

## LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN EN LA ESCUELA: ENSEÑAR A TRAVÉS DE ARQUITECTURAS, RITUALES Y REPERTORIOS VISUALES.

---

**Hebe Miriam Roux<sup>1</sup>**

Instituto Superior Metropolitano de Arte -  
Escuela de Capacitación Docente Ce.P.A. (Centro de Pedagogías de Anticipación).

### La imagen de la escuela

Mientras que en su etapa embrionaria la escuela era portadora de un sentido homogeneizante funcional a un proyecto político de "consolidación del Estado Nación" que implicaba enseñar conceptos y valores vinculados a la obediencia, la aceptación de jerarquías, la construcción de un único "ser nacional" en la población de gauchos y luego de inmigrantes europeos, hoy abundan discursos que demandan una escuela que trabaje para, con, y en la Diversidad.

De manera que una primera mirada sobre "lo escolar" nos posiciona en la necesidad de revisar esa misión fundacional homogeneizante, y cómo la imagen formó un papel decisivo en la enseñanza<sup>2</sup>.

Para asumir esta misión histórica, la escuela de masas (re)creó un orden moderno de lo sagrado: invistió a maestros y profesores de la tarea de cuidar la formación de las almas, transmitir y velar por los símbolos sagrados de la nación, la moral y el trabajo. La escuela se constituyó como un ámbito que debía tomar distancia del mundo social para corregirlo, mejorarlo, moralizarlo. El universo escolar se afirmó como un espacio con legalidad propia, relativamente cerrado a las amenazas del mundo, que conjuraría el desorden de los signos y filtraría con mallas firmes las influencias perniciosas que amenazaban a los niños. (Palamidessi 2006: 18)

Esas mallas que no sólo filtrarían sino que modelarían la construcción de la subjetividad y de la ciudadanía en la escuela sarmientina, se tramaron con variados dispositivos que en muchos casos subsisten aun cuando la sociedad, la cultura y la construcción del poder (político, estatal, económico, etc.) han cambiado sustantivamente.

---

<sup>1</sup> [roux76@hotmail.com](mailto:roux76@hotmail.com)

<sup>2</sup> "Las escuelas han asumido cargas más amplias que la maestría de los sistemas escritos o numéricos de alfabetización apreciados en sus sociedades. Sobre todo en la época premoderna, se consideraba a las escuelas una sede rectora de la transmisión de los valores morales y políticos". (Gardner, 2008: 136).

Sin lugar a dudas, uno de los hilos de aquel proyecto pedagógico ha sido la imagen de las escuelas.

Por una parte, la estructura arquitectónica de las escuelas y colegios de las grandes ciudades guardaron determinado correlato con las arquitecturas de edificios poderosos (iglesias, palacios, cuarteles); de manera que la Escuela (inscribiendo en ese término todos los niveles de formación) se desplegó desde la visualidad como un espacio de poder equivalente al religioso o al militar. Así, unificando dimensiones de la vida social y política, la homogeneización cobraba un cuerpo orgánico, y ciertamente más "eficiente".

*El problema es que al construir las escuelas, la huella de la curia autoritaria se manifiesta en la propia concepción arquitectónica de las mismas, que son vistas como fortificaciones, palacios, cuarteles o castillos. Una escuela repleta de vigilancias extremas, de normas, de miedos y de autoritarismos dirigidos contra un pueblo analfabeto al que se instruía a través de una didáctica confiada a la omnipotente palabra que descendía [...]” (Cabanellas y Eslava, 2005: 157-158)*

A un mismo tiempo, las imágenes (en términos de obras de arte) en las que la escuela abundó, refirieron al mismo proyecto político-cultural de otros espacios públicos (la calle, los parques y las plazas): identificar, moralizar y disciplinar a niños y jóvenes a través de la figura de próceres capaces de vigilar y saberlo todo, desde la iconicidad de sus bustos y bajorrelieves, desde sus retratos con anchos y majestuosos marcos dorados que los alejaban del alumno-espectador. Existen, entonces, al menos dos aspectos primeros para observar la materialidad del proyecto político de escolarización del Siglo XIX a través de la imagen:

1. Los edificios escolares, su arquitectura, mobiliario y administración de los espacios.
2. El patrimonio cultural y artístico dentro (y fuera) de la escuela, en tanto espacio público.

### **Pedagogía de la arquitectura escolar**

A los fines de considerar las relaciones entre la misión fundacional de la Escuela en el siglo XIX, y los elementos del lenguaje visual y de la arquitectura que guiaron la construcción de las primeras escuelas, se enuncian algunas características de los edificios escolares construidos entre 1880 y 1920:

Se observa que estos edificios toman considerables alturas; ya desde la planta baja, parecen escindir-se del suelo en el que apoyan, las ventanas son alargadas reafirmando el movimiento de elevación (representación del "templo del saber"),

las estructuras son cajas cerradas que albergan un patio interior central que se puede “escudriñar” casi desde cualquier punto del edificio y las fachadas guardan relaciones de considerable similitud con otros edificios de instituciones estatales (con cuarteles, hospitales e iglesias).

Ese tipo de arquitectura “jerárquica”, es un elemento esencial en la construcción de ese modelo de Estado; y la envergadura de estas grandes obras edilicias dan cuenta del “optimismo pedagógico propio de todo este período” (Tedesco, 1993:27).

En aquellos edificios, y aun en los de hoy, el repertorio de colores se ha delimitado con criterios más inclinados a la asepsia que a la necesidad de construir ambientes de habitabilidad confortable y saludable. Grises, marrones, verdes oscuros y ocres han impregnado las paredes de las escuelas con tal punto de insistencia que aun hoy resulta difícil pensar qué otros colores podrían conformar el espacio escolar.

En términos de textura, el espectro se reduce a muros, baldosas y pisos de madera en algunas aulas. Al igual que en el caso del color, la supresión de otros materiales en la arquitectura y en el mobiliario de la escuela, asume un papel protagónico en esta concepción de edificios “neutros”, seguros, limpios, útiles.

Revisando archivos fotográficos, y aun revisando la propia biografía escolar, muy posiblemente se encuentren coincidencias (tanto en la coordenada espacial como temporal) entre distintas generaciones y poblaciones:

a) Las hileras de columnas o aberturas, las filas de pupitres y las filas de alumnos. La abundancia de líneas rectas es constante en la impronta escolar, tanto en lo arquitectónico como en los rituales que, con tecnología pastoral y/o militar, construyeron el aprendizaje de la obediencia como valor de buena conducta.

b) Los colores son neutros claros por fuera, y en muchas ocasiones, se repintan con tonos oscuros las paredes hasta la altura de los niños; de modo que se minimice la visibilidad de huellas propias del tránsito en pasillos especialmente.

c) Las aulas, oficinas o despachos de las autoridades escolares están notoriamente mejor instaladas que el resto; se ubican en un punto de vista estratégico (casi siempre cerca de la entrada/salida), albergan el mobiliario de mejor calidad y de distinta textura, algunas piezas patrimoniales importantes (especialmente pinturas y esculturas) y centralizan recursos físicos (aparatos

tecnológicos, conexión a internet, etc.) Se trata de espacios que, en general, están pintados de un color distinto al resto de la escuela y de las aulas.

Sin forzar las relaciones entre elementos visuales (forma, color, espacio, textura), es fácil comparar estos edificios con los edificios que componen la amalgama estatal. El hospital, el cuartel, la iglesia. La imagen de la escuela guarda correlato con cada uno de ellos en alguna medida; luego el tipo de gestión y el clima institucional creado por el colectivo docente modifica, replica o amplifica esas relaciones de sentido.

¿Y qué enseña la escuela a través de su propia imagen, de su arquitectura, de esa distribución jerárquica del espacio? Para María Acaso, el conjunto de estos elementos constituye un *currículum oculto visual* (Acaso y Nuere, 2005) desde el cual es posible enseñar aquello que resultaría incómodo o incorrecto en la prescripción de un currículum o en la explicitación verbal de una clase expositiva.

“El principal objetivo del currículum oculto es perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo tales como el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás”. (Acaso y Nuere, 2005: 208)

De manera que, una relación dialéctica entre el carácter de reproducción social de la escuela, y la organización escolar en términos estructurales, formales y arquitectónicos, despliega el conjunto de imágenes que por su frecuencia y permanencia se erigen como tradición, se instalan como ritual, o se comportan como repertorio infantil.

Básicamente, la escuela no ha modificado, en términos visuales, las características con las que ha nacido. Aun cuando el mundo moderno se ha transformado sustantivamente en todas sus dimensiones, y la escena contemporánea plantea otras formas de percepción del tiempo y del espacio, otros códigos comunicacionales, otro tipo de sujeción del sujeto (tanto a la cosa material como a la cosa virtual), y una cultura globalizada en la que se resignifica permanentemente la noción de identidad y territorio en casi todos los dispositivos e instrumentos de producción de bienes culturales (cine, pintura, arte público y artes evenciales, literatura, audiovisuales – net art y video art –, etc.), la escuela, en muchos casos, sostiene sus líneas rectas en la arquitectura, en las filas de niños y de asientos, en las cuadrículas que diagraman las planificaciones que parcelan el

conocimiento con lógica de fragmento disciplinar, en sus segmentos temporales de timbre a timbre...

Las rectas permanecen en lo escolar como médula del estatuto escuela. Sigue siendo excepcional el encuentro con los soportes irregulares, con las formas orgánicas, con el paisaje escolar compuesto de diversos recorridos lineales: espirales, quebradas y curvas siguen quedando fuera.

De esta manera se nos devela, cotidianamente, una fuerte contradicción entre la pretendida concepción y construcción de la infancia, y lo propositivo de los espacios físicos en los que ha de transcurrir la escolaridad. Se vuelve indispensable considerar que

el habitar humano se realiza sobre la base de una profunda interacción entre el espacio y las personas. Se trata de un juego de intercambios entre el ser humano y su entorno, entre el sujeto habitante y el espacio habitado; podríamos llegar a hablar del 'espacio habitado como sujeto y el habitante como espacio', hablar en términos de que el espacio habita en el sujeto, afectándolo y cambiándolo.<sup>3</sup> (Cabanellas, 2005)

En todo caso, si algunas transformaciones dieron paso a otros espacios escolares y a otras imágenes de la escuela, con las representaciones que de ellas derivan, se trata de mutaciones en las relaciones de la gestión del Estado, la gestión escolar y la comunidad. En la medida que progresivas rupturas en esas relaciones significaron abandono en algunos casos, o infraestructuras paliativas en otros; la degradación de los espacios escolares se constituyó imagen, y la imagen de los espacios degradados representó la degradación del sistema escolar (encontrando en los Medios un terreno allanado para centrar las miradas en el deterioro de "lo escolar", y achacando rápidamente a la educación los males sociales de toda naturaleza).

Ciertamente, el corrimiento del Estado ha tenido un impacto sustantivo en la imagen de la escuela, y en buena medida, las grandes obras arquitectónicas que portaron un modelo de escolarización masiva durante las primeras décadas del siglo XX, hoy se erigen como artefactos obsoletos, como representación de un proyecto educativo que, aunque se refugie en ciertos intersticios del imaginario social, ya no es ni podrá ser cierto.

### **Patrimonio visual y construcción de la identidad escolar**

---

<sup>3</sup> Raquel Polonio en "Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía".

Los mismos motores que han impulsado este tipo de arquitectura, sirvieron para vehicular la entrada de determinado patrimonio artístico –y no otro- a los espacios comunes de los edificios escolares.

Mayoritariamente, el tipo de imágenes elegidas para construir la idea de un ser nacional se circunscribió a los bustos y retratos de próceres, a las pinturas de temas costumbristas y eventualmente a los paisajes.

Tanto las imágenes, como los lugares en los que han sido emplazadas, refieren una vez más a la idea omnipresente de la autoridad política que vigila e identifica.

El conjunto de obras de arte que compusieron un repertorio escolar nacionalista puede pensarse como sustituto o como parte del ritual de arraigo histórico, deliberadamente sesgado, que contribuyó a construir una ciudadanía que negaba o minimizaba la multiculturalidad.

Así como en la letra de los documentos legislativos progresivamente desaparecía el quechua; en las escuelas se clausuraba la diversidad cultural con un vehículo todavía más eficaz que las formas tradicionales de la censura; *la demasia, la acumulación y la asfixia* (Ramonet) que provoca la circulación de un único repertorio de imágenes, la temática reiterada, el tratamiento estético estandarizado...

Sin embargo, es importante recordar que ninguna imagen u obra de arte contiene en sí misma la categoría “patrimonial”; según la Unesco, para que un bien forme parte del patrimonio de una sociedad, es condición que forme parte de tradiciones culturales vigentes, entre otras cuestiones. De manera que la escuela sarmientina, al igual que otros espacios públicos, activó un repertorio patrimonial<sup>4</sup> que se retroalimentaba con artificios de los que a su vez se valía: el caso de la efeméride, el acto escolar, la evocación de próceres y sucesos históricos a través de obras de arte, o de láminas y figuritas. Ese naturalizado pero extraño modo de concebir la cronología y los procesos históricos: tantos y tan distantes hechos evocados cíclicamente en un mismo año todos los años, ha servido para justificar la presencia de esas imágenes e inferirles el status de patrimonio, tanto como las imágenes “patrimoniales” han servido a la causa de la efeméride y del

---

<sup>4</sup> “cada uno de los bienes potencialmente “patrimoniales”, ya sean monumentos, edificios [...], fiestas o ceremonias, necesitan ser *activados*, para formar parte del patrimonio de una sociedad. [...] Activar un repertorio patrimonial significa, en definitiva elegir ciertos referentes vinculados al pool –naturaleza-historia-inspiración creativa-, y exponerlos de una determinada forma. Este hecho confiere a esos referentes una carga simbólica que refuerza y legitima socialmente un discurso identitario”. (González, 2009: 14)

acto escolar, sobre todo si se tiene en cuenta que, en principio, las escuelas estuvieron pobladas por inmigrantes europeos y por criollos, y que la brecha polidiomática sólo encontraba una aproximación en la imagen.

### **La imagen en la escuela**

Fotos, dibujos, láminas, carteles, ilustraciones, graffitis; huellas visuales producidas por los sujetos, huellas que deja el habitar de los sujetos, y el des-habitar del Estado.

Con todo, la escuela propone su propia imagen, y en esa imagen se consume; y se consume?

Cualquier fotografía de archivo, tanto como los libros de texto u otros recursos "didácticos", permitirán asumir rápidamente que la escuela ha sido desde su origen esencialmente lingüística; esto es, ha subordinado la imagen al texto.

Al abrir libros y manuales, se advierte permanentemente la presencia de imágenes que ilustran al cuento, a la efeméride y a las situaciones problemáticas, y si alguna vez, la imagen aparece sin ese carácter ilustrativo, es de un modo expositivo tipo "lámina" que a su pie, o por encima, lleva un epígrafe que nos indica con palabras qué es *eso que estamos viendo*, obturando de antemano toda posibilidad de crear distintos sentidos según quién mira y cuándo lo hace.

De manera que las imágenes han sido más vinculadas a la ornamentación y a la ilustración de textos, que a la capacidad que una imagen tiene en sí, desde una perspectiva comunicacional y expresiva; o, en todo caso, los vasos comunicantes de las imágenes escolares han sido lo suficientemente estrechos como para homogeneizar su significación.

Ha existido, sin embargo, una cantidad considerable de materiales didácticos visuales que, prescindiendo de palabras, supieron construir mensajes unívocos, más ligados a una suerte de "campana de concientización", que a la proposición de la enseñanza.

De alguna manera, ciertos mensajes encontraron en el texto visual una estrategia para atenuar, o "estetizar" contenidos que hubieran sido difíciles de colocar en el texto lingüístico. De hecho, las imágenes que ilustraron e ilustran este tipo de mensajes morales y/o conductuales, han tenido alto grado de referencialidad, colores saturados y/o formas pregnantes que convidaran a ser miradas, y luego interpretadas con univocidad.

Cierta síntesis gramatical del lenguaje visual ha dominado la imagen considerada "didáctica", apoyada en la creencia de que el valor de la imagen estaba centrado en su capacidad de matizar el peso de los contenidos con códigos lingüísticos. Así, mientras los textos enseñarían, las imágenes constituirían en algunos casos, una oportunidad de distensión, y en otros, una instrucción para formular anticipaciones, para proyectar la palabra dicha o escrita y para regular la construcción de una moral a veces explícita, y a veces encriptada en el curriculum oculto.

Pero, ¿por qué la escuela ha enseñado con palabras y entretenido con imágenes?

Según Martín Barbero "la antigua y pertinaz desconfianza de la escuela hacia la imagen, hacia su incontrolable polisemia que la convierte en lo contrario del escrito, ese texto controlado desde la sintaxis y desde fuera por la identificación de la claridad con la univocidad" (Barbero, 1997).

*La incontrolable polisemia de la imagen* es justamente lo que debiera hacerla tan accesible; puesto que todo lo que alberga múltiples sentidos contiene, a un mismo tiempo, múltiples maneras de ser explicado y de develarse, y tantas maneras de ser abordado.

Pero la escuela ha configurado otras valoraciones a través de la supremacía del texto escrito y de la creación de un repertorio visual infantil acotado en términos de contenido, de tema y de tratamiento estético. Uno de esos valores se ha fijado en la biografía de muchas generaciones: la producción y la interpretación de imágenes es para unos pocos, y sólo *los hábiles* o *los sensibles* poseen la capacidad (casi supraterrrenal) de representar gráficamente una idea y/o de aprehenderla, valorarla críticamente, o disfrutarla.

Se trata de un valor que circula con tan magnífica naturalidad, que casi nadie cuestiona en su propia biografía cómo y por qué se ha producido semejante ruptura con el mundo de las imágenes y con la capacidad expresiva y comunicativa que todos tenemos en los distintos lenguajes. Cuando esta capacidad se vulnera hasta tal punto, se construyen representaciones que tienen poco o nada de cierto respecto de cuáles son los procesos de captación, de producción o de interpretación en el lenguaje visual, limitando su fuerte y rica estructura hacia el territorio de lo meramente técnico.

Ese particular modo de relación entre el texto y la imagen desencadena al menos tres situaciones más o menos estables y universales.



1. Se consolidan sociedades en las que, mayoritariamente, existen escasas o nulas herramientas para decodificar, interpretar y crear sentido ante las imágenes, especialmente en el caso de las contemporáneas. Así, la mera valoración por gusto agota procesos de captación mucho más profundos que podrían enriquecer la mirada no sólo en torno a la imagen y el patrimonio artístico; si se tiene en cuenta que cuando se construye la mirada, se abren otras entradas posibles para comprender el mundo, los hechos individuales y los procesos sociales.

2. Las artes visuales sostienen, en el imaginario social, un carácter gentrificado que aleja más de lo que convida o acerca al espectador. Sin el espectador, la cultura se agota, se sofoca y camina hacia su extinción, considerando que *el arte es un proceso social y comunicacional que abarca también al público, las estructuras masivas del gusto, las formas de sensibilidad e imaginación vigentes en todas las clases sociales* (García Canclini, en Reyes Palma, 1981: 6).

3. Las consignas de producción de imágenes que elaboran los docentes provienen más de “los temas” y de la palabra escrita en cuentos o dicha en canciones, que de la necesidad de experimentar o estimular la capacidad imaginativa, los procesos introspectivos que generan la propia expresión, o la observación del entorno y las particulares (a veces asombrosas) situaciones visuales que conforman el cotidiano.

De esta manera, la creación de imágenes vuelve a estar supeditada a un discurso lingüístico anterior; y cuando no lo hay, “la hoja en blanco” configura ya no un problema a resolver ni un desafío, sino un tipo de desconcierto que paraliza: esta vez nada ni nadie “indica lo que hay que hacer”.

Así, la escuela se desentiende de la necesidad de desarrollo de los múltiples lenguajes que componen “lo humano”, como si todo mensaje pudiera ser comunicado con signos lingüísticos y/o numéricos. En todo caso, si la escuela en sus primeros niveles atiende a la formación integral de los niños y adolescentes, debiera formularse un tipo de gestión y un tipo de práctica docente que se apoye en “La necesidad de equilibrar las partes reservadas a aquello que se llamará, por comodidad, lo ‘conceptual’, lo ‘sensible’ y lo ‘corporal’...” (Bourdieu, 1988: 6)

### **Enseñar con paredes (repertorios que acorralan)**

La escuela muestra con frecuencia, a través de su discurso visual, un ambiente recortado y aislado culturalmente. El material visual que se

ofrece a los chicos y los ámbitos destinados a él muchas veces cierran espacios allí donde sería necesario abrirlos, testimoniando un proyecto escolar mucho más que un proyecto cultural. Mediante este discurso visual se vuelve a imponer la "cultura de la escuela" y la "estética escolar" por sobre la cultura y el sentido estético "del hombre". (Spravkin, 2002)

Así como la escuela hace del conocimiento un conocimiento escolar, valiéndose de una lógica que trasciende la mera selección de contenidos (ya sabemos que el curriculum es mucho más que eso), la consolidación de repertorios culturales infantiles sesga, o modifica, e inclusive interpela la construcción de las infancias, en la medida en que configura un mundo particular y específico donde prevalece cierto nivel de síntesis formal, algunos temas recurrentes, y constantes relaciones entre elementos visuales que determinan una significación unívoca. Aparentemente, la tradición de repertorios visuales infantiles está anclada en el interés por la comprensión cabal y universal de lo que la imagen porta, mediante una mecánica industrializada de relaciones entre lo sensible y lo inteligible.

En el caso de las imágenes, aun cuando el discurso desde el mercado sostenga valores pedagógicos<sup>5</sup>, la producción y circulación de estos repertorios están más centrados en el consumo por parte de los chicos, que en ampliar o desafiar la construcción de la mirada. De hecho, en gran medida la escuela se propone como filtro de aquellos repertorios de imágenes "infantiles" que pululan en los mass media, identificándolos como efectivos o potenciales vehículos de estereotipia en los procesos de creación de su propia imagen, e inclusive, de sus propios procesos exploratorios y experienciales.

Paralelamente, la escuela propone, y ha sostenido desde su origen, un recorte de experiencias visuales bastante limitado, constituyendo su propio repertorio "infantil-escolar".

En la última década, por ejemplo, ha sido muy frecuente la presencia de imágenes de Antonio Berni, de Benito Quinquela Martín, y de algunos otros artistas modernos que se desarrollaron principalmente en la disciplina Pintura.

---

<sup>5</sup> Basta con revisar las relaciones entre contenido y tratamiento estético de las principales fuentes de producción audiovisual infantil: Discovery Kids, Cartoon Network, entre otras, para identificar enunciados que ubican la programación como oportunidad de conocer, explorar o descubrir el mundo.

Reiterar la imagen y la figura de, es un modo de ponderación concreta, y toda ponderación implica –aun calladamente- la subvaloración de otras imágenes y de otros artistas.

¿Por qué el repertorio de imágenes para apreciar se rigidiza hasta conformar más una frontera que una oportunidad de conocimiento? ¿Por qué Berni y Quinquela Martín? ¿Por qué son figurativos, porque evocan improntas propias del arte infantil en el uso de colores y en el tratamiento? ¿Porque son argentinos y versan sobre bienes simbólicos explícitamente nacionales?

La contradicción surge al considerar que la pedagogía contemporánea abunda en la idea de trabajar la otredad, de considerar la diversidad ya no como obstáculo que debiera superarse, sino como médula de la tarea educativa y de la gestión escolar.

Si el sentido vertebral de la escuela de hoy es reconocer lo diverso como oportunidad de desarrollo subjetivo, por qué la escuela reconfirma caracteres hegemónicos filtrando las experiencias visuales en un repertorio que pareciera pensar a la infancia como parcela?

Acaso las prácticas de enseñanza, o la gestión directiva, promueven el acercamiento a la imagen local y regional de distintos tiempos? Por qué el patrimonio es encapsulado en ese repertorio de artistas frecuentados, si tenemos la certeza de la heterogeneidad en las poblaciones de alumnos, si se ha hablado incansablemente del ingreso de la comunidad boliviana y peruana en prácticamente todas las escuelas de la ciudad? Por qué no nos aproximamos a Ponciano Cárdenas Canedo, a José Tola o a Victor Grippo?, por nombrar sólo algunos de los artistas latinoamericanos modernos y contemporáneos que ofrecen diversidad cultural, plástica y simbólica.

Por qué la imagen entra en la escuela en vehículos estandarizados que contribuyen a la estereotipia? Por qué los actos escolares persisten con repetidas propuestas de telón y utilería? Por qué en las carteleras la imagen se etiqueta y se enmarca con tal superposición de formas, colores o elementos, que termina por ser cartel, anulada en su dimensión expresiva y comunicativa?

Al parecer, los lineamientos curriculares en este sentido son aun desconocidos desde las prácticas docentes y desde las prácticas de gestión. Mientras que el Diseño Curricular vigente enuncia:

Proponer situaciones que permitan a los alumnos sensibilizarse y conocer variadas manifestaciones visuales del presente y del pasado. Tomar

contacto con distintos creadores y asistir a los lugares en los que se muestran y/o producen imágenes. Ofrecer a los alumnos la posibilidad de descubrir la presencia e influencia de la imagen en la vida cotidiana (Diseño Curricular para la Escuela Primaria GCBA, 2004: 107)

La fijeza en la selección de experiencias visuales en el ámbito escolar machaca con escasas certezas colocando un párpado caído en las miradas que debieran desarrollarse con asombro, avidez y reflexión.

En cierto modo, la necesidad de “regular” el consumo escandaloso que propone la cultura de masas y la industrialización de bienes culturales, cuya lógica directriz es la accesibilidad (que la producción sea y se difunda de un modo sencillo, rápido, eficaz “para todos” y “a cualquier precio”), ha determinado que la escuela sostenga una brecha entre el mundo cultural escolar y el mundo cultural. Y es posible que la constante en ciertos repertorios se haya encarnado en las prácticas docentes y en las prácticas escolares con el mismo tenor, y con la misma lógica de insistencia con la que los medios y la industria de bienes culturales convierten el arte en mercancía o, sencillamente, desdibujan su estatuto.

### **Enseñar a través de las paredes (o paredes que hablan)**

Las culturas institucionales plasman en los muros de la escuela contenidos de los que muchas veces si quiera tienen conciencia quienes diseñan o ejecutan planes estéticos-comunicacionales con diversos dispositivos (carteleros, ornamentos, distribución de mobiliarios y espacios físicos, leyendas e inscripciones, ponderación de patrimonios artísticos como esculturas y pinturas, etc.)

El paisaje escolar presenta un sinfín de huellas.

Huellas en las que se imbrican testimonios pretéritos, imágenes de lo acontecido, como si la escuela existiera también para ser memoria, apoyada en suelo de conservación, casi museística. Placas conmemorativas, vitrinas que albergan objetos donados o producidos por antiguas generaciones de alumnos, bustos y retratos, fotografías de la primera promoción... Son huellas que están convidando a conocer quién ha sido esta escuela, aunque poco cuenten de lo que esta escuela es, y mucho menos de lo que proyecta ser.

En definitiva, la abundancia de este tipo de huellas -y en ausencia de otras-, nos proyecta a la imagen de la añoranza, como si con la imagen se dijera “esto fuimos, esto somos y esto seremos”. El pasado como presente y como proyecto.

Hay otras huellas que se refieren al potencial de producción; allí, lo acontecido no se sacraliza, allí lo acontecido da cuenta de la capacidad que la escuela tiene para fabricar, la escuela difunde con y desde su imagen, su tracción, su ritmo productivo, respondiendo con eficiencia al modelo capitalista. La traza de una imagen de escuela proactiva ha marcado directrices fuertes y contradictorias en las últimas dos décadas, si se tiene en cuenta que ni la propia estructura escolar, ni la pedagogía procesual apoyan en el suelo de la superproducción, ni de la necesidad de exposición permanente.

Donde abunda este espíritu, se construye una especie de pulsión irreflexiva por ponerlo todo en la pared. Un pastiche en el que, valiéndose del discurso de la jerarquización de la producción de los alumnos, transcurre una interminable caravana de pedazos, instantes de un proceso que pocas veces se interpela en términos de sentido: Qué sentido tiene para este alumnos colocar su gesto allí? Ha querido este alumno compartir esta imagen en el espacio del patio o los pasillos? Qué soporte y qué manera de emplazamiento de la imagen atribuye el valor de la jerarquización?

En cambio, son más las veces en las que las imágenes que producen los chicos quedan pendiendo de dos cintas adhesivas, sobre un papel delgado que no puede sostenerlas, y junto a un afiche de campaña contra la epidemia del dengue.

Pero también están las huellas de los nombres propios, las paredes y los escritorios, las puertas de los baños y las mochilas. Como si cada vez más los chicos necesitaran reconfirmar que están allí, que habitan ese espacio – microespacio de la escuela- y que son parte del mundo, de un mundo que escasamente los mira pudiéndolos ver.

Las imágenes de firmas, nombres propios, objetos y sujetos de identificación se acumulan sobre bancos, mesas, puertas y paredes; confiriendo un grosor material y simbólico a los espacios físicos que parecen haber desconocido a las infancias y a las adolescencias durante una gran cantidad de tiempo. Y la amalgama de gestos gráficos y firmas se imbrica con una onda expansiva modificando toda aquella imagen que una vez fue dominio, normalización y supresión de la subjetividad; no es que represente sino que presenta de un modo irrefutable que “estamos aquí” y que “este espacio nos pertenece”.

Las huellas que los propios alumnos impregnan en el edificio escolar son la evidencia del (des)encuentro con el otro, son lo propio y son otredad, son “mirame”, son “aguantes” y son exterminios. Las leyendas y los dibujos que se

han naturalizado en fachadas, pupitres y baños son imagen de las voces que escasamente la escuela se propone oír, tan cooptada en los esfuerzos por reconstruir su estatuto.

Quizá existan hoy quienes sueñen o proyecten espacios urbanos más apacibles o armónicos, pero en tanto nos sabemos parte de sociedades ni armónicas ni reconciliadas tal vez sea mejor no intentar reconciliar artificialmente lo irreconciliado y prestar ojos a lo que tienen las paredes que decir al respecto. Aun cuando a veces no nos sentimos cómodos con lo que tienen para decir. Incluso cuando el graffiti pueda ser visto como mancha, insulto, provocación o lo que sea, tiene sin embargo el mérito de hacer ver lo irreconciliado. Interrumpe el artefacto urbano que nos aplana la mirada. (Kozak, 2009)

Así, las paredes dicen muchas y muy diferentes tipos de cosas, a unos ojos que parecieran mirar con los párpados, toda vez que la cultura visual ha sido reducida a tradiciones de afiche y lámina explicativa que se superponen alternando datos institucionales o gremiales, con producciones plásticas de los alumnos y carteles recordatorios de la asociación cooperadora.

Los ojos que miran con párpados, son la mirada de quien, por un lado, no ha sido enseñado para leer o significar imágenes, gozarlas o valorarlas críticamente, y por otra parte, esos párpados configuran una suerte de guarida para la vociferación de tanto papel que cuelga, tanta huella ilegible machacando perseverantemente en los tantos años de escolaridad.

¿Se trata de considerar los muros y espacios escolares con voluntad estética?  
¿Se trata de desandar el desorden naturalizado en la pared-pizarra?

Posiblemente se trate de reparar una fisura más gruesa y más honda que la de la construcción de una "ecología visual". Puesto que la escuela es uno de los primeros y más efectivos espacios de legitimación y de aprendizaje, resulta imprescindible reflexionar sobre el modo relacional que encuentran estos repertorios en los ambientes y tiempos escolares, esa intertextualidad que configura un nuevo mensaje y una nueva experiencia estética, esa representación que indudablemente ha de crearse en los niños respecto de *qué es el arte*, cuando el arte entra sólo en reproducciones de los mismos dos o tres artistas que son reproducidos una y otra vez, a nivel perceptual -y escasamente abordados desde propuestas que impliquen la significación-, en hojas de carpeta que irán a amontonarse en aquella pared.

Lo que se determina, según Hall, es un *régimen de representación*; un modelo estereotipado de identificación y relación de imágenes que adormece la mirada, la capacidad de asombro y de goce por la experiencia plástica y visual.

De manera que, el problema no es únicamente la conquista de cierta asepsia visual, o de la reflexión acerca de la contaminación visual que formó parte de la producción teórica de los últimos años. En el caso de la escuela, todo patrimonio, y todas las condiciones en las que un recorte de la cultura hace su entrada, constituyen ya un tipo de enseñanza en la órbita de lo que Jackson llamó *curriculum oculto*.<sup>6</sup>

El arte y la cultura han tomado, históricamente, un cuerpo escolarizado y escolarizante para constituirse contenidos o partes de una actividad, y esa escolarización reguló la idea que varias generaciones tienen acerca de qué es el arte, quién legitima la obra de arte, quiénes son los artistas y qué rol se les asigna (al arte y a los artistas) en el colectivo social.

Pudiera reconsiderarse la noción "arte en la escuela" desde el tipo de entrada que la cultura tiene en la escuela, considerando que "el patrimonio como espacio de aprendizaje, experimentación y creación es un ámbito privilegiado para generar actitudes de apropiación cultural [...] abre la posibilidad de desarrollar sentimientos de pertenencia y de actitudes de responsabilidad ciudadana y de compromiso con la propia historicidad". (González 2009:25)

Vale decir, desde el punto de vista de la escuela y desde su misión de enseñanza, es preciso reconocer que, en la medida en que el repertorio cultural y artístico se reduce en términos selectivos, y se vuelve a reducir, en tanto "cosa escolarizada y escolarizante", lo que se pone en riesgo es la construcción de la apropiación simbólica de los niños y jóvenes que habitan esos espacios en tan largas horas de escolaridad. Así, la escuela replica condiciones sociales previas, "extramuros", que configuran otra desigualdad en términos de acceso (a la posibilidad de apropiación y de goce a) el mundo del arte y la cultura; pues "*No todos los miembros de una sociedad consideran como propios (simbólicamente) los bienes culturales que ésta ofrece: no encuentran en sí mismos las condiciones intelectuales y sensibles para esta apropiación*" (Spravkin, 2002)

## Conclusiones

---

<sup>6</sup> La expresión *curriculum oculto* fue acuñada por Philip W. Jackson en su libro *Vida en las Aulas*, en 1968.

Describir, identificar, argumentar, resultan tareas seductoras e improbables cuando se trata de imbricar esas acciones en el paisaje escolar actual. Por un lado, no existe esa necesaria distancia temporal que permite considerar el "acontecimiento" como parte de un proceso histórico; y por otro, la escena contemporánea se nos presenta con múltiples rupturas en todas las dimensiones de lo humano, y con una aceleración que posiblemente nos supera en nuestra capacidad de asimilación (por ejemplo, las revoluciones tecnológicas corren con mayor velocidad que las revoluciones o cambios sociales).

*"La convergencia de la globalización y la revolución tecnológica configura un nuevo ecosistema de lenguajes y escrituras"* (Martín-Barbero 2002: 20), y en esa transformación profunda de los lenguajes, es imprescindible considerar la transformación de la percepción, de la espectación, y de la valoración de lo "no verbal".

*"La verdad es que la imagen no es lo único que ha cambiado. Lo que ha cambiado, más exactamente son las condiciones de circulación entre lo imaginario individual (por ejemplo, los sueños) lo imaginario colectivo (por ejemplo, el mito) y la ficción (literaria o artística). Tal vez sean las maneras de viajar, de mirar, de encontrarse las que han cambiado, lo cual confirma la hipótesis según la cual la relación global de los seres humanos con lo real se modifica por el efecto de representaciones asociadas con las tecnologías, con la globalización y con la aceleración de la historia"*. (Marc Augé)

En el caso de las imágenes, posiblemente estemos asistiendo a una de las mutaciones más radicales: mientras que hasta hace algunas décadas los medios de producción eran, aun en toda su diversidad, siempre herramientas y materiales tangibles, hoy proliferan una enorme cantidad de imágenes creadas digitalmente, o mudadas de su condición "real" a "virtual" mediante dispositivos tecnológicos e informáticos. Y aun así, la escuela, en gran medida, insiste en reflejarse en su propia imagen de afiche ilustrativo y de espacio para construir una memoria de sucesos de dudosa existencia; se condiciona en la persistencia de tradiciones que vulneran su potencial pedagógico y propositivo.

Entre tantas preguntas, existe tal vez una clave para pensar de qué otro modo esta escuela pudiera reformular su imagen. Pero para modificar su imagen es imprescindible, antes que nada, reformular la mirada. Quizás, en la medida en



que la multiculturalidad <sup>7</sup> deje de ser una producción discursiva y pase a ser un proyecto y una práctica de gestión educativa permanente y concreta, la escuela encuentre ya no la oportunidad, sino la necesidad de mirarse no sólo en su propio reflejo, sino en la mirada y en la imagen de los otros. Una escuela que desde su espacio y visualidad proponga la fruición con las imágenes, y con repertorios de experiencias estéticas lo suficientemente vastos como para que desde cualquier código lingüístico, quien habite esa escuela pueda encontrarse comprendido (en términos de pertenencia), y pueda comprender el mundo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACASO, María y NUERE, Silvia, "El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen", en *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 17, 2005.
- AKOSCHKY Judith y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- ANTELO, Estanislao. "Variaciones sobre el espacio escolar", en BAQUERO, DIKER, FRIGERIO (Comps.) *Las formas de lo escolar* de Buenos Aires, Editorial del Estante.
- AUGÉ, Marc, *Los 'no lugares' Espacios del anonimato*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1998.
- BOURDIEU, Pierre, *Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza*, 1988.
- BURUCÚA, José Emilio, *Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- CABANELLAS, Isabel y ESLAVA, Clara (coords.), *Territorios de la infancia, diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, Editorial Graó, 2005.
- Dirección de Currícula GCBA, *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, 2004.
- DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniela (comps.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2006.

---

<sup>7</sup> ..."lo que el multiculturalismo pone en evidencia es que las instituciones liberal-democráticas se han quedado estrechas (CH.Mouffe, E.Laclau) para acoger las múltiples figuras de la diversidad cultural que tensionan y desgarran a nuestras sociedades justamente porque no caben en esa institucionalidad" (J. Martín Barbero, 2002: 17)

EISNER, Elliot, *Educación la visión artística*, Paidós, 1972.

GONZÁLEZ, Susana, *Patrimonio, Escuela y Comunidad*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2009.

KOZAK, Claudia, *No me resigno a ser pared*. Artículo publicado en [www.revista-artefacto.com.ar](http://www.revista-artefacto.com.ar), 2009.

MARTÍN BARBERO, Jesús, *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Publicado en Rev. Nómadas, N° 5, Santa Fe de Bogotá (Colombia), Univ. Central, 1997.

-----, Jesús, *Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*. Publicado por Departamento de Estudios Socioculturales. Guadalajara, ITESO, 2002.

PALAMIDESSI, Mariano (comp.), *La escuela en la sociedad de redes*, Fondo de Cultura Económica, 2006.

#### Otras fuentes

<http://arquitectos-italianos-buenos-aires.blogspot.com>