar la emergencia de nuevas configuraciones disciplinarias y epistémicas que toca de lleno las perspectivas pedagógicas respecto a la visualidad. La consideración de modelos de recepción centrados en la condición del espectador y en las posibilidades que determina la misma naturaleza del dispositivo visual permiten incorporar nuevos esquemas de funcionamiento que fueran formulados por el campo de los Estudios Visuales a partir del descubrimiento post-lingüístico de la imagen. El análisis de los artefactos visuales basados en los esquemas propios del paradigma del giro lingüístico y dependientes de modelos textuales de interpretación han conformado tropos y

clasificaciones adaptadas a sus propios mecanismos significativos. En referencia a estas formulaciones Guasch (2005) sostiene que a partir del *giro de la imagen* ese esquema se ha modificado debido a que “la metáfora maestra del lenguaje y los conceptos” ha cedido protagonismo en favor de “la autoridad y efecto de las imágenes” (p. 13).

Mitchell (2018) propone un corrimiento respecto a estos anclajes cuando plantea que “las imágenes o *pictures* constituyen un punto singular de fricción y desasosiego que atraviesa transversalmente una gran variedad de campos de investigación intelectual” (p. 22). Afirma que el campo de los Estudios Visuales se extiende interdisciplinariamente en tanto se basa en el concepto de *construcción social*. Con ello refiere a que el universo de las imágenes, que para muchas disciplinas resulta aparentemente transparente o no problematizable, conforma construcciones simbólicas susceptibles de ser analizadas. Fundamentalmente, el concepto de *construcción social* que el autor introduce reconoce la interposición de un velo particular de ideas en el espacio entre la realidad y los sujetos interpretantes que afecta inevitablemente las interacciones con las imágenes. Además, es conveniente tener presente que el campo de los Estudios Visuales postula la apertura hacia una teoría o historia de “todas las imágenes”, en la que se consideran imágenes fílmicas, fotografías amateurs, televisivas, publicitarias, artísticas y virtuales. Tal “democratización” de la imagen (Mitchell, 2018; Guasch, 2005) amplía los desarrollos de las disciplinas tradicionales circunscriptos al estudio de los artefactos artísticos o canónicos que limitaban otras perspectivas de desarrollo. La recuperación de producciones visuales de la llamada “baja cultura” lleva a que el estudio de estos artefactos deje de ser dominio exclusivo de disciplinas tales como la Estética, la Historia del Arte o algún otro campo de estudio especializado, en vistas a incorporar distintos tropos académicos que consideren los aportes de las imágenes al conocimiento y sostengan un curriculum más abierto a lo social.

La “democratización” de la que participa la imagen a partir de su inclusión en todas sus formas y materialidades demanda el desarrollo de otra lógica epistémica. Esta se basa en el dominio de lo fragmentario, la intervención de constelaciones conceptuales y planteos más horizontales de fuerte basamento antropológico. La naturaleza del lenguaje visual y su proyección en los modos de conocimiento se orienta a un distanciamiento respecto a los grandes relatos, posturas teleológicas, binarias o conceptos jerárquicamente organizados propios del pensamiento occidental. De este modo, la cultura visual introduce la posibilidad de incorporar un esquema metodológico más acorde con el modelo rizomático propuesto por Deleuze y Guattari (2004) basado en la conjunción y filiación hacia esquemas interpretativos más amplios que desarticulen aquellos modelos arborescentes y jerárquicos tendientes a construcciones esencialistas o dogmáticas. Resulta interesante acercarse al desarrollo de esta categoría la perspectiva de Mitchell (2018) cuando expresa que la imagen comporta un carácter que “se sitúa a mitad de camino entre un *paradigma*

y una *anomalía*” dentro de los términos expresados por Thomas Kuhn (p. 22). Para el autor es justamente esa intersección lo que sitúa a la imagen como un tema de debate fundamental en las ciencias humanas, indicando que los mejores términos para describir las representaciones se encuentran en la vernácula inmanente de las propias prácticas representativas.

Es menester considerar que la ruptura epistémica que introducen los Estudios Visuales y de la que se hace eco la Pedagogía de la Imagen se enfrenta a cierta herencia oclularcentrista de la tradición occidental, reaccionaria a cualquier formulación apologética de la imagen. Abramowsky (2010) sostiene que la práctica con imágenes en los ámbitos educativos no se da en un suelo virgen sino que dialoga con ciertas lógicas y mecanismos arraigados de las que se reconocen fundamentalmente la tradición platónica y la tradición letrada. La tradición platónica toma a las imágenes con cierto recelo. Si bien no las condena, ni exime, las admite condicionalmente, es decir, son legitimables en la medida que presenten utilidad didáctica o eficacia en la mostración de *la verdad*. Lo que se destaca con esta referencia es que la tradición platónica como filosofía fundante del pensamiento occidental desconoce la autonomía de la imagen como sistema signifiante. Ésta sólo puede ser legitimada en un plano de subordinación y conforme a una pauta de desciframiento que no está en ella misma sino en un saber que se sustrae del contexto ambiguo de lo sensible para remitirla a su modelo, a su original. Oyarzún (2016) sostiene que la tradición platónica podría ser tildada de iconoclasta en tanto estigmatiza a la imagen desde una constitución fantasmática y engañosa en su pretensión de sustituir al modelo. Es presumible que sea precisamente aquella condición *fantasmática* la definición determinante para una comprensión radical del problema de la imagen, sobre todo si se piensa que el concepto de “imagen de la verdad” no hace justicia a la “verdad de la imagen”. Por su parte, la tradición letrada reviste un lugar central en los ámbitos educativos. La escritura ha sido concebida desde la invención de la imprenta como la más alta forma de práctica intelectual y es innegable que los materiales textuales se constituyen como el formato privilegiado de acceso al conocimiento en los ámbitos universitarios. El carácter esencial que reviste el texto ha llevado a que la imagen quede reducida a un lugar vicario y subsidiario funcionando, la mayoría de las veces, como elemento ilustrativo y marginal. No podemos pasar por alto en la descripción de estas tradiciones la validación del “argumento didáctico”, en la que la imagen asume un lugar estratégico como elemento atractivo y auxiliador. Sin embargo, a pesar del valor que tiene este reconocimiento, hay un déficit educativo en el hecho de considerar que la posibilidad de conocer siempre parecería estar por fuera de la imagen, haciendo de ella, como dice Dussel (2010) “el centro de un protocolo de lectura predecible, formulaico y predefinido de antemano” (p. 4).

Conclusión

A modo de conclusión, podemos señalar que el recorrido establecido en los diferentes apartados ha procurado aportar al planteamiento de perspectivas críticas sobre la imagen en tanto objeto irruptivo y problematizable en el marco de las prácticas de enseñanza universitaria que, sin lugar a dudas, afectan su función pedagógica. Esencialmente, el desarrollo ha procurado dar cuenta de la necesidad de incorporar un modelo de trabajo pedagógico en disidencia con los formatos tradicionales, a partir de las potencialidades y posibilidades que incorpora la mediación de la imagen. Esta perspectiva es factible a partir del reconocimiento de las transformaciones sociales de la cultura visual contemporánea, la recuperación de las categorías conceptuales provenientes del campo de los Estudios Visuales, su proyección a una pedagogía de la imagen y el cuestionamiento a un campo de trabajo que aún se encuentra signado por la cultura de la palabra y el texto. Considerar las providencias de la imagen involucra un trabajo tendiente a la validación de otro orden de conocimientos muy distinto a los operados por los esquemas tradicionales. Este orden se basa en atender la dimensión social y cultural en la producción de conocimientos académicos, incorporar los saberes y registros experienciales adquiridos fuera de estos ámbitos, validar las percepciones estéticas y sensibles y promover abordajes post-disciplinarios. Si bien tales desarrollos no agotan la problematización de la imagen como herramienta pedagógica, sientan las bases para pensar otras formas de mediación en ruptura con la función transparente de representación. Los fundamentos desarrollados han procurado reconocer las diferentes categorías que atraviesan la experiencia visual a partir del poder de las imágenes y ciertas redefiniciones epistémicas; pero sobre todo, tienen la pretensión de sentar las bases para la construcción de un trabajo de renovación curricular en este nivel de formación a partir de las posibilidades que abre la problemática de la imagen.

Notas

¹ Profesora de filosofía y Cs. de la educación- Esp. en didáctica y curriculum, Diplomada en educación, imágenes y medios, Doctoranda en Ciencias humanas. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Catamarca.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2010) "La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación". En DUSSEL, I, et al "Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos". Proyecto red de centros de actualización e innovación educativa (C.A.I.E). Línea: pedagogías de la imagen. <http://repositorio.educacion.gov.ar>.
- Aguirre, M. (2001). "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3. <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html>
- Antonelli, M. (2014). "Sobre el origen del concepto de Inmanencia" en Gilles Deleuze.

Revista. Internacional Interdisciplinar INTERthesis. 11. https://www.researchgate.net/publication/307834232_Sobre_el_origen_del_concepto_de_Inmanencia_en_Gilles_Deleuze/citation/download

Araujo, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Área Moreira, M. (2016) “Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología” Documento inédito (clase N° 6 en entorno virtual). Curso de postgrado: *Materiales Didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza*. Argentina, FLACSO.

Augustowsky G. (2007) “Enseñar a mirar. La observación de los museos de arte”. En *Revista Proas a la ciudad* N° 14, GCBA.

Augustowsky G. (2007) “La ciudad fotografiada” en *Revista Proas a la ciudad* N° 14 GCBA.

Berger, J. (1968) “Entender una fotografía” (Prefacio). Disponible en: http://kupdf.net_john-berger-entender-una-fotografiapdf

Berger, J. (1995) *Another way of telling*. New York: Vintage Books.

Besançon, A. (2003) *La imagen prohibida. Una historia intelectual de la iconoclasia*. Madrid: Siruela.

Brea, J. (2010) *Las tres eras de la imagen*. Madrid, Akal.

Brea, J.L. (2007). “Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image”, en *Revista Estudios Visuales* N° 4. ¿Un diferendo “arte”? Enero 2007. Editada por CENDEAC.

Buck-Morss, S. (2005). “Estudios visuales e imaginación global”, en BREA, José Luis (ed.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid, Akal.

Burke, P. (2005) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.

Burucúa, J.; Malosetti Costa, L. (2012) “Una palabra equivale a mil imágenes. Polisemia, grandeza y miserias de las representaciones visuales” en revista *Concreta, Valencia* p 6-13. <http://www.editorialconcreta.org/Una-palabra-equivale-a-mil>

Cáceres-Péfaur, B. (2010) “Cultura visual y educación. Nuevos desafíos/ nuevos paradigmas”. En *Revista Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación*, N° 4, ISSN 2244-8594, ULA, Venezuela.

Carli, S. (2017) “Universidad, conocimiento y política. Un diálogo posible con la tradición crítica del pragmatismo y el neopragmatismo”. *Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, ISSN 1851-9490 / Vol. 19, Mendoza, pp. 1-10. Disponible en: www.estudiosdefilosofia.com.ar/ Mendoza / 2017 / Artículos.

Catala Domenech, J. (2008) *La forma de lo real. Introducción a los estudios visuales*. Barcelona: UOC ediciones.

Contreras Domingo J. (2010) “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal” *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2) pp. 61-81. Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=27419198004>

Deleuze, G.; Guattari, F. (2004), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. París, Les Editions de Minuit.

Dussel, I, y otros (2010) "Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos". Buenos Aires: Documento de trabajo: *Proyecto red de centros de actualización e innovación educativa, línea pedagogías de la imagen*.

Dussel, I. (2017) "Imágenes y pedagogía. Algunas reflexiones iniciales" Programa Nacional de formación docente Nuestra escuela. Ministerio de Educación. <http://www.academia.edu/>

Dussel, I.; Gutierrez, N. (Comp.) (2014) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.

Edelstein, G. (2004). Problematizar el qué, el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes. En AAVV, *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional de Litoral.

Feldman, D. (2010) *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Freedberg, D. (1992) *El poder de las imágenes. Estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta*. Madrid, Cátedra.

Guasch A. (2005) "Doce Reglas para un Nueva Academia: La Nueva Historia del Arte y los Estudios Visuales". En BREA J. (Ed.) *Estudios Visuales. La Epistemología de la Visualidad en la Era de la Globalización*. Madrid, Akal.

Hernández, F. (2000) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Jay, M. 2003: *Campos de Fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires, Paidós.

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Malosetti Costa, L. (2017) "La imagen en la cultura occidental". En *Educación, imágenes y medios*. Buenos Aires: FLACSO.

Marin, L. (2009) "Poder, representación, imagen". En *Prismas, revista de historia intelectual*, ISSN 1852-0499, N° 13, pp. 135-153, UNQ, Buenos Aires.

Martínez Luna, S. (2014) "Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización" *Revista Digital do LAV*, vol. 7, núm. 3, pp. 3-18. Universidad e Federal de Santa María Santa, Brasil.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós.

Mitchell T. (2017) ¿Qué quieren las imágenes? Buenos aires, SansSoleil Ediciones.

Mitchell, W. (2003). "Mostrando el ver. Una crítica de la cultura visual" en *Estudios visuales* N°. 1, nov, pp. 17-40.

MITCHELL, W. (2018) *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación visual y verbal*. España, Akal.

Oyarzún, P. (2016) "*Imagen y duelo*". Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos, N° 6, abril, pp.203-212.

Pérez Lindo, A. (2017) *El uso social del conocimiento y la universidad*. Buenos Aires, Colección UAI Investigación. Teseo

Rancière, J. (2010) *Momentos políticos*. Buenos, Capital intelectual.

Las imágenes como dispositivos de conocimiento en el ámbito de formación universitaria

Veiga Neto, A. (2000) "Espacios que producen". En GVIRTZ S. (Comp.) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Santillana.