

ENSEÑANZA DE LA IMAGEN EN LA ESCUELA: TAREA PENDIENTE

Dino Pancani C.*

RESUMEN

En la sociedad contemporánea, la interpretación crítica de la imagen visual es una herramienta clave en la formación ciudadana de los niños/jóvenes. Sin embargo, el sistema educativo escasamente ha incorporado programas y metodologías que permitan enseñar a “leer” las imágenes de nuestro entorno. En este artículo, se analiza esta problemática educativa desde las teorías de la imagen y explora su relación y consecuencias desde una perspectiva pedagógica Freiriana. La escuela es responsable de liderar una formación que cuestione el contenido de las imágenes hegemónicas del entorno cotidiano de los niños y jóvenes de hoy. Por el contrario, la carencia de ello atenta contra su formación como sujetos reflexivos y libres, que se constituyen como ciudadanos capaces de interpretar críticamente su contexto visual.

Palabras clave: medios audiovisuales y Pedagogía liberadora, ciudadanía.

TEACHING IMAGERY IN SCHOOLS: CHALLENGE AHEAD

Abstract

In contemporary society, critical interpretation of the visual images is a key tool in the civic education of children/youth. However, the education system barely has incorporated programs and teaching methodologies to “read” the images of our environment. This article discusses the educational problem from the theories of image and explores their relationship and implications from Freire’s pedagogical perspective. The schools is responsible for leading a formation that challenges the hegemonic images content of the daily environment of children and young people today. In contrast, the lack of it goes against their training as thoughtful and free subjects who are constituted as citizens capable to critically interpret their visual context.

Keywords: audiovisual and liberating pedagogy, citizenship.

* Dino Pancani, periodista, licenciado en comunicación social, magíster en Literatura Hispanoamericana de la Universidad de Chile y Doctorando en Estudios Americanos del Instituto IDEA, Usach. dpancani@uahurtado.cl

Enseñanza de la imagen en la escuela: tarea pendiente

Dos aviones estrellándose en las torres, un pavo de utilería, un dictador ahorcado, un afroamericano a cargo de un imperio, una modelo cantante, amante y primera dama, un príncipe infiel, un presidente indígena en huelga de hambre, una mujer sentada en el sillón de O'Higgins, una niña teniendo sexo con un niño, un niño africano a la espera de ser devorado por un buitre africano, buitres a petróleo matando niños palestinos, un empresario italiano gerenciando las tierras públicas italianas, una mujer llora cuando es elegida reina de belleza.

Imágenes que nos evocan, nos motivan, nos movilizan, nos paralizan, nos agreden, nos impulsan, nos confrontan con el productor y distribuidor de la imagen hegemónica que nos ofrecen, nos reiteran que la sociedad de la información es un derroche de imágenes excluyentes.

Latinoamérica de manera tardía, en relación a Europa y Estados Unidos, pero contundente, ha recibido los influjos de la llamada sociedad mediática, iniciada en la década del cincuenta.

Período marcado por la comercialización de los espacios públicos, la masificación de la cultura de masas, acompañada de la alta producción y demanda de aparatos televisivos. Mercado de imágenes, que en un comienzo estuvo vinculado al Estado y las universidades, pero que desde la década de los ochenta es parte del activo de los capitales privados, utilizándose como una herramienta de representación social que se basa en los estereotipos, en la reproducción de un orden económico, valórico y cultural estrecho.

La llegada del televisor a Chile, a principios de los sesenta, ha generado cambios culturales que se manifiestan de diversas maneras; gustos, preferencias, pensamientos fragmentarios, lenguaje, formas de adquirir conocimiento. En ese marco, ¿la escuela da cuenta de este cambio? ¿Cómo se trabaja la formación de los niños/jóvenes?, ¿cómo se significan y resignifican las imágenes que invitan a ser imitadas?

En Chile, existen 2,4 televisores promedio por hogar, exponiéndose a las pantallas durante 2 horas y 50 minutos por día, cada uno de sus moradores (CNTV, 2008). La cantidad de tiempo aumenta en los más jóvenes, constituyéndose en la principal actividad que realizan los estudiantes fuera del horario escolar.

Si al consumo televisivo le sumamos la publicidad en los autobuses, el ferrocarril metropolitano, los edificios de altura, las carreteras, el cableado eléctrico, la multimedia, los dispositivos visuales de los periódicos, la fotografía editorial y las imágenes cinematográficas, se puede establecer que, si un sujeto quiere ausentarse del estímulo visual que la industria proporciona, deberá transformarse en un ermitaño ciudadano de las montañas. La sociedad moderna y su maquinaria visual no permite la abstracción de los sujetos; aun más, sólo el intento de hacerlo, conllevará un estado de alienación que atentarán en contra de la capacidad de socialización y el desarrollo cognitivo de los individuos. ¿Cuál es el tema/problema, el soporte de las imágenes o los contenidos de las imágenes?, interrogante que confunde al mundo escolar.

Dicho de otra manera, quien intente restarse de las imágenes que proporciona la industria, deberá privarse no sólo de la entretención, lo cual puede ser saludable, además deberá hacerlo del mundo informativo que nos propone, lo cual nos anula como sujetos autónomos para tomar posiciones y decisiones. ¿Podría suceder que el problema no es el soporte sino su contenido?

La imagen es un estímulo eficiente en el desarrollo afectivo y cognitivo de las personas. Si se acepta esta máxima, ¿por qué se plantea como un problema? ¿Por qué, desde la academia, existen detractores enconados de la imagen?, ¿por qué el mercado forma y absorbe profesionales exitosos en identificar las preferencias de las personas y desde ahí construyen una máquina cultural homogénea y antidemocrática?

Para un ciudadano crítico, la imagen debiera vincularse más a la acción que al lamento, al reconocimiento que a la negación. Debiera buscar en el hombre un ser responsable y capaz de elegir su acervo cultural,

y no un ser pasivo, víctima de una institucionalidad opresora. Lo cual no significa que la mayor productora de imágenes: la industria publicitaria de entretenimiento e información, no tenga prácticas indolentes y opresivas en contra de la humanidad.

Realizar cambios contundentes en torno a las imágenes y su carácter presupone: a) cambios estructurales en el sistema social, los cuales pasan por la instalación de una sociedad que visibilice la expresión de las mayorías y reconozca el derecho de existir de culturas minoritarias, de individuos diversos no sujetos a la ley de la oferta y la demanda como único mecanismo de selección; b) la formación de sujetos críticos, libres, capaces de valorar imágenes como espacios de conocimiento de sí y de otros, siendo el sistema educativo el principal responsable de liderar una formación que cuestione el contenido de las imágenes hegemónicas que divulgan los medios de comunicación.

Este escrito se refiere a la formación de los sujetos, a través de prácticas liberadoras, vinculadas a la escuela, las cuales debieran estar incluidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje que se desarrolla desde la institución escolar.

La imagen y su industria opresora

La industria que produce imágenes asociadas a la cultura de masas no tiene un fin artístico, sino informativo, y/o publicitario. La imagen propuesta debe entenderse como una imagen visual, cuya expresión está asociada al mercado, ya sea desde el consumo en sí mismo o como una transacción monetaria, vinculada a la publicidad de productos o ideas. “En una sociedad moderna, las imágenes realizadas por las cámaras son la entrada principal a realidades de las que no tenemos una vivencia directa. Y se espera que recibamos y registremos una cantidad ilimitada de imágenes acerca de lo que vivimos directamente. La cámara define por nosotros lo que permitimos que sea “real”; y sin cesar ensancha los límites de lo real. Se admira a los fotógrafos, sobre todo si revelan verdades ocultas de sí

mismos o conflictos sociales no denunciados del todo en sociedades próximas y distantes de donde vive el espectador”, (Sontag, 2007, p. 136). Este ensanchamiento de lo real, que plantea la autora, se instala, dependiendo del soporte en el cual circula, como una verdad, como una realidad inobjetable, como prueba de aquello que existió y/o existe, confiando el sujeto en la verdad que el medio difunde, sin que se genere un cuestionamiento.

Umberto Eco, hace casi cuatro décadas, señaló que la cultura de masas, condicionada por la proliferación de las imágenes, “en la actualidad es maniobrada por “grupos económicos”, que persiguen finalidades de lucro, y realizada por “ejecutores especializados” en suministrar lo que se estima de mejor salida, sin que tenga lugar una intervención masiva de los hombres de cultura en la producción. La postura de los hombres de cultura es precisamente la de protesta y reserva” (Eco, 2004, p. 67).

A la constatación del autor, se suma que otros interesados son los grupos religiosos y políticos que intentan influir en el consumidor a través de imágenes visuales. Sectores inmersos en las instituciones públicas y privadas vinculadas a la cultura de élite, quienes manteniendo distancia de la cultura de masas, utilizan sus códigos, para moldear los gustos y las preferencias de los públicos. Dichos sectores, o son los dueños de la industria productora de imágenes o las administran; no existe en nuestro país un medio de comunicación de imagen de circulación nacional que no represente los intereses del orden político, económico y cultural establecido.

Por hombres de cultura, se desprende de la reflexión de Eco, se puede considerar a intelectuales que niegan las manifestaciones culturales populares, como elementos válidos en la construcción identitaria de los sujetos, quienes, incluso pueden consumir la cultura de masas, sin embargo, no intentan influir sobre el contenido de ella para que sea democráticamente inclusiva, más bien, pretenden profundizar su banalización. Actitud que tienen debido a su desidia, por falta de herramientas intelectuales o por desprecio. Dicha posición puede

ser extensiva a la institución escolar, tanto desde la práctica docente, como también desde el contenido que ofrece el Estado.

A pesar de la reforma educativa iniciada en la década de los noventa, los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación chileno, no ofrecen el estudio de las imágenes. La institución escolar introduce, con relativo éxito, la tecnología, equipando los establecimientos educacionales con soportes que contienen imágenes: televisor, dvd, multimedia.

La denominada alfabetización medial impulsada desde diversas instituciones gubernamentales y municipales, está centrada en programas vinculados a la escritura o a las matemáticas, y, además, promociona el uso de soportes digitales, sin que sean cuestionados. Los considera como una herramienta colaborativa para adquirir otros conocimientos, no como una fuente de conocimientos en sí.

El proceso alfabetizador planteado por el Ministerio de Educación y los educadores que lo ejecutan, tiene más elementos de una guía práctica de uso de programas computacionales, que de programa de alfabetización. Promocionan conocimientos mecánicos, útiles para mejorar las metas de aprendizaje irreflexivo, no se plantean un proceso de enseñanza aprendizaje que genere autonomía y criticidad en los estudiantes. Por ello, no se genera un proceso de conciencia de parte de los educandos, que les permita ser reflexivos en torno a las imágenes cotidianas que se les entrega.

La momificación de la enseñanza

La escuela es un espacio renuente al cambio, no sólo desde sus prácticas docentes, también lo es desde las materias que ofrece, las cuales están vinculadas a las formas de enseñanza. La no inclusión del estudio de las imágenes en los Contenidos Mínimos Obligatorios; y no invertir, en este ámbito, en la formación de docentes, refuerzan la idea de estar al frente de un sistema educativo estático, antiguo y lejano de sus educandos.

Es particularmente engorroso, que el precario estudio de medios se plantee desde la asignatura lenguaje y comunicación y se haga particularmente desde la producción de textos, centrándose en el periódico como espacio de lectura e ilustración, excluyéndose su valor visual. Las otras materias quedan exentas del estudio y uso de ellos. Por ejemplo, el contenido vinculado a la historia de Chile relativo a la segunda mitad del siglo pasado, tiene importantes y fundamentales imágenes que han sido difundidas hasta la saciedad por los medios de prensa visual, sin embargo no se le considera una fuente primaria, necesaria de ser consultada.

La ausencia de la cultura de masas en los contenidos escolares, es motivo de una ácida crítica de parte de Umberto Eco, quien enfatiza que “se desprende la necesidad de una intervención activa de las comunidades culturales en la esfera de las comunicaciones de masa. El silencio no es protesta, es complicidad; es negarse al compromiso” (Eco, 2004, p. 68-69). Afirmación que debiera, a lo menos, poner en tensión los programas educativos que plantean en sus definiciones, la formación de estudiantes críticos, capaces de dialogar con su entorno.

Este llamado a la acción, a la intervención crítica, a la alfabetización institucional de la lectura de imágenes, es conducente a la formación de ciudadanos críticos, liberados de ellos y de otros, conscientes de su realidad individual y colectiva.

Desde esta mirada, el motivo que fundaba el proceso de alfabetización clásico que abarcaba solo la lectoescritura, sigue teniendo vigencia para Latinoamérica, no sólo porque todavía existen analfabetos clásicos, sino porque hoy, con las características propias de la modernidad o la pre-modernidad latinoamericana, puede ser ampliado a la lectura de la imagen.

Proceso de alfabetización que es coincidente con la necesaria masificación del libro, de la promoción de la lectura, de la lectura aguda de la imagen, de la efectiva formación de ciudadanos críticos y libres de la visión hegemónica de su entorno, con la validación

de nuevas formas de adquirir saberes; nuevas maneras de ejercer la libertad “el conocimiento modela la acción. Es decir, que una de las consecuencias más significativas del conocimiento, es que permite la elección entre distintas alternativas de comportamiento” (De Fleur y Bal Rokeach, 1993, p. 311).

Desde hace algunas décadas, el concepto de alfabetizar ha ido variando, no basta con saber leer y escribir. Si bien constituye el primer paso para tener herramientas que permitan un crecimiento intelectual y liberador, hoy, en esta sociedad, no es un conocimiento suficiente.

En 1958, la UNESCO definía como analfabeto al individuo que no consiguiese leer o escribir algo simple. Después de veinte años, se adoptó el concepto de analfabeto funcional: una persona que aún sabiendo leer y escribir frases simples, no posee las habilidades necesarias para desenvolverse personal y profesionalmente. Siguiendo recomendaciones de la UNESCO, en la década de 1990, se comenzaron a divulgar índices de analfabetismo funcional, definiendo como analfabetas funcionales a las personas con menos de cuatro años de escolaridad” (Iipe, 2000).

El analfabetismo sigue midiéndose desde la institucionalidad escolar y la certificación de conocimientos básicos. No se evalúa la capacidad lectora comprensiva de un individuo sobre una imagen. Se considera suficiente que pueda describir lo que está representado, para que se asuma que está comprendiendo; sin embargo, generalmente confunden descripción con interpretación, el adentro y el afuera, el juicio con el prejuicio, lo objetivo con lo subjetivo, error que se comete por no entregarles herramientas para que relacionen, para que interpreten el estímulo visual que se les propone.

Ante imágenes redundantes y convencionales se forma al estudiante para que asuma los contenidos y las emociones, que el productor definió que debían provocarle a él como sujeto, no se le entregan elementos que le permitan interpretar creativa y autónomamente lo que se está observando.

Liberarse para mirar

Desarrollar un programa de alfabetización es convencerse que actualmente se forman individuos pasivos, acríticos, funcionales a un orden fáctico, a quienes se les niega la posibilidad de cuestionar su entorno. La promoción educativa actual, debiera ir acompañada de la alfabetización de la imagen, de la enseñanza de leer críticamente una imagen, descubrirla, reflexionarla, aceptarla o rechazarla. Esta argumentación es reforzada por Lorenzo Vilches: “La comprensión del Lector es una tarea pragmática; una verdadera manipulación en el sentido del HACER. Es el destinatario de la Comunicación quien construye su rol de Lector; se hace o se transforma en Lector, porque actualiza unas competencias que son las informaciones presentes en el texto confrontándolas con las de su propio SABER. Una fotografía no es una ilusión total (véase Gombich, 1983), porque el observador puede levantar la vista y compararla con el mundo no fotográfico, con la literatura, con la ciencia, con otras fotografías sobre el tema, etc. Esta operación de comprensión no es solamente referencial; es típica de la función inferencial que realiza el Lector cada vez que está frente a un texto visual” (Vilches, 1997, p. 97-98).

La imagen representa la adquisición de cultura popular, de formas de relacionarse, la incorporación o rechazo de valores, la capacidad de discernimiento. Es una propuesta de visión de mundo, asumida pasiva o activamente por los educandos y luego confrontada con los contenidos que entrega la escuela, con las formas de enseñanza que utiliza el profesor, con el espacio intelectual que le otorga la institución educativa al acumulado cultural que traen los niños/jóvenes. La imagen es parte fundamental del mundo que lleva un estudiante a la escuela, es parte de su aporte, de su confianza, de su desarrollo intelectual; la negación de ello, contribuye a la negación del sujeto.

Los hombres se educan en los diferentes ámbitos de su vida, ubicando a la escuela en un espacio de importancia, pero no es el único lugar. El conocimiento que adquiere el educando le posibilita ser un ciudadano activo, crítico. Crítica que se basa en la toma

de posición, en la construcción de un modelo de mundo, en la resistencia a otros modelos, en su autonomía en la determinación vital. Para que ese proceso exista, se deben entregar herramientas que permiten participar de esta acción. El conocimiento está dado por la toma de posiciones, ese “no es un gesto sencillo. Tomar posición es situarse dos veces, por lo menos, sobre los dos frentes que conlleva toda posición, puesto que toda posición es, fatalmente, relativa. Por ejemplo, se trata de afrontar algo; pero también debemos contar con todo aquello de lo que nos apartamos, el fuera-de-campo que existe detrás de nosotros, que quizás negamos, pero que, en gran parte, condiciona nuestro movimiento, por lo tanto nuestra posición. Se trata igualmente de situarse en el tiempo. Tomar posición es desear, es exigir algo, es situarse en el presente y aspirar a un futuro. Pero todo esto, no existe más que sobre el fondo de una temporalidad que nos precede, nos engloba, apela a nuestra memoria hasta en nuestras tentativas de olvido, de ruptura, de novedad absoluta. Para saber, hay que saber lo que se quiere, pero también hay que saber dónde se sitúan nuestro no-saber, nuestros miedos latentes, nuestros deseos inconscientes por lo tanto.” (Didi Huberman, 2008, p. 11).

Esta toma de posición redundará en la construcción de una conciencia autónoma del individuo, desde su propia individualidad, desde un conocimiento crítico de su vida, de su contexto, como un sujeto responsable de su individualidad y de la sociedad en su conjunto; no tomar posición, de alguna manera, equivale a la alienación.

Paulo Freire propone, en uno de sus últimos escritos, que la resistencia del docente a aceptar la lectura del mundo de los alumnos, plantea un gran obstáculo en su proceso de aprendizaje: “saber escucharlo no significa concordar con su lectura del mundo, o conformarse con ella y asumirla como propia. Respetar la lectura de mundo del educando tampoco es un juego táctico con el que el educador o la educadora busca volverse simpático al alumno. Es la manera correcta que tiene el educador de intentar, con el educando y no sobre él, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo con otra más crítica. Respetar la lectura de mundo del educando significa

tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la curiosidad de modo general, y de la humana, de modo especial, como uno de los impulsos fundadores de la producción del conocimiento” (Freire, 2002, p. 117-118). Las imágenes tienen la característica de ser polisémicas, no es un elemento el que nos re/presenta, son varios; no es una interpretación la que se puede sostener, sino diversas, todas ellas condicionadas por nuestro bagaje cultural. Si la imagen nos presenta diversas interpretaciones, ¿por qué sólo es posible la que nos presenta el docente?, la cual muchas veces es condicionada por el creador y/o divulgador de ella.

Freire aún es más directo, cuando establece que las relaciones entre educador y educando son narrativas, discursivas y disertadoras, “narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pasivos, oyentes: los educandos” (Freire 2002, p. 77).

La mantención de estas prácticas es mantener al educando como un recipiente a llenar con depósitos; a ello, le llama la educación bancaria, la cual asume el saber, el conocimiento como una donación de quienes se creen sabios a otros que creen ignorantes. No aparece como un proceso de conciliación entre el educador y el educando; se mantiene al educando pasivo, de esa manera se le niega la posibilidad de ser un ser transformador, sino que se adapta a la realidad bancaria. “En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o los minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (Freire 2002, p. 81).

A casi cuatro décadas de las palabras y acciones de Freire, hoy, siguen teniendo vigencia, no sólo desde los contenidos clásicos de la enseñanza, también desde los nuevos, o incluso, los no tratados por el sistema educativo.

La relación que tiene la escuela en la temática tratada en este escrito

es deficitaria, silenciosa, censuradora, lo cual no significa que no sea tratada; es presentada oblicuamente, despreciativamente por el mundo académico y administrativo del sistema educativo; señalo que es oblicuo, pues uno de los argumentos que se entregan para justificar la desidia de los educandos para con los contenidos de la escuela, suele basarse en la influencia de los medios de comunicación, especialmente las imágenes televisivas, en los educandos. Si son culpables de la mala formación de los estudiantes, ¿por qué la escuela los niega?

Como posible salida, Paulo Freire propone la dialogicidad, la concertación de un acto en comunión de los hombres en busca de transformación de la realidad. Asume el diálogo como el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no como la pronunciación de unos a otros; “es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento al cual eche manos un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres” (Freire 2002, p. 108). Es un diálogo que se inicia en la medida que las partes se reconocen, se validan, se apoyan, se significan y son capaces de resignificarse.

Asumiendo a la imagen, como un lenguaje que tiene sus propias características, sus propias coordenadas para ser descifrada, para ser significada y desde la subjetividad resignificada, cuando no se entregan elementos para que pueda ser comprendida se entiende que las imágenes “nos mienten o son oscuras como jeroglíficos mientras uno no se tome la molestia de leerlas, es decir, de analizarlas, descomponerlas, remontarlas, interpretarlas, distanciarlas fuera de los “clichés lingüísticos” que suscitan en tanto clichés visuales” (Didi Huberman, 2008, p. 44). Compartiendo la afirmación anterior, se trata de entregar los elementos para que no sea un problema de molestias, o de tiempo agregado a la lectura de la imagen, sino que se entreguen las herramientas para que éstas se puedan leer.

Conclusiones

Los cambios culturales que ha experimentado la sociedad, no permite abstraerse de la visualidad que invade los espacios privados y públicos; por ello, se hace necesario ser críticos con la propuesta visual que, esencialmente, nos instala el mercado.

Las imágenes que nos rodean y que provienen en su producción y distribución de los medios de comunicación de masas, son hegemónicas, estereotipadas, estrechan la mirada, instalándonos una manera de ver.

Del receptor depende ser activo con esta propuesta, y de la institución escolar depende entregar herramientas para enfrentarla. En la escuela debe producirse este diálogo, que permitirá alcanzar nuevos espacios de libertad.

Diálogo necesario que permitirá generar un conocimiento que se base en el lenguaje que se construye a partir de convenciones de acciones y significados, de palabras y significados, de imágenes y significados; todo ello, se trasluce del contacto del sujeto con la realidad, su realidad objetiva y subjetiva, mediada por sus sentidos y su cognición.

Bibliografía

- Eco, Umberto (1969). *Apocalípticos e Integrados*, Barcelona, Tusquets.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la Autonomía*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- Huberman, Didi (2008). *Cuando las Imágenes toman Posición*, España, Visor Libros.
- M.L. De Fleur y S.J. Ball-Rokeach (1993). *Teorías de la comunicación de masas*, España, Paidós.
- Sontag, Susan (2007). *Al mismo tiempo*. Barcelona: Mondadori.
- Vilches, Lorenzo. (1997). *La Lectura de la Imagen*. Barcelona: Paidós.

Consejo Nacional de Televisión, CNTV. *Disponible o Recuperado en:* <http://www.cntv.cl/medios/Publicaciones/PresentacionPrensaSextaENTV2008.pdf>

Iipe, Buenos Aires, *Disponible o Recuperado en:* http://www.siteal.iipeoei.org/modulos/DatosDestacadosVI/upload/II/analfabetismo_funcional.pdf