



31(2):79-94
jul./dez. 2006

LAS FOTOS ESCOLARES COMO ANALIZADORES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Gustavo Enrique Fischman

RESUMEN – *Las fotos escolares como “analizadores” en la investigación educativa.*

Este artículo propone el uso de las fotografías escolares como “analizadores” de instituciones educativas. Después de una breve discusión sobre las limitaciones de los enfoques teóricos que consideran las fotografías como contenedoras transparentes de fácil e inapelable lectura sobre sus significados, este artículo introduce la noción de las fotografías escolares como “analizadores” y discute su relación con los métodos de foto-entrevista e investigación cualitativa. La discusión conceptual se ejemplifica con el análisis de dos fotografías escolares. Para concluir este artículo analiza los aspectos claves necesarios para incorporar las fotografías desde esta perspectiva.

Palabras clave: *cultura visual, fotografías, analizadores.*

ABSTRACT – *School photographs as analyzers in educational research.* This article proposes the use of school photographs as research “analyzers” of educational institutions. After a brief discussion about the limitations of approaches that consider photographs as transparent and always clearly evident containers of meaning and evidence, this article introduces the notion of school photographs as research “analyzers” and discusses its relationship with the photo-elicitation methods and qualitative research. The conceptual discussion is grounded in the analysis of two school-photographs. To conclude this article elaborates on key parameters needed when using this approach.

Keywords: *visual culture, photographs, research analyzers.*

Introducción

¿Por qué la fascinación? Ver supone la distancia, la decisión que separa, el poder de no estar en contacto y de evitar la confusión en el contacto. Ver significa, sin embargo, que esa separación se convirtió en encuentro. Pero ¿qué ocurre cuando lo que se ve, aunque sea a distancia, parece tocarnos por un contacto asombroso, cuando la manera de ver es una especie de toque, cuando ver es un contacto a distancia, cuando lo que es visto se impone a la mirada, como si la mirada estuviese tomada, tocada, puesta en contacto con la apariencia?

(Maurice Blanchot, *El espacio literario*. In: Arfuch, 2006, p. 58)

El punto de partida de este trabajo¹ probablemente resulte obvio: las imágenes han devenido factores poderosos en la percepción, evaluación y divulgación de ideas acerca de la educación. De hecho, muchas propuestas de cambios educativos – ya sean de índole curricular, evaluativos o financieros – son presentadas y debatidas a través de metáforas e imágenes. Estas prácticas son cada vez más comunes porque como señala José Van Dijck en su estudio sobre la divulgación del conocimiento científico: “más allá de la invocación del logos, se recurre frecuentemente al pathos y al ethos, para persuadir al público general acerca de la validez de una interpretación específica. Habitualmente se consigue interesar al público por medio de la evocación de imágenes mentales o de historias movilizadoras – o sea, de imágenes e imaginarios” (Van Dijck, 1998, p. 10).

Quizá lo dicho resulte obvio, y sin embargo es sorprendente comprobar que en los Estados Unidos son muy pocos los trabajos de investigación del área educativa que incorporan “lo visual” en sus proyectos como un problema a investigar (usando imágenes como material para el análisis) o como una herramienta para obtener datos durante trabajos de campo².

En este trabajo el foco central es de reflexionar sobre el uso de las imágenes en la investigación educativa y para eso propongo la noción de las fotografías escolares como analizadores de las instituciones educativas, y por lo tanto posibles de ser exploradas en tanto objetos alegóricos, artefactos familiares y ritualizados de la vida escolar. Considero que el concepto de analizador provee no un “método o técnica” sino una aproximación, un abordaje de lo visual que puede ser fructífero para explorar el impacto de lo visual en la educación. Para ejemplificar el uso de esta noción, analizaré dos fotografías escolares y las reflexiones que ellas provocan en una maestra en la actualidad.

Este trabajo comienza discutiendo y proponiendo una interpretación alternativa a las perspectivas que entienden las fotografías como contenedores transparentes, tanto de sentidos como evidencias. En la segunda parte se introduce la noción de la fotografía escolar como “analizador” y la tercera parte está centrada en un ejemplo de entrevista que utiliza fotografías y las posibilidades de incorporar la cultura visual en la investigación educativa. En el apartado final se retoman algunos conceptos clave, necesarios para promover la incorporación

crítica de imágenes y de la cultura visual tanto en la agenda como en la caja de herramientas metodológicas de los investigadores en educación.

Como intentaré argumentar en estas paginas este tipo de análisis requiere entre otras cuestiones, explorar viejos asuntos (tales como la relación entre imagen verbal y visual, el valor epistemológico de lo visual) pero formulando nuevas preguntas, lo cual requiere el nada sencillo desafío de desarrollar distintos modos de ver (Berger, 1972).

A propósito de las fotografías

La fotografía se desarrolló inicialmente en Europa a comienzos del siglo XIX y fue rápidamente aceptada e incorporada a la cultura popular, constituyéndose en una herramienta importante en la consolidación de la cultura positivista y en especial de las emergentes identidades de los ciudadanos modernos. Si en la era pre-moderna los espejos y los retratos estaban reservados a ser vistos por unos pocos, la fotografía, su multiplicación y expansión, permitió por un lado que mucha más gente pudiera ver imágenes “realistas” de lugares y personas distantes, y por el otro, y sin duda de gran importancia, el uso de la fotografía daba cuenta de un nuevo sujeto social : el sujeto-consumidor moderno³.

Durante la primera mitad del siglo XX, la multiplicación de fotos de la multitud urbana, de los mercados, los rascacielos, las fábricas y escuelas son testimonio de una noción moderna de progreso. Durante gran parte del período moderno, las imágenes capturadas en fotografías aspiraban a mostrar la realidad, “tal y cual como era” y por tanto el binomio reproducción/representación era crucial en ese intento (Elkins, 1997). Sin embargo, tal como Baudrillard y otros autores (Barthes, 1995; Jay, 1994; Sontag 1977; 2003) cuestionaron repetidamente la noción realista de modernidad del capitalismo industrial, fue reemplazada (como tantas otras nociones realistas y positivistas) por un entendimiento de la imagen en tanto partícipe de operaciones de simulacro.

Si (las imágenes fotográficas) nos fascinan tanto no se debe a que sean meras productoras de sentido y representación – cosa nada novedosa –, sino por el contrario porque son espacios donde tanto el sentido como la representación desaparecen; espacios donde somos capturados, escindidos de todo juicio de realidad (Baudrillard, 1999, p. 177).

Las imágenes fotográficas, así como en cualquier otro formato, no solo intervienen en la comprensión social de la “realidad” sino que también en los procesos de construcción de identidad a través de operaciones de representación y/o simulacro, porque las fotografías poseen la cualidad de *exponer* objetos y sujetos. Dice Appadurai: “debido a la multiplicidad de las formas que adoptan (el cine, la televisión, las computadoras) y la velocidad con que avanzan y se

instalan en las rutinas de la vida cotidiana, los medios de comunicación electrónicos proveen recursos y materia prima para hacer de la construcción de la imagen del yo, un proyecto social cotidiano” (2001, p. 19).

Una foto *expone* el sujeto como territorio de indagación, es una unidad de análisis que narra o desarrolla una historia ofreciendo indicios, fragmentos de memoria, significaciones y conexiones que es posible recuperar mediante procesos de exploración subjetiva (Barthes, 1995)

La exposición es una cualidad de todas las fotografías, pero algunas, como las fotografías de personas nos impulsan a buscar, preguntar, y vislumbrar, no solo acerca de lo expuesto, las dimensiones fácticas o intelectuales de aquello que fue identificado a través de la observación sino también otras dimensiones (¿quizás más escurridizas?) como la temporal y la emocional. El acto de ver fotos de personas nos estimula a trascender lo literal de aquello que se nos muestra y cambiar el enfoque, porque como dice Elkins “ver altera aquello que es visto pero también a quien lo mira. Ver es una metamorfosis, no un mecanismo” (1997, p. 11).

Fotografías personales sirven para registrar y exponer acontecimientos que intervinieron en la configuración de nuestra propia subjetividad y lo vuelve a hacer cada vez volvemos a ver lo *expuesto* siendo protagonistas y observadores⁴. Ver imágenes fotográficas implica una doble metamorfosis simbólica: primero, la de la visión del observador, del otro de la imagen, que se sitúa sobre aquello que se puede catalogar, que se captura en el papel o digitalmente, que se enmarca para la pared o la pantalla del ordenador, que se registra en imagen; luego viene otra metamorfosis: la de aquel que se muestra a sí mismo, que es mostrado, que acepta, ése también atraviesa una metamorfosis mientras mira fijo a la cámara viendo, el devenir del yo en otro (Barthes, 1995. p. 44).

Analizar la doble metamorfosis simbólica que sucede viendo fotografías personales supone pensar las relaciones presentes en una imagen, entre sus elementos expuestos y el contexto de producción que le da sentido a lo expuesto: Yo miro a la cámara; vos (la cámara/ el fotógrafo) me miras; él / ella mira la foto, y sólo entonces la imagen “tiene sentido”: la fotografía produce Yo te miro; vos te expones; ella/él me miran. Esta es la eterna tríada de relaciones implicadas en el hecho de ver una foto. Las imágenes necesitan la mirada de otro. El otro necesita ser perturbado por la imagen para poder capturar su sentido y su significación; como afirma Armando Silva “como objeto de deseo, una fotografía nos urge a ir más allá de toda evidencia, desarmar el marco de obviedad para tomar aquello que está detrás” (1998, p. 108).

Las palabras de Silva nos indican que la fotografía nos ofrece evidencias, documenta, muestra, exhibe y esconde significaciones. En este “jugar a la escondida”, no podemos afirmar que las imágenes sean aprehendidas fielmente por quien las mira, que el significado de cada imagen-foto sea comprendido instantáneamente, que lo *expuesto* sea explícito, transparente o literal. No puede llegarse nunca a un significado último, universal o verdadero de una imagen.

No obstante, como comenta adecuadamente Elizabeth Cowie (1977), aun cuando aceptamos la imposibilidad de entender completo de una imagen, el sentido nunca es absolutamente arbitrario en ningún texto o imagen. Más bien, el proceso de atribuir sentidos y significación a una imagen, que podría concebirse como infinito, es siempre y solamente, una probabilidad teórica. En la práctica considerando el contexto, las condiciones de producción, circulación y recepción de una imagen nos da pistas de como esta contribuye a la producción de sentido. Si esta producción de sentidos fuera infinita, una imagen, perdería todo sentido, se volvería ilegible.

Las fotografías escolares como analizadores

La intrínseca ambigüedad de una imagen fotográfica, en tanto soporte material de que presenta información en el momento presente y a la vez mera representación de algo que ya no esta, hace que nuestra primera reacción es mirar las cualidades “aparentes” que las imágenes encarnan. Las fotografías en general y las escolares en particular, invocan con sus cualidades “aparentes” un “régimen de verosimilitud” basado en una certeza categórica acerca de la existencia “real” de aquello representado. El estatus icónico de una fotografía como representación y, al mismo tiempo, como una huella cierta de lo que fue representado, conduce al supuesto – un hecho ampliamente aceptado a nivel social – que contextualiza la relación entre quien mira y un régimen discursivo, que nos predispone a aceptar que imagen fotografiada es fielmente real, totalmente conformada objetivamente por algo que llamamos, “la realidad”; de ahí su poder de validación (Cowie, 1977).

Parte de ese poder de validación está relacionado con el sencillo hecho de que la producción de un testimonio fotográfico requiere el uso de las cámaras. Como dispositivo técnico, las cámaras sin importar si estas son simples o complejas, manuales o automáticos, con film o digitales, son los instrumentos que precisamos en el proceso de producción de sentido. La cámara interviene al fijar, capturar, mediar entre el sujeto y la imagen proceso de construir sentido implica simultáneamente dimensiones sociales e individuales, y subjetivas.

Es importante entender la simultaneidad de lo social e individual de una foto. Cualquiera sea el uso o función social formalmente asignado a una imagen, por ejemplo como evidencia legal, prueba de la identidad en pasaportes, o símbolo de poder, sexo o felicidad en una publicidad, la creación de imágenes fotográficas usando los lentes de una cámara implica un cierto grado de elección subjetiva, a través de la selección, el encuadre y la personalización. Pero la elección subjetiva debe entenderse en los términos del rol social de la imagen porque un signo fotográfico no puede ser definido por fuera de sus circunstancias: la fotografía no puede concebirse fuera de su marco referencial y su efectividad pragmática. En ese sentido una fotografía es una acción social y no sólo la mera expresión de un logro técnico. Como señala Baudrillard:

Esta es la ley de la experiencia imaginaria (la loi de l'imaginaire). La imagen debe tocarnos directamente, imponernos su peculiar ilusión, y hablarnos con su lenguaje original de modo que su contenido nos conmueva. Para producir la transferencia del afecto a la realidad, tiene que haber una efectiva contra transferencia de la imagen (1999, p. 182).

Las acciones de medir la luz, enmarcar, enfocar, disparar, y finalmente sacar la foto apresan aquello que será lo visible pero de algún modo también capturan lo que sigue siendo invisible, excluido, desechado. Lo que queda fuera, fuera de cuadro, es exactamente lo que la imagen no es, lo que la foto no representa y sin embargo es sustentado por su existencia. El marco establece las fronteras entre la foto y la realidad, entre una imagen de un sujeto y lo que no es ese sujeto, porque el proceso de enmarcar es lo que permite que una foto exista. En esa separación, lo que queda dentro de la imagen fotográfica recuerda – y de algún modo da cuenta de – aquello que ha quedado fuera.

En esa dinámica entre lo subjetivo y lo social, en la separación de lo visible e invisible, se abren los espacios para que se produzca “sentido” en una fotografía. No hay producción de sentido en las imágenes sin un encuentro entre las dimensiones sociales e individuales, que no será meramente un encuentro técnico, pacífico y controlado entre luz, objetos, cámaras y sujetos. Para Baudrillard estos encuentros, son confrontaciones entre sujetos, normas, objetos y lentes, que se constituyen como desafíos que no deberíamos desconocer, ya que “ignorar esta confrontación sólo nos llevara a encontrar refugio en la creación de nuevas técnicas fotográficas o en la estética fotográfica. Esas son soluciones simplistas” (1999, p. 176). En el antagonismo provocado en el duelo fotográfico, en ese desafío, reside también el potencial de usar fotografías como “analizadores”.

De acuerdo con Guy Lapassade (1977), un analizador puede ser un dispositivo artificial (por Ej., un microscopio) o natural (por Ej., el ojo) que permita entender una situación, un problema, un enigma en sus partes constitutivas sin que halla sido nuestra intención conciente entender esa realidad. Siguiendo a Lapassade, Lidia Fernández explica más detalladamente que el concepto de analizador alude tanto a “acontecimientos o sucesos así como a técnicas diseñadas para inducir a la expresión de cierta información que deja a la luz significaciones que no estaban formalmente expresadas, sino más bien ocultas” (1998, p. 43). En esta lógica, usar fotos escolares como analizadores permite preguntarse no solo por la información, sentido y tensiones culturales que atraviesan las instituciones, sino que también implica reconocer la presencia de la ambigüedad que es parte de la cotidianeidad escolar, en vez de descartarla, ocultándola bajo la alfombra de la investigación educativa.

Una de las ventajas de usar fotos escolares como analizadores es permitir comprender los acontecimientos no sólo como algo que son: presencias, representaciones y también simulacro de lo ausente- sino además como

herramientas que permitirían desestabilizar conceptualmente los rituales escolares. Precisamente acentuando su función de analizador es que la fotografía desafía la noción “positiva” de tiempo: comprende tácitamente, en la encarnadura del tiempo físico, la búsqueda de aquello que no ha sido dicho u elaborado. En tanto signo, objeto o interpretador, una toma fotográfica actualiza la implacabilidad de un objeto que ha sido sacado de su mundo y sin embargo está allí, en la toma.

Como ilustraré en la próxima sección, una toma fotográfica tiene la potencialidad suficiente como para que quien la analiza, pueda rescatar recuerdos potentes, tensiones significativas y contradictorias que sólo la mirada –cualquier mirada- puede hacer visible pero siempre que se considere su capacidad de estructurar y des-estructurar. Como afirma Regis Debray, “El secreto de la fuerza de las imágenes es sin duda la fuerza del inconsciente en nosotros (desestructurante como una imagen antes que estructurado como un lenguaje” (1994, p. 98).

Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal

En este apartado ofrezco un ejemplo del uso de la técnica de entrevista etnográfica que incorpora la elicitación a través de fotografías escolares. La entrevista mediada por la foto, o elicitación fotográfica, es un recurso que tiene una tradición extensa en el trabajo de campo en la investigación social (Collier, 1995; Collier y Collier, 1986). Cuando el investigador usa esta técnica muestra fotos a los sujetos para estimular respuestas en general referidas a aspectos culturales, sociales, políticos y personales que se vinculan con las características de aquello “visual” de la foto.

Dos de los más eminentes defensores de la incorporación de lo visual en investigación, John Jr. Collier y Malcolm Collier, promovieron la técnica de elicitación fotográfica porque verificaron que ofrecía mucha información que habitualmente se perdía durante las entrevistas orales tradicionales. En mi propia investigación, cuando uso imágenes (fotos, viñetas o dibujos), tengo la misma experiencia que los Colliers: obtuve más respuestas tanto de los sujetos individuales como de los grupos, pero también más entrevistados pudieron elaborar cosas en relación con tópicos que antes evitaban (Fischman, 2001; Fischman, 2005).

A continuación presento un fragmento de la entrevista con Ángela, una maestra negra con mucha experiencia que trabaja en Río de Janeiro (Brasil). Cuando la entrevisté tenía 34 años; lo hice como parte de un proyecto de investigación cualitativa sobre formación docente y dinámicas de género. Como parte del protocolo de la entrevista, preguntaba a los sujetos de mi muestra si tenían alguna imagen particular que fuese significativa en relación a sus ideas sobre la escuela y la docencia. Varios entrevistados escogieron imágenes como la de la figura¹ y elaboraban críticas a esa figura de “maestra” que durante

décadas se les ofrecía a los futuros docentes como el único espejo en el cual se podrían reflejar esas profesionales.



Cuando formulé esa pregunta a Ángela, ella sin inmutarse fue a buscar esas imágenes. Lo que sigue es la transcripción del diálogo y del proceso de reflexión que Ángela desarrolló a partir del análisis de un par de fotos que encontró.

G: Ángela tiene los ojos húmedos, está emocionada. Pronuncia palabras sueltas, fragmentos de palabras. Ninguna oración completa, sus palabras no tienen sentido para mí.

El párrafo anterior es una transcripción de mis notas de campo. Esas palabras no tenían sentido para mí, pero eran palabras tenaces, que luchaban con muchos recuerdos como para poder sostener la lógica de una entrevista que se supone se apoya en la transparencia de un par de fotos de escuela. Más tarde, Ángela – sus ojos, sus manos, su voz evidenciando los signos de esta lucha- me ofreció otras pistas para entender sus palabras y también el rastro institucional de su escolarización; todo encapsulado en ese par de fotos.



G: “¿Podrías describirme esas dos fotos?”

Ángela deja las fotos sobre la mesa.

A: “No nos sacaban las fotos en nuestra sala de siempre, teníamos que ir a otra sala de aula, una más linda, pero no me acuerdo por qué era más linda, lo que sí recuerdo es que yo tenía puesto un vestido amarillo y azul...el más lindo que tenía!...¿no es raro?, el fondo está en colores pero yo no, yo salí en blanco y negro, bueno ...viste..Yo soy más en Blanco y Negro...” (Los ojos de Ángela vuelven a humedecerse; parece que no encuentra palabras y pronuncia unas pocas: “duro”, “pobre”, “escuela”.)

A: “A cada chico lo llevaban a la otra clase, estábamos entusiasmados, me acuerdo... (Ángela derrama unas pocas lágrimas) Me acuerdo que el día anterior había llorado mucho, tenía que mostrarle a la maestra la autorización de mis padres y darle el dinero.... ¿tenés idea de la cantidad de rifas que tuve que vender para poder sacarme esa foto?, Y mira ahora, llorando como ese día...”

G: “¿te molesta algo? ¿Necesitas algo?”

(Ángela dice algo sobre el marco, el álbum y su cabeza)

G: “¿le pasó algo a tu cabeza?”

Ángela: “No (deja de llorar y se ríe). No lo ves... ¿no lo ves, no?”

G: “¿Qué cosa?”

Ángela: “Los marcos de las fotos. El de la mía es rosa, el de la foto de mi hermano es celeste, es gracioso como las cosas simples pueden tener efectos raros en uno. Ahora lo veo...ellos controlaban todo, hasta el color del marco... Yo tenía 5 años, tantos miedos, pero amaba ir a la escuela, mi escuela era...un lugar hermoso para mí pero a esa edad no era la chica más disciplinada (ahora tiene una gran sonrisa en su rostro). Mi hermano, él era el buen alumno de la familia. Mira cómo sonrío...yo estoy aterrada...Mira los garabatos que tiene mi álbum, incluso la posición de nuestras cabezas en la foto dice algo. Mi cabeza está en África, la de él en Europa y créeme, ellos (el fotógrafo y la maestra) se aseguraban de que todos nos viésemos iguales... Pero puedes verlo vos también, a pesar de que quisieran que todos nos viésemos iguales, eso resulta imposible. Nos indicaban la postura, la altura del mentón, nos decían todo el tiempo “no te distraigas, prestá atención, sonreí” y lo más importante: “¡ponete normal!” ¿Cómo sabía una nena de 5 años lo que es estar normal?...Por eso...”

G: “Por eso, ¿qué?”

A: “Por eso lloraba. Hasta el día de hoy....todavía trato de ser normal, o lo más normal que puedo.”

Con esas palabras y con una gran sonrisa iluminando su cara, Ángela concluyó la entrevista.

Reflexiones en Rosa y Celeste

Las reflexiones de Ángela facilitadas a partir de su re-mirar dos fotos escolares ofrecen un buen punto de partida para pensar de las posibilidades y desafíos que implica el uso de fotografías como herramientas para la investigación educativa. Son varias las preguntas que habría que explorar. La primera, la más fácil y difícil de responder, es acerca de la utilidad de esas (y otras) fotos para entender mejor los procesos escolares. Pero también: ¿Es que esas fotos sólo son importantes en tanto documentos de un pasado que ya no existe? ¿Tienen alguna significación en el presente?

Para comenzar, es importante destacar que frente a la pregunta acerca de imágenes relacionadas con la biografía educativa, Ángela no dudó en buscar esas dos fotos. Claramente, Ángela establece una conexión entre el pasado escolar y su presente, y en segundo lugar es fundamental reconocer que a pesar de todos los avances tecnológicos y la disponibilidad de cámaras de bajo costo, el ritual anual de la fotografía escolar sigue manteniéndose. Si el ritual todavía está allí, re-visitar las viejas fotos escolares nos permite establecer una conexión simbólica entre las prácticas culturales escolares pasadas y contemporáneas.

Conceptualizar esas dos fotos como analizadores, permite entenderlas como un acontecimiento ritualizado. Esas fotos – tomas rituales y privilegiadas de cada año escolar – recuperan y ponen a trabajar ciertos elementos, que involucran simbolismos compartidos, ofreciendo indicios para comprender las claves de la dinámica social y cultural de las escuelas brasileñas.

Mirando esas fotos ritualizadas, podemos ver que los niños de los distintos grados enfrentan la cámara desde posiciones bastante similares: las manos cruzadas sobre el escritorio, la bandera brasileña al lado, un cartel que identifica la escuela y el grado y un mapamundi detrás. Pero más allá del tono nacionalista impuesto a estas fotos/acontecimientos, los elementos materiales, los objetos/signo, los símbolos últimos de la cultura escolar tienen un papel en el relato de Ángela. Han sido acomodados de modo tal que en nuestra primera lectura, la escena sugiere que en esa escuela todo es normal, común, y que los símbolos de Brasil como estado-nación son algo realmente importante. Esos objetos y el fondo de esa clase contextualizan las fotos de Ángela y de su hermano, encapsulando un ramillete de sentidos y facilitando la aceptación del discurso implícito que dice “estos son dos estudiantes normales en una escuela normal”.

Estas dos fotos fueron producidas por múltiples razones; las dos más obvias son producir una imagen “memorable” y generar dinero (para el fotógrafo y para la escuela). Como investigador habituado al uso de imágenes en situación de entrevistas, esperaba que Ángela se refiriese a esos aspectos (como lo hizo), pero en la mayoría de los casos el marco de las fotos no es “importante” en sí. De cualquier modo, en estos acontecimientos ritualizados, los marcos menos

importantes devienen significantes clave por vía de un proceso sutil de sustitución de aquello que aparentemente estaba ausente en la imagen – esto es, la intervención contundente que se necesita para enseñarle a una niña de 5 años cómo sonreír, cómo ser normal. En otras palabras, las fotos en tanto analizadores permitieron que Ángela se desplazara de lo implícito a lo explícito, usando una mirada que alteró y re-significó lo primero mientras re-estructura lo segundo.

Los marcos, rosa para las “niñas normales” y celeste para “varones normales”, representaban para Ángela una noción difícil de “normalidad”. Los colores pueden parecer estereotipos sosos para muchos alumnos, para esos que son considerados “normales” según los parámetros escolares, los que saben cómo portarse, cómo sonreír. Dos fotos con sus marcos rosa y celeste funcionaron como analizadores en el caso de Ángela, permitiendo la restitución del sentido, y probablemente, una marca significativa en su actual trabajo como docente.

Estas fotos escolares funcionaron como una cuña entre aquello que está instituido y lo que se está instituyendo e hicieron aparente la tensión y la distancia entre ambos, entre el supuesto “normal”, universal y transparente mensaje de “los niños van al colegio a aprender a leer y escribir”, en oposición a la fortísima prescripción social que experimentaban Ángela y tantos otros: “ todos los niños van a la escuela a aprender a ser normales, y además aprenderán a leer y escribir”.

Volvamos a las fotos. Ángela nos mira con una media sonrisa congelada en ese momento en que se cerró el obturador de la cámara, su media sonrisa permanece fijada en un papel desde ese instante en que fue fotografiada en aquellos tiempos lejanos de su primer grado. Es importante saber que esta es la foto de un alumno real, tomada en una escuela real, y por lo tanto quienes miran la foto están predispuestos a pensar la imagen dentro de los límites o del marco de referencia de lo que se llama fotografía realista, y este tipo particular de fotografía tiene sus particularidades. La crítica de Baudrillard de la fotografía “realista” nos ofrece un punto de partida interesante para analizar éstas y otras imágenes similares:

La fotografía llamada realista no capta “lo que es”. En vez, le preocupa lo que no debe ser, como por ejemplo, la realidad del sufrimiento. Prefiere sacar fotos no de aquello que es sino de lo que no debería existir desde una perspectiva moral o humanitaria. Sin embargo, todavía se hace buena estética y un nítido uso comercial e inmoral de la miseria cotidiana. Estas fotos no son testimonio de la realidad. Testimonian la negación total de la imagen que ahora está diseñada para representar aquello que no se deja ver... Cada vez que somos fotografiados, espontáneamente tomamos una posición mental determinada en la lente del fotógrafo del mismo modo ese lente toma posición en nosotros. Incluso el individuo más salvaje de una tribu ha aprendido a posar espontáneamente. Todos saben como dar con la pose adecuada dentro de una gran variedad de reconciliaciones imaginarias (1999, p. 180).

Si bien la afirmación de Baudrillard es potente, no puede explicar plenamente la reacción de Ángela a su propia imagen. Su reacción fue un claro indicio de que no “todos saben dar con la pose” antes de que les sea enseñado el “cómo acertar con la pose”. A través de la elicitación fotográfica, Ángela – adulta – se vio como niña. Al compararse con otros niños, ella decodificó la escenografía y pudo dejar al descubierto algo de lo artificial del decorado. La particular mirada crítica de Ángela de una de las fotos, fragmento de un ritual escolar, desafía la espontaneidad alegada por esa escena, que se descubre como decorado. Es decir, irónicamente a través de la elicitación fotográfica, lo que de otro modo era un efecto equívoco del fondo, se transforma en una sólida evidencia de lo que Ángela vivió mientras fue a la escuela. Esa realidad contemporánea vivida por Ángela, probablemente sea parte de una herencia institucional, una herencia que dejó su huella en la identidad y las emociones y por lo tanto 30 años más tarde sólo puede expresarse con lágrimas.

Conclusiones

Al exponer no sólo aquello que simplemente está a la vista sino lo que no es evidente en el presente, la noción de la fotografía como analizador de las instituciones educativas permite explorar ampliamente cuestiones que habitualmente no entran en la discusión sobre las escuelas. En tanto analizador, una foto nos ofrece la oportunidad de develar las tensiones que la constituyen; para reflexionar más profundamente sobre una transformación posible del sentido de la escuela, acentuar la importancia de la mirada; y finalmente hacer uso intensivo de la fotografía y su ambigüedad esencial. Conceptualizada como un analizador la fotografía es capaz de dar lugar a una exploración integral de lo visible y toda su realidad.

Uno de los argumentos centrales de este artículo es que en la matriz de lo visual también está inscrito aquello que no puede ser visto; cuáles son las lentes teóricas y conceptuales que quien analiza puede usar para hacer más inteligible lo que puede verse y lo que no; y la ubicación témporo-espacial de lo observable y del observador. Todo esto limita lo que se puede ver y aquello que no es visible. La importancia inesperada que tuvo el rosa y el celeste de los marcos en el caso de las fotos de Ángela ilustra bien este propósito y también demuestra cómo sus nuevas coordenadas de espacio y tiempo configuran una lógica que va más allá de la percepción tradicional de género, raza y diferencia social.

En la elicitación que sucede durante la entrevista con Ángela, las diferencias sociales, raciales y de género aparecen como procesos y prácticas de una cultura inundada visualmente que no sólo promueve conocimientos sino también deseos, esquemas perceptivos e interpretativos del mundo y de uno mismo. Cuando los horizontes simbólicos de los espacios públicos modernos –como la escuela –

son constantemente desafiados y desplazados por el agotamiento extremo que generan esas imágenes que se desplazan en todas las direcciones posibles; son también esas mismas imágenes las que debemos tener en cuenta como analizadores y acontecimientos en la investigación – son desorganizadores y organizadores clave de las percepciones, interpretaciones, conocimientos, sensibilidades, elecciones, actitudes, lealtades y fidelidades.

Quisiera concluir dejando en claro que el tratamiento que le doy a la cultura visual no se limita a señalar su condición de punto ciego en la investigación educativa. No es una mera apelación a los investigadores para que incluyan la cuestión visual o sean menos positivistas: Lo que realmente importa es si el enfoque híbrido que se propone en este artículo colabora en el desarrollo de un modo de trabajo coherente en términos conceptuales y metodológicos, un enfoque productivo que incorpora la cultura visual al campo. Por este motivo, y aún cuando el objetivo principal de este texto no es ofrecer una lista detallada de técnicas o métodos sino contribuir a la reflexión, es importante sacudir el eterno y siempre presente ¿y qué? En principio el uso de metodologías no convencionales -incluyendo sus matices teóricos – nos ayuda a re-incorporar en nuestras agendas de investigación esos detalles visuales tradicionalmente menospreciados o ignorados, y eso es un desafío a las prácticas más tradicionales de la investigación en educación. Entender esos aspectos provocadores de lo visual supone nuevas habilidades y orientaciones, requiere de los investigadores más atención a los detalles, y pide que realicemos algunas de nuestras observaciones “científicas” asumiendo críticamente como nos pide Zizek:

(...) los indicios, objetos, detalles y situaciones que podrían ser raros, “incorrectos”-“extraños”-“sospechosos”-“peculiares”- “sinsentido”- y eso sin mencionar expresiones mucho más radicales como “escalofriante”, “irreal”, “increíble” o incluso llegando hasta la categoría de lo “imposible”. Lo que tenemos acá es una lista con cierto detalle que en sí misma es bastante insignificante (como los marcos rosa y azul de dos fotografías)...pero que sin embargo...desnaturaliza la escena y produce un efecto de extrañamiento – como la alteración de un detalle ínfimo en un cuadro que conocemos al dedillo y de golpe hace que toda la pintura nos resulte extraña y siniestra. Esos indicios pueden ser detectados sólo si ponemos entre paréntesis el sentido totalizante de la escena y nos concentramos en los detalles (1991, p. 53).

Usar estas fotografías como analizadores requiere que las miremos en conjunto, y como bien indica Zizek, en sus detalles mas extraños y molestos. Molestias, porque un analizador funciona “desestabilizando” la mirada escolarizada que se aprende usando entre otros artefactos las fotos escolares. Si interrogamos esas imágenes, existe la probabilidad, no hay certezas en estas miradas, que de maneras imprevisibles se produzcan o más bien restituyan, articulaciones políticas y simbólicas que estaban expuestas y ocultas en los

fragmentos que componen la escena ritualizada de la foto escolar. Re-aprender a mirar esas fotos escolares, puede entonces, ayudarnos a re-pensar los viejos problemas que las escuelas muchas veces se esfuerzan en ocultar, y de esa manera, pensar otras preguntas y quien sabe, proponer otras soluciones.

Notas

1. Este artículo revisa temas y datos trabajados previamente en Fischman, 2006, p. 235 -254.
2. Para una crítica sobre el escaso uso y reflexión en la investigación educativa acerca de las cuestiones y herramientas relacionadas con la cultura visual, puede verse Fischman (2001). Es importante notar que aún cuando mayormente el campo de la investigación educativa todavía percibe la incorporación de imágenes en la como algo “extraño” u “original, hay varios investigadores que incorporan críticamente lo visual a sus agendas de investigación, tales como: Giroux (2001); Kellner (1995) Grosvenor, Lawn, y Rousmaniere (2001) Ellsworth (1997), Dalton, (1999); Paulston, (2000) Tobin (2000); Mitchell & Weber (1998).
3. Walter Benjamin (1973) en su ya clásico *The Work of Art in an Age of Mechanical Reproduction* postula esta relación de que tanto la fotografía como el cine son modos “modernos” de expresión, desarrollados y usados acorde a las demandas y posibilidades de una modernidad desconexa, fragmentaria y efímera.
4. Autores como Henry Giroux (2000) han aplicado la noción de acontecimiento acuñada por Michel de Certeau, al estudio de la fotografía analizando cómo un acontecimiento despliega una determinada línea histórica dentro de la fotografía. Michel de Certeau (1988) define “acontecimiento” como el núcleo constitutivo de un texto en la historiografía. El carácter de ‘acontecimiento’ en una imagen – hasta el punto de que requiere inteligibilidad- necesita un sujeto que discursivamente la sitúe, que pueda responder a esa demanda. Es importante, en este caso, que el sujeto pueda posicionarse dentro de un marco discursivo que conecte la imagen con sus circunstancias y pueda así explicarla.

Referencias

- APPADURAI, Arjun, *La modernidad desbordada*, Montevideo, Trilce, 2001.
- ARFUCH, Leonor. “Las subjetividades en la era de la imagen” En: DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniela. (Orgs.) (2007) *Educat la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, OSDE-FLACSO-Manantial.
- BARTHES Roland, *La Cámara Lúcida. Nota Sobre la Fotografía*. Barcelona: Paidós, 1995.

- BAUDRILLARD, Jean *Photography, Or The Writing Of Light* Translated by Francois Debrix A Translation of Jean Baudrillard, "La Photographie ou l'Écriture de la Lumière: Litteralité de l'Image". In: *L'Échange Impossible*. Paris: Galilee, 1999.
- BERGER, John *Ways of Seeing*. New York and London: Penguin, 1972.
- BENJAMIN, Walter *Illuminations* trans H. Zohn. London: Fontana, 1973.
- COLLIER, John "Photography and Visual Anthropology" In Paul HOCKINGS (Ed.), *Principles of Visual Anthropology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995, p. 235-254
- COLLIER, John y COLLIER Malcolm *Visual Anthropology – Photography as a Research Method*. (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1986.
- COWIE, Elizabeth. Women, representation and the image, *Screen Education*, 2-3, 5-23, 1977.
- DALTON, Mary *Hollywood Curriculum: Teachers and teaching in the movies*. New York: Peter Lang. 1999.
- DEBRAY Regis, *Vida y Muerte de la Imagen. Historia de la Mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós, 1994.
- DE CERTEAU, Michel *The writing of history* (New York, Columbia University Press. 1988.
- ELKINS, James., *The Object Stares Back: On the Nature of Seeing* (San Diego: Harcourt, 1997.
- ELLSWORTH, Elizabeth. *Teaching Positions: Difference, Pedagogy and the Power of Address*. (New York and London: Teachers College Press. 1997.
- FERNÁNDEZ, Lidia. *Instituciones educativas. dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós. 1998.
- FISCHMAN, Gustavo E. "Reflections about images, visual culture and educational research", *Educational Researcher*, 30 (2001): 28-33. 2001.
- FISCHMAN, Gustavo E. *Imagining Teachers*. Lanham, Rowman & Littlefield, 2001.
- FISCHMAN, Gustavo E. Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género" *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol 7 (2) <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-fischman.html>, 2005.
- GIROUX, Henry *The Mouse that Roared*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000.
- GROSVENOR, Ian, LAWN, Martin and ROUSMANIERE, Kate (eds) *Silences and Images: The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang Publishing. 2001
- JAY, Martin. *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. 1994.
- LAPASSADE, George *El analizador y el analista* Barcelona, Gedisa. 1979.
- MITCHELL Claudia & WEBER, Sandra. Picture this! Class line-ups, vernacular portraits and lasting impressions of school. In J. Prosser (Ed.), *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers* (pp. 197-213). London: Falmer Press. 1998.
- KELLNER, Douglas *Media Culture* (London, Routledge. 1995.
- PAULSTON, Rolland G. (Ed.) *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. New York: Garland, 2000.

- SILVA, Armando *Álbum de Familia. La Imagen de Nosotros Mismos*. Santa Fe de Bogotá, Grupo Editorial Norma. 1998.
- SONTAG, Susan. 1977. *On Photography*. New York: Farrar-Strauss-Giroux.
- SONTAG, Susan. *Regarding the Pain of Others*. New York: Picador. 2003
- TOBIN, Joseph *Good Guys Don't Wear Hats*. New York: Teachers College Press. 2000.
- VAN DIJCK, Jose. *Imagination: popular images of genetics*. New York: New York, University Press. 1998.
- ZIZEK, Slavoj, *Looking Awry: An Introduction to Jacques Lacan Through Popular Culture* Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1991.

Gustavo Enrique Fischman é professor do Programa de Pós-Graduação do College of Education of Arizona State University.

Endereço para correspondência:
Arizona State University
Main campus, PO Box 872011
Tempe - AZ 85287-2011
fischman@asu.edu