

# EL (SIGILOSO) PODER DE LAS IMÁGENES EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

Dra. Verónica Hollman\*

## INTRODUCCIÓN

La presencia y uso de imágenes en la geografía escolar no constituye una novedad. De manera más o menos directa, con mayor o menor intensidad la “caja de herramientas” aceptada y legitimada para la enseñanza de la disciplina fue incorporando sucesivamente diverso tipo de imágenes tales como los mapas, las ilustraciones, las fotografías, las imágenes satelitales, los documentales y las películas. No obstante, para la disciplina escolar las imágenes constituyen mucho más que un recurso didáctico. En efecto, desde una perspectiva diacrónica, se advierte la existencia de una larga tradición que toma las imágenes como elementos nodales en la construcción y transmisión del conocimiento geográfico en el ámbito escolar. Desde esta tradición ver se concibe como sinónimo de saber y enseñar geografía se entiende como enseñar a ver, visualizar, focalizar, mirar.

A pesar de esta omnipresencia de las imágenes, poco nos preguntamos acerca del status que les asignamos a ellas, sobre su proceso de producción o la forma de mirar que aprendemos/enseñamos en la geografía. Poco indagamos sobre la imagen y la mirada como objetos y prácticas culturales. El poder que toman las imágenes en la geografía escolar se vuelve entonces sigiloso e inadvertido en nuestras prácticas. Proponemos pensar la geografía como un discurso visual del mundo y analizar las modalidades a través de las cuales se va borrando la trama de construcciones, recortes y selecciones que se ponen en juego en una imagen y en una mirada. Para ello partimos desde el campo interdisciplinar de los estudios visuales para analizar los modos de producción de las imágenes y de construcción de lo que constituye la experiencia visual en distintos momentos históricos (Schwartz and Przyblyski 2004). También retomamos las contribuciones realizadas por en el campo de la geografía que han llamado la atención sobre el carácter visual de la disciplina y su participación en las formas de mirar, imaginar, representar y entender el mundo (Cosgrove 2008; Monmonier 1996; Perkins 2004; Rose 2003; Ryan 2004; Ryan 2003; Schwartz and Ryan 2003b).

Nuestro interés por las imágenes y las miradas construidas desde una disciplina escolar – y desde las culturas escolares- se inserta en un campo de preocupación mayor sobre las formas de visualización como dispositivos políticos, es decir, como formas de construcción del mundo que vivimos. Nos interesa explorar la geografía como un discurso visual sobre el mundo que tiene la particularidad de estar presente en el curriculum y como consecuencia, de participar en la construcción de un sentido y cultura común. La disciplina escolar se convierte entonces en la vía de entrada que seleccionamos con el objetivo de poner en discusión la relación cultura visual-geografía- imaginario geográfico.

A partir de un análisis documental identificamos los cambios y las continuidades que se han producido en la geografía como discurso visual. El corpus de la investigación está constituido por las imágenes presentes en libros escolares de geografía producidos en tres períodos históricos en Argentina: 1880-1910, 1946-1955 y 1996-2006. Aquí buscamos indagar cómo y bajo que

---

\* Becaria Pos doctoral CONICET/ FLACSO. Profesora Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

supuestos ingresaron las imágenes en la geografía escolar, el lugar y la función que se les fue asignando. En otras palabras, intentamos analizar cómo se fueron amalgamando las imágenes con la geografía escolar.

Desde un abordaje cualitativo y tomando el concepto de imaginarios geográficos propuesto por Schwartz y Ryan (2003) proponemos realizar una aproximación a los discursos visuales sobre el mundo de los jóvenes. El corpus de esta parte de la investigación está conformado por una serie de encuestas y entrevistas realizadas a alumnos de escuelas secundarias. ¿Cuáles son las imágenes que para los jóvenes muestran y describen el mundo contemporáneo? ¿A partir de qué fuentes construyen e imaginan estas imágenes? ¿Qué lugar tiene la disciplina en la construcción de estas imágenes del mundo? Si la geografía escolar fue clave en la construcción de un imaginario geográfico nacional, ¿cómo participa en la actualidad en la conformación de los imaginarios geográficos de un mundo globalizado? Finalmente, nos preguntamos qué tipo de experiencia visual se propone desde la geografía escolar en un período caracterizado, como apunta Mirzoeff (2005), por la sobresaturación de imágenes que no podemos controlar y a la vez no podemos negarnos a mirar.

## LAS IMÁGENES: UN ELEMENTO NUCLEAR DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR

Un comentario frecuente entre los profesores que enseñan actualmente geografía es la gran cantidad de imágenes que contienen los manuales de la disciplina. Los profesores explican con preocupación que los libros están sobrecargados de imágenes y que éstos, como contrapartida, cada vez tienen menos “contenido”<sup>1</sup>. Las imágenes no solo se consideran excesivas sino también sospechosas y responsables de la decreciente incorporación de contenidos geográficos por parte de los alumnos. Este señalamiento pareciera indicar que la centralidad asignada a las imágenes en la educación geográfica resulta novedosa. Sin embargo, la historia del pensamiento geográfico nos permite advertir la existencia de una larga tradición en la asignación de este lugar a las imágenes.

Halford J. Mackinder, uno de los exponentes claves en la constitución de la geografía en Gran Bretaña y en la promoción de la educación geográfica, postulaba claramente en una conferencia realizada en 1911 que la geografía constituía un modo particular de pensamiento y una forma de visualización (Ryan J. 2004). La autoridad asignada a lo visual en la construcción del conocimiento geográfico se consagra en esta forma de entender la disciplina. Ver se transforma en el modo de acceso y construcción del conocimiento geográfico y enseñar geografía, como una consecuencia, en instruir la visión. Es decir, enseñar geografía se concibió como la transmisión de modo sistemático y ordenado de qué y cómo ver. En este contexto la *Royal Geography Society* promovió la instrucción visual como el método de instrucción de la geografía (Ryan 2004). Este énfasis en la “instrucción” visual incluyó la construcción de todo un “cuerpo” de imágenes<sup>2</sup>. La autoridad de lo visual quedó plasmada en la fuerza que se le asignó y reconoció a las imágenes pues en torno a ellas se estructuraba y armaba el discurso escrito escolar. De allí el

---

<sup>1</sup> Las imágenes se consideran de este modo como ilustraciones renunciando a que ellas pueden ser portadoras de contenidos.

<sup>2</sup> Se conformó un comité llamado *Colonial Office Visual Instruction Committee* encargado de crear un conjunto de imágenes y clases para utilizar en la enseñanza. Este “cuerpo” de imágenes construido para la enseñanza llegaba a 64 juegos de diapositivas (lantern-slides) y a 23000 diapositivas individuales. Para ello se organizaron rutas y viajes “fotográficos” con la dirección de Mackinder que fijaron las bases de la mirada que debían brindar esas fotografías. Ver: Ryan, J. (2004). On visual instruction. In V. Schwartz & J. Przyblyski (Eds.), *The nineteenth century visual culture reader* (pp. 145-151). London and New York: Routledge..

cuidado que se tenía al producir y seleccionar las imágenes buscando articular y difundir una mirada imperialista del mundo.

En un libro ya clásico sobre la educación geográfica, Norman Graves (1977) explica que aprender geografía significa aprehender un determinado conjunto de conceptos, principios, teorías y habilidades. Al preguntarse cómo se incorporan este conjunto de conocimientos geográficos, Graves vuelve a mostrarnos la autoridad asignada a lo visual en la construcción del conocimiento geográfico: a través de la observación en forma directa o indirecta con los mapas, diagramas, fotografías, dibujos, etc. Nos preguntamos entonces qué lugar han tenido las imágenes en la construcción del conocimiento geográfico escolar en Argentina. Para ello, hemos analizado los libros escolares utilizados para enseñar geografía en tres períodos históricos: 1880-1910, 1946-1955, 1996-2006.

Este recorrido diacrónico, en primer lugar, nos permite advertir que ya en los libros del período 1880-1910, varios autores remarcan en el prólogo la necesidad de utilizar imágenes en la enseñanza de la disciplina, tal como lo sugiere en esta indicación la autora de uno de estos libros:

*“Es muy esencial para que el niño no olvide este estudio, que está enteramente sujeto á la memoria, que las lecciones sean tomadas con el mapa delante y que al dar al niño la definición de un lago, montaña, etc., sepa distinguirlos en la carta, igualmente las ciudades y Estados, haciéndoles notas en éstas las circunstancias que se reúnen para hacerles notables, pues esto ayuda á la memoria, que con facilidad olvida tantos nombres, pero que generalmente se le quedan impresas algunas de estas circunstancias de un país”.*

Villarino de Carril María. 1875. Manual de Geografía Física y Política.

Sin embargo, en este período sobre un total de trece libros analizados sólo cinco incluyen imágenes. En cambio, se reconocen dos fuentes de imágenes: los atlas para la obtención de mapas y los diarios para las estampas, las láminas y las ilustraciones. Podríamos sugerir que aunque la imagen se acepta y recomienda en la enseñanza de la Geografía, el libro escolar no se considera como su fuente. Cabe destacar que en la época existían limitaciones técnicas que imponían dificultades para sumar más imágenes en los libros.

En el período 1946-1956, las imágenes ya han sido totalmente incorporadas en los textos escolares la cantidad de imágenes y en el período 1996-2006, éstas igualan o superan la cantidad de páginas de los libros. A pesar de esta inclusión, los autores no hacen ninguna referencia directa a éstas y a las posibilidades que se abren a través de su utilización en la enseñanza. Este silencio sobre las imágenes y sus posibles usos comprende a las que se presentan en los libros y a las que no aparecen en éstos. Pareciera que en la disciplina escolar ya no existiera la necesidad de legitimar la incorporación y el uso de las imágenes.

En segundo lugar, el recorrido diacrónico también nos permite registrar rupturas en cuanto a las funciones asignadas a las imágenes en el diseño del libro. Hasta principios del SXX, la imagen no se presenta junto al texto en el diseño de la página. Es decir, texto e imagen no comparten la misma página. Inclusive, en algunos libros la página que tiene una imagen no tiene texto en su contrapágina. La técnica más difundida y con mayor desarrollo en Buenos Aires en la década de 1880 era la litografía<sup>3</sup>, que no permitía la impresión de texto e imagen en la misma página (Szir

---

<sup>3</sup> Esta técnica de reproducción e impresión inventada a fines del SXVIII y difundida en el SXIX, posibilitó la reproducción mecánica del arte gráfico y la difusión de la ilustración en la vida cotidiana Benjamin, W. (2004 (1936). The work of art in the age of mechanical reproduction. In V. Schwartz & J. Przyblyski (Eds.), *The nineteenth century visual culture reader* (pp. 63-70). London and New York: Routledge.

2006). Sólo a partir de principios del SXX, con la introducción y difusión de la xilografía<sup>4</sup>, la imagen se sitúa junto al texto en la misma página. Por consiguiente, la imagen ya no aparece separada y distante del texto.

En tercer lugar, encontramos que la función más presente, considerando el contexto visual de la publicación, es la de airear la lectura del texto. A través de la imagen se busca hacer más amena la presentación y lectura del libro. La imagen corta la lectura del texto, da un respiro, permite distraer al lector de la idea de continuidad que se presenta a través de la palabra. También identificamos una función estética y decorativa. A través de la imagen se intenta dar otra presentación al texto. Esta función alcanza un pico en el período más reciente. La imagen estructura la tapa del libro, marca las aperturas de capítulo y organiza la propia estructura de la página. Las características de la imagen - color, tamaño, nitidez- como el espacio que se le asigna - doble página en muchos casos- contribuyen a que se convierta en organizadora del inicio de los capítulos. Las imágenes otorgan al libro una estética que hace placentero y gustoso recorrerlo, aunque también por momentos pueda convertirse en un “zapping” casi desbordante.

¿Qué imágenes se aceptan como constitutivas del conocimiento geográfico escolar? En los libros publicados hasta 1890 las imágenes consideradas legítimas son los mapas. Durante todo este período, en la mayoría de los casos, los mapas incluidos en los libros son mapas físico-políticos. A partir de entonces se comienzan a incluir y por ende, reconocer otras imágenes como “escenas pictóricas, ilustraciones, estampas murales”. En la primera década del siglo XX, los diseños y fotografías ya han sido completamente aceptados y superan la cantidad de mapas que los libros contienen. En la mayoría de los casos no se publican datos que otorgan a la imagen el status de documento. Nos referimos a datos tales como el año de producción de la imagen, el autor, el lugar, el método de producción y de reproducción.

En los libros del período 1946-1955 encontramos que la fotografía comienza a consolidarse como la imagen por excelencia. La presencia de otras formas de representación tales como pinturas y grabados, utilizados para representar eventos y acontecimientos de tiempos pasados, es reducida. También se registra la inclusión de nuevas imágenes en el mundo escolar que revelan la incorporación y difusión de los adelantos técnicos de la época. Nos referimos a las fotografías aéreas<sup>5</sup>. Si nos detenemos en el año de incorporación de la reproducción de esta clase de fotografías en los manuales de geografía publicados en Argentina, debemos destacar la rapidez de la difusión de las innovaciones tecnológicas asociadas a esta modalidad de captura de imágenes y a su reproducción. De este modo, comienzan a ser retratados paisajes del territorio nacional desde el aire y difundirse un nuevo tipo de visión: la visión aérea. No es un dato menor que la producción de estas imágenes quedara en manos en nuestro país del Instituto Geográfico Militar, la misma institución que aún en la actualidad controla con exclusividad la producción de imágenes cartográficas del territorio nacional<sup>6</sup>.

La diversificación de fuentes de obtención de imágenes se presenta como uno de los elementos novedosos del período. Un número importante de fotografías van acompañadas de información

---

<sup>4</sup> Esta técnica, consistente en el grabado en madera, posibilita la impresión conjunta de texto e imagen. Esta innovación también hace posible la impresión de texto a contrapágina de una imagen.

<sup>5</sup> Si bien las primeras fotografías aéreas se remontan a 1859, es en la Segunda Guerra Mundial que se produce el mayor desarrollo de estas técnicas de captura de imágenes. Se producen adelantos en la óptica de las cámaras de reconocimiento, en las emulsiones utilizadas, en la incorporación de nuevos sensores como el radar. Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial estas innovaciones se difunden a usos civiles (Chuvieco, 1990).

<sup>6</sup> “El Instituto Geográfico Militar tendrá a su cargo la fiscalización y aprobación de toda obra literaria o gráfica, documento cartográfico, folleto, mapa o publicación de cualquier tipo, en que se describa o represente en forma total o parcial el territorio de la República Argentina” Art. 16 Ley de la Carta.

sobre sus autores y/o la fuente-archivo de obtención de la misma y el lugar donde fueron tomadas. Esta información no está disponible en el caso de los mapas. Encontramos fotografías tomadas por los autores de los libros o por profesores colegas. También hay fotografías que forman parte de los archivos de instituciones estatales como Parques Nacionales, Instituto Geográfico Militar, Ministerio de Obras Públicas o Ferrocarriles del Estado, de instituciones privadas como la Asociación Argentina de Criadores de Shorthorn y de revistas (Revista Duperial, Revista Tamet, “La Prensa”).

En el período 1996-2006, las fotografías a color se convierten en la imagen hegemónica. El fotoperiodismo tiene una presencia absoluta no solo en términos del tipo de fotografías sino en su producción. En las primeras hojas de los libros es posible advertir que una de las principales fuentes de las fotografías presentes allí son los archivos periodísticos. Las fotografías, en la mayoría de los casos, están acompañadas de información sobre el lugar que se retrata. Sin embargo, son escasas las fotografías contienen información sobre su fuente de obtención y/ o sobre el año de captura de la misma. Los mapas y gráficos intercambian el segundo y tercer lugar en términos de su presencia relativa. En el caso de los mapas, aquellos que fueron extraídos y adaptados de otro libro o fuente, están acompañados por estos datos. Los restantes, por lo general, no tienen información sobre la fuente de datos a partir de los cuales se crearon estas imágenes. Por último, identificamos como novedad la introducción de dos clases de imágenes en las cuales la gramática visual es mucho más explícita: las tiras humorísticas y las imágenes multimedia. El incremento en la inclusión de imágenes no se acompaña, en la mayoría de los libros, por el tratamiento de éstas como un documento.

## IMÁGENES Y VISUALIDADES DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

En el libro *Watching Babylon*, Nicholas Mirzoeff señala que todas las personas nos hemos convertido en “sujetos visuales”. Para Mirzoeff la cultura visual global define todas las personas como “agentes de visión y objetos de determinados discursos visuales” (2005: 3). Uno de los interrogantes de nuestro trabajo es cómo miran y ordenan el mundo contemporáneo nuestros alumnos. En otras palabras, cuáles son las imágenes que los jóvenes imaginan, construyen y eligen para mostrar el mundo contemporáneo y que de uno u otro modo les permiten entenderlo y situarse en él.

¿Por qué analizar los imaginarios geográficos del mundo contemporáneo que construyen los jóvenes? En primer lugar, porque trabajo con profesores que trabajan con jóvenes. Por lo tanto, intento comprender cómo miran el mundo los sujetos con los cuales trabajo y a la vez, qué imágenes reciben, seleccionan, incorporan. En segundo lugar, si como sostienen algunos teóricos, la globalización crea nuevas identidades “mundializadas” que implican nuevas formas de segmentación (Ortiz 1999), los “jóvenes” constituyen uno de los segmentos a los cuales el marketing y la publicidad apuntan directamente<sup>7</sup>. La “generación Y”, como suelen denominarla en el mundo del marketing, se convierte entonces en un sujeto particularmente expuesto a determinados repertorios de imágenes sobre el mundo que buscan insertarlos en un mundo del consumo globalizado. En tercer lugar, actualmente suele representarse y definirse a los jóvenes por su contacto con las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información- Internet, Mp3, Mp4, fotologs, blogs, etc.- y por consiguiente, caracterizarlos por su inmersión en una cultura visual globalizada. Esto los convierte en un “objeto” particularmente interesante para la

---

<sup>7</sup> El mercado de consumo estaría constituido por los “jóvenes legítimos”, los “jóvenes con acceso al consumo de bienes globales”. Quedan excluidos de este segmento los “jóvenes peligrosos” aunque no por ello dejan de estar de expuestos a determinados discursos visuales del mundo.

indagación de la experiencia visual y su participación en la construcción de los imaginarios geográficos.

Planteamos dos “ejercicios visuales” a un grupo de alumnos de escuelas secundarias- con edades comprendidas entre los 16 y 19 años<sup>8</sup>. En el primer encuentro les propusimos dibujar la imagen que elegirían para representar el mundo contemporáneo. El único límite que se puso fue un recuadro en una hoja en blanco. La idea aquí fue realizar una aproximación a las imágenes que este grupo de jóvenes construye sobre el mundo contemporáneo y a su vez, a las fuentes que utilizan, identifican y reconocen como referencias en esta construcción visual. En este mismo encuentro les pedimos que eligieran una imagen para mostrar a “un ser que no conoce nada de nuestro mundo” y que con ella pudiera entender y situarse en él. En el segundo encuentro cada joven mostró la imagen elegida y explicó en el grupo los motivos de su elección. También les preguntamos dónde habían buscado y encontrado la imagen seleccionada. Presentamos un análisis preliminar de estos dos ejercicios visuales que tanto por el tamaño de la muestra como por el carácter cualitativo de la investigación no pretenden ser representativo del imaginario geográfico “juvenil” sino que busca abrir interrogantes para pensar elementos que aparecen con recurrencia en las imágenes construidas y elegidas por un grupo de jóvenes<sup>9</sup>.

Me gustaría comenzar con las fuentes que los jóvenes identifican en la construcción y selección de imágenes del mundo porque me parece que esto ofrece puntas interesantes para pensar el lugar de la geografía en la construcción de los imaginarios geográficos contemporáneos. Las imágenes dibujadas tienen como la fuente más reconocida la imaginación y la experiencia directa. La tercera respuesta más señalada es la no identificación de una fuente. Cuando narran la imagen, estos jóvenes explican que su propia imaginación inspiró el dibujo, como si hubiera un repertorio de imágenes propio al cual acudieron para dibujar su forma de ver el mundo. Cuando se trata de la imagen elegida, sin lugar a dudas, la fuente más citada es Internet. Los jóvenes responden que buscaron y encontraron la imagen “googleando”, tomando como entrada la palabra “mundo”<sup>10</sup>. Luego – con mucha distancia en relación a la primera fuente- señalan los libros, las clases de geografía y los diarios. El hecho de que las imágenes elegidas fueron obtenidas mayoritariamente a través de Internet empobreció la calidad de visualización de la imagen pues la presentación en el grupo se hacía con la imagen “en papel”<sup>11</sup>.

En relación al tipo de imágenes elegidas encontramos que predomina la fotografía. Por lo general se trata de fotografías obtenidas en diarios y revistas con fuerte presencia del fotoperiodismo.

---

<sup>8</sup> En la ponencia presentamos un análisis preliminar del trabajo de campo realizado en el marco de la investigación Pos-doctoral financiada por el CONICET con la dirección de la Dra. Inés Dussel. El trabajo de campo se ha realizado en seis escuelas de enseñanza secundaria – tres en la ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres escuelas en la ciudad de Tandil- seleccionadas en función de características socio-económicas de su población estudiantil. En cada una de estas escuelas se aplicó una encuesta a ocho alumnos – seleccionados aleatoriamente- y posteriormente éstos participaron de un grupo focal. Presentamos un análisis preliminar de los datos obtenidos en el trabajo de campo en dos escuelas de la ciudad de Tandil - una escuela dependiente de la universidad y una escuela con una población de bajos ingresos- y dos escuelas de la ciudad de Buenos Aires – una escuela con población de clase media y otra de clase media-baja-. Agradecemos aquí la colaboración de las asistentes de investigación del NEES/UNICEN: Prof. María Laura Bianchini, Prof. Soledad Di Croce y de la alumna Ivana Fernández.

<sup>9</sup> Consideramos además que no sería pertinente considerar a los jóvenes como un grupo homogéneo y con una única forma de mirar el mundo.

<sup>10</sup> En el momento que estoy escribiendo este artículo, el universo que se crea con esta entrada resulta desbordante: 2.880.000 imágenes y 358.000.000 en el buscador general por palabras en la web. Es decir, el mundo contemporáneo ofrece mayores posibilidades de encontrar imágenes que en otros períodos históricos resultaban inaccesibles. Sin embargo, las imágenes elegidas por los jóvenes participantes se encuentran entre las primeras cincuenta imágenes. Restaría indagar por qué la búsqueda de imágenes se cerró allí.

<sup>11</sup> Algunos chicos plantearon que habían encontrado la imagen pero que no la pudieron imprimir. Aquellos que imprimieron la imagen, lo hicieron en blanco y negro y en un papel común, por lo cual la imagen perdía mucho en cuanto a su estética en el pasaje de la computadora al papel.

Los jóvenes participantes también seleccionaron ilustraciones, mapas y caricaturas. Una joven también eligió como imagen un dibujo realizado por ella. Encontramos, entonces, mayor diversidad en las imágenes elegidas por el grupo de jóvenes participantes que en las elegidas por los docentes (Dussel, 2008).

¿Qué temáticas eligen los jóvenes para representar visualmente el mundo contemporáneo? Aquí agruparé las imágenes dibujadas con las imágenes elegidas pues encuentro homogeneidad temática.

CUADRO 1: Elementos visuales identificados en las imágenes del mundo contemporáneo ordenados por su frecuencia de aparición.

Imagen Dibujada	Imagen elegida
1- globo terráqueo	1- continentes
2- continentes	2- globo terráqueo
3- Dinero/ riqueza vs. Pobreza	3- niños pobres
4- Personas	4- Tanques de guerra/ heridos
5- Muerte/ Destrucción	5- Basura/contaminación
6- Símbolo de Paz	6- mundo en un abismo
7- Autos, Medios de circulación	7- Símbolo de Paz
8- Flujos entre países, continentes	8- Tecnologías

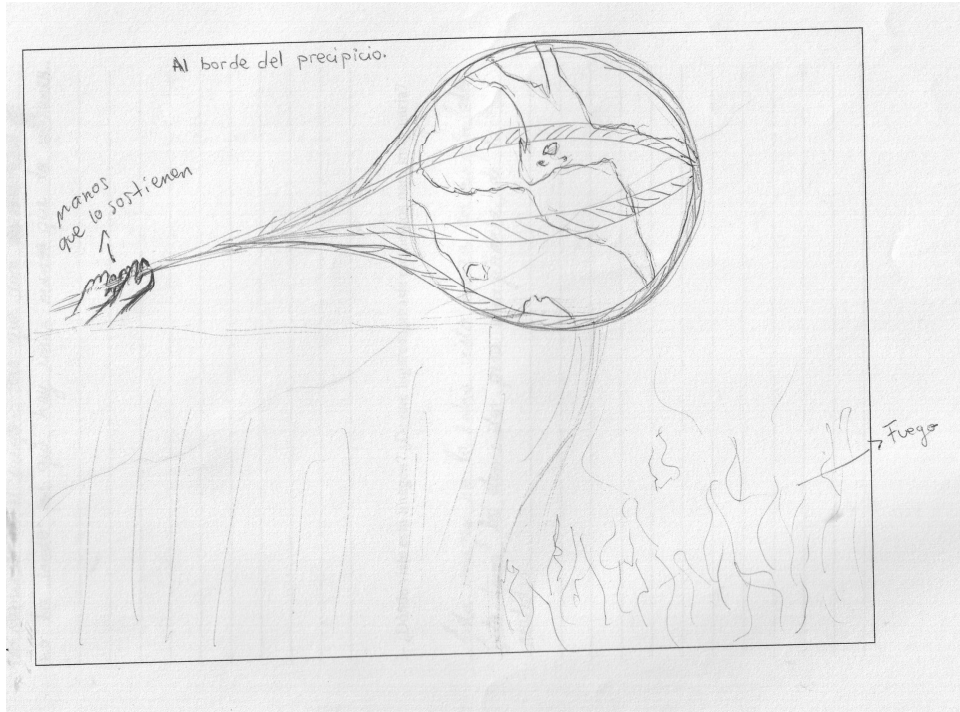
FUENTE: Elaboración propia.

En las imágenes elegidas los elementos que aparecen se diversifican más que en las imágenes dibujadas. No obstante, las temáticas consideradas representativas del mundo contemporáneo se mantienen: la pobreza, la desigualdad social, la destrucción, la paz- como deseo-, la circulación en un mundo globalizado, las tecnologías. Por ejemplo, en los dibujos se representa la pobreza con dibujos de personas que están en la calle, con hambre, con casitas precarias y en las imágenes elegidas, la pobreza aparece en fotografías de niños pobres. La narración del dibujo señala que a lo representado “lo veo todos los días en la calle”. Las imágenes elegidas, en cambio, le dan un rostro y un lugar a la pobreza sea lejano o cercano: una fotografía de un niño pobre en África o de un niño “cartonero” en alguna calle de Buenos Aires. Mi hipótesis es que al hacer el dibujo previamente, fueron a buscar la imagen con una idea clara de lo que querían encontrar. El dibujo les permitió definir temáticamente qué era lo que querían encontrar en la imagen producida por otros.

La línea temática tiene un marcado carácter de denuncia ante la desigualdad social, las guerras, las muertes catalogadas como “injustas”, los lugares “injustos” o inapropiados para la niñez, la contaminación ambiental. En un trabajo sobre la cultura visual de los docentes, Inés Dussel señala el doble carácter que implica la denuncia. Por un lado, la denuncia supone una implicación personal. Por otro, “no conmueve ese lugar de espectador” (Dussel 2008). Este lugar de espectador, vuelve a presentarse cuando les preguntamos que imágenes les gustaría ver en las clases de geografía. Los jóvenes responden que les gustaría ver imágenes de la pobreza, de las guerras, etc. Todas son imágenes del dolor de otros y que nos dejan la sensación que no hay nada que podamos hacer. Susan Sontag en su libro *Ante el dolor de los demás* apuntaba que este tipo de fotografías “crean la ilusión de consenso”, de un “nosotros” conmovido que pareciera suficiente para no sentirnos cómplices de estos desastres. Un interrogante y desafío es cómo plantear a los jóvenes, y a nosotros mismos, otras formas posibles de implicación más allá de la denuncia.

En las imágenes dibujadas encontramos dos formas de visualización que podríamos denominar: la visualidad de la totalidad y la visualidad del fragmento. Nos detendremos a mirar algunas de estas imágenes.

#### IMAGEN N 1: EL MUNDO CONTEMPORÁNEO Y LA VISUALIDAD DE LA TOTALIDAD



Fuente: Trabajo de campo. Autora: Andrea. 16 años.

La mitad de los dibujos presentan el mundo como si éste pudiera ser visto desde un lugar externo a la tierra. Estas imágenes suponen un observador posicionado a una distancia tal que le permite captar la totalidad del globo terráqueo. En algunos dibujos esta mirada externa inclusive se simboliza con ojos que están “mirando” el mundo. En el dibujo de Andrea encontramos que el observador se sitúa a una distancia tal que puede tener una visión del mundo como un planeta pequeño. Es posible identificar las masas de tierra y agua que forman el planeta tierra. En este dibujo el continente americano está en el centro del globo, en el extremo superior se delinean la parte occidental de África y Europa y en la parte inferior el contorno de Oceanía y Asia. La imagen no tiene el grillado del sistema de coordenadas geográficas, propia de las representaciones cartográficas.

El dibujo y la leyenda que agrega su autora colocan al mundo “al borde del precipicio, al borde las llamas” a pesar de que también hay unas manos que con mucha fuerza intentan sostenerlo para que no se caiga. La imagen tiene reminiscencias de los mapamundis de los siglos XV y XVI en los cuales aparecían figuras antropomórficas – algunas de ellas con características monstruosas- sosteniendo el mundo, animándolo o indicando lo desconocido<sup>12</sup>. Esta mirada “desde afuera” expone, a través de distintos signos, un conjunto de sensaciones que experimentaron sus autores al imaginarlas y dibujarlas: extrañeza, tristeza, incertidumbre, desconcierto. Algunas imágenes también intentan dar cuenta de los mecanismos a través de los

<sup>12</sup> Agradezco el comentario de Inés Dussel sobre esta conexión con las imágenes de antiguos mapamundis.

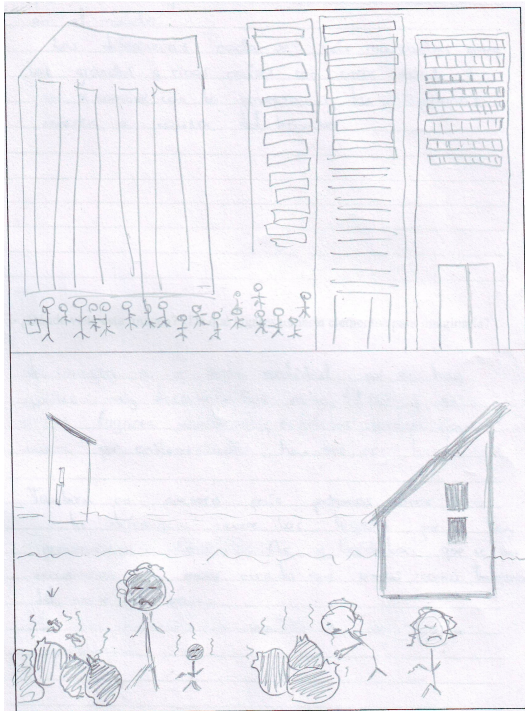


cuales funciona el mundo. A través del signo del dinero, de flechas, del tamaño de los países algunos dibujos ponen en juego explicaciones sobre un funcionamiento globalizado del mundo.

En estas imágenes encontramos elementos de las fotografías tomadas en los viajes a la luna entre 1968-1972. Estas fotografías comenzaron a ofrecer una imagen testigo de la superficie de la tierra, del globo terrestre que permitía construir una nueva visualidad<sup>13</sup>. Para Cosgrove la posibilidad de contar con estas fotografías de la tierra implicó una ruptura en su visualidad: desde una *visión geométrica* -característica en el período comprendido entre mediados del siglo XV y mediados del siglo XX- a una *visión orgánica y biológica* -en la primera década del tercer milenio- (Cosgrove 2008). Podríamos pensar que esta visión del mundo como un organismo vivo y, por consiguiente, regido por las leyes de un orden biológico, está tan sedimentada en el imaginario geográfico de los autores de los dibujos que no logran identificar las imágenes a través de las cuales se fue construyendo esta mirada del mundo. A su vez, hay aquí una perspectiva que privilegia la visión sobre los otros sentidos.

El otro grupo de imágenes registra el mundo desde un fragmento, que denominamos la visualidad del fragmento. “Pinta tu aldea y pintarás el mundo”, la frase de León Tolstoi, es la opción que tomó la mitad de los jóvenes que participaron en nuestro trabajo de campo.

#### IMAGEN N 2: EL MUNDO CONTEMPORÁNEO Y LA VISUALIDAD DEL FRAGMENTO



Fuente: Trabajo de campo. Autora: Verónica, 18 años

<sup>13</sup> En un artículo publicado en 1994, Cosgrove analiza dos interpretaciones distintas e interconectadas de estas imágenes. El artículo analiza el “recorrido” cultural de estas imágenes. Ver: Contested Global Visions: One- World. Whole-Earth, and the Apollo Space Photographs. En: *Annals of the Association of American Geographers*, 84 (2), pp.270-294.

En el dibujo se superponen dos escenas/ fragmentos de la vida en la ciudad con una estética similar a la de una pantalla de televisión que registra y muestra simultáneamente dos escenarios: un barrio con edificios, con personas – trabajadores, habitantes- circulando y un barrio donde las personas están entre la basura, abriendo las bolsas en la búsqueda de algo... No sabemos si para alimentarse o si se trata de la recolección de elementos reciclables. El dibujo incluye personas y si bien no se captan sus rostros, podríamos decir que para algunos de los que aparecen en la imagen no se trata de un “mundo feliz”. La imagen que se construye para mostrar cómo es el mundo contemporáneo coloca la mirada en una parte, en un fragmento. El fragmento capta la simultaneidad, la coexistencia de vidas totalmente distintas en la misma ciudad. Otros dibujos focalizan aún más y registran una calle, un barrio donde también es posible ver y mostrar la desigualdad social.

En el dibujo de Verónica, y en otros más, no se busca ofrecer una visión de la totalidad del mundo. La imagen construida selecciona un fragmento que se considera representativo del mundo contemporáneo: la vida en una ciudad, hasta podríamos conjeturar en una metrópoli por la cantidad de edificios que hay, y ofrece un registro de una experiencia directa o indirecta, pero experiencia captada desde lo perceptivo. Se privilegia un fragmento y con él se busca mostrar cómo es el mundo.

Estas dos visualidades del mundo contemporáneo se vuelven a presentar en las imágenes elegidas por los jóvenes. Sin embargo, la opción por una visualidad del fragmento asume mayor presencia en las imágenes elegidas.<sup>14</sup>

#### IMAGEN N: LA REPETICIÓN DE DOS VISUALIDADES EN LAS IMÁGENES ELEGIDAS



<sup>14</sup> En el caso de la cultura visual de los docentes, Dussel señala "... sus tópicos e íconos, son provistos por el Esperanto visual de la TV y los medios globales, que nos construyen como sujetos visuales con escasas posibilidades de imaginar otros modos de representación del mundo" (2008).

Fuente: Trabajo de campo. Imágenes elegidas por Verónica y Abril\*.

\*La ilustración elegida por Abril fue realizada por un caricaturista político mexicano – Daniel Castillejos- y acompaña en un blog la poesía de Eduardo Galeano titulada “miedo global”.

## **PALABRAS PARA NARRAR LAS IMÁGENES**

Luego de dibujar y de elegir la imagen les pedimos a los jóvenes participantes que la explicaran. Buscamos identificar con estos relatos los conceptos que relacionan con determinadas imágenes y a la vez, los que consideran “iluminadores” para entender el funcionamiento del mundo contemporáneo.

CUADRO 2: Palabras/ Conceptos utilizados para explicar las imágenes del mundo contemporáneo ordenados por su frecuencia de aparición.

<b>Imagen dibujada</b>	<b>Imagen elegida</b>
1- Desigualdad social	1- Desigual distribución de la riqueza
2- Capitalismo	1- Tecnología
2- Desarrollo/subdesarrollo	1- Guerras/Paz
2- Acceso a los recursos naturales	2- Contaminación Ambiental
2-Guerras	2- Tiempo/Historia
2- No explica la imagen	

Fuente: Elaboración propia.

En las narraciones existen diferencias muy marcadas respecto a los niveles de complejidad desarrollados. Encontramos relatos que explican el funcionamiento del mundo contemporáneo desde una lógica personalista en la cual todo se trata de buenos y malos, que por lo general están más asociados a la visualidad del fragmento. En algunos de estos relatos hay una fuerte presencia de un discurso moralista<sup>15</sup>.

*“Porque creo que el mundo está lleno de gente insensible y mala” (Daniela, 18 años).*

*“En la actualidad la gente no respeta los semáforos cuando tienen que cruzar la calle, o van hablando por teléfono, tiran basura en la calle o en las veredas perros sueltos, chicos que andan en moto sin casco. No respetan la velocidad, etc. Y eso es lo que está pasando en nuestra ciudad” (Pamela, 17 años).*

Encontramos explicaciones que centran el funcionamiento del mundo contemporáneo en clave económica. Aquí también existen niveles de complejidad y conceptualización diferentes. Por ejemplo, hay explicaciones de dibujos que describen la desigualdad social existente en el mundo sin llegar a hipotetizar sus causas como las siguientes:

*“Sin bien esta imagen genera controversias y muchos lo niegan, creo que definitivamente la plata mueve el mundo” (Romina, 16 años).*

---

<sup>15</sup> Desde el campo de la psicología social, se han realizado indagaciones sobre el lugar de las representaciones sociales en el aprendizaje escolar de las ciencias sociales. La personalización de las autoridades, su carácter benefactor o moralizante, la reducción de los conflictos sociales a la lucha de individuos y la naturalización de los vínculos sociales entran en tensión con la abstracción de las propiedades del sistema social (Castorina, J. 2003).

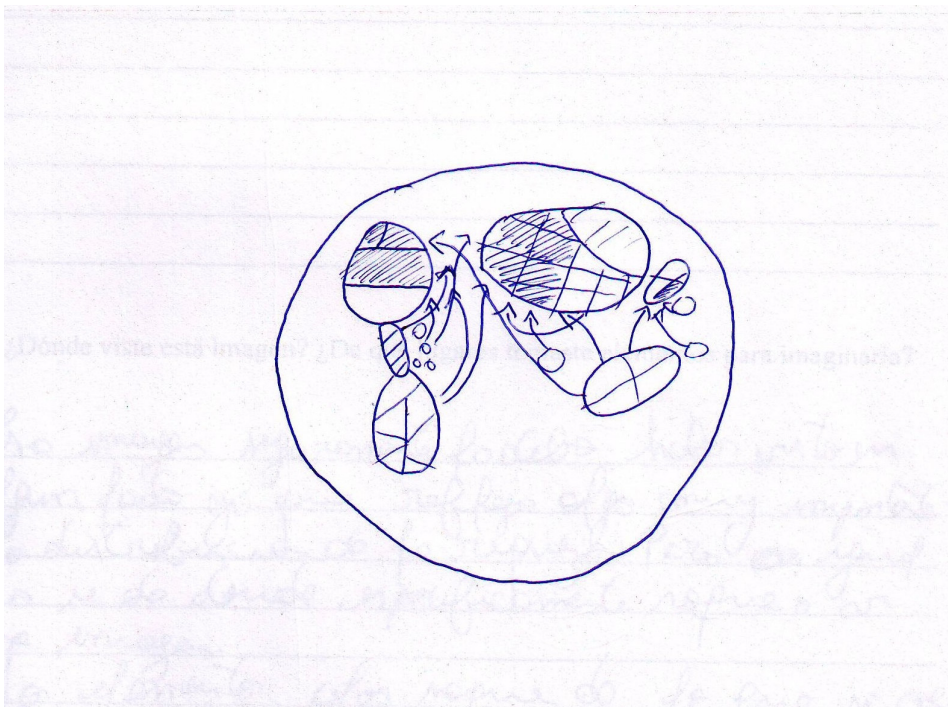


*“Representa que hay lugares muy industrializados, otros que están en conflictos y otros de mucha pobreza”.*

Me detendré en el dibujo y en la narración que hizo uno de los jóvenes. En primer lugar porque contó que hizo ese dibujo recordando una imagen que había visto en una clase de geografía. En segundo lugar, porque tanto el dibujo como la narración constituyen un esfuerzo de explicación de lo que las otras imágenes denuncian. Imagen y relato se nutren recíprocamente, explican, muestran y luego, se convierten en una denuncia sobre el mundo contemporáneo. Heber incluyó como parte del dibujo la siguiente explicación:

*“Este dibujo refleja hacia donde se dirigen los ingresos de los países subdesarrollados hacia los países desarrollados. Como no sé dibujar bien simplemente dividí figuras grandes en más chicas representando países y continentes. Las figuras pintadas son países subdesarrollados y las flechas es el ingreso de los países subdesarrollados. En este mundo globalizado dibujar bien las fronteras no importa ya que los flujos de capital son más importantes. Por eso solo dividí los continentes a grandes rasgos” (Heber, 16 años).*

IMAGEN N 3: UNA IMAGEN QUE CUENTA Y NARRA LO QUE EN OTRAS IMÁGENES NO SE VE



Fuente: Trabajo de campo. Autor: Heber, 16 años.

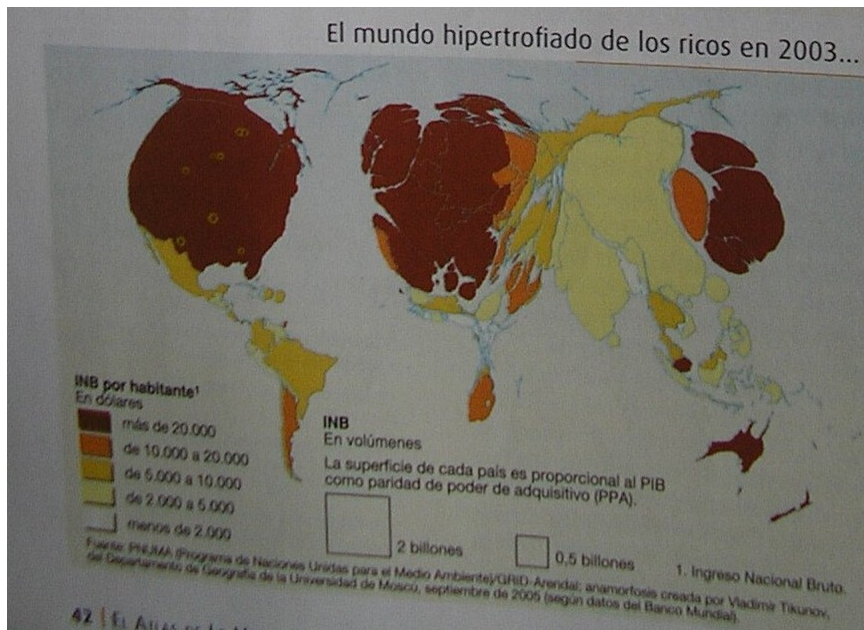
La imagen ofrece una visión del mundo que en las otras imágenes dibujadas no es posible ver. El mundo narrado por la imagen y por las palabras de Heber no es asequible a través de la experiencia directa o de la experiencia perceptiva de una visualidad fragmentada. El mundo que narra Heber ofrece un plus a la visión de la totalidad que brindan otras de las imágenes dibujadas: una visión figurativa, sintética y operativa del mundo contemporáneo: de sus conexiones, flujos económicos, etc.

## **GEOGRAFÍA ESCOLAR E IMAGINARIOS GEÓGRAFICOS CONTEMPORÁNEOS**

Retomamos aquí el concepto de imaginarios geográficos propuesto por Joan Schwartz y James Ryan en el libro *Picturing place* pues aporta elementos conceptuales para discutir el poder de las imágenes y su incidencia en la construcción visual del mundo contemporáneo. El imaginario geográfico comprendería los mecanismos a través de los cuales las personas conocen el mundo y se sitúan en el espacio y en el tiempo (Schwartz and Ryan 2003a). Si aceptamos que a partir de estas imágenes dibujadas y elegidas por un grupo de jóvenes podemos indagar los elementos que configuran los imaginarios geográficos del mundo contemporáneo, podríamos preguntarnos si estas imágenes les permiten ordenar los datos e informaciones y situarse en el espacio y tiempo. ¿Qué tipo de ordenamiento se va configurando? ¿Qué lugar tiene la geografía en la conformación de los imaginarios geográficos de los jóvenes? ¿Qué posibilidades les brindan de situarse en el mundo contemporáneo?

La escasa referencia a las clases de geografía como fuente para la elaboración y/o selección de imágenes podría indicarnos que, a diferencia de lo que sucedió en los siglos XIX y XX, la geografía tendría una participación reducida en la construcción de los imaginarios geográficos. Sin embargo, nos inclinamos pensar que esto también podría sugerir que la geografía no estaría perdiendo su lugar en la constitución de los imaginarios geográficos sino que estaría ofreciendo una construcción visual del mundo con poca disonancia de otros discursos visuales. De hecho, las imágenes presentes en los libros de geografía que buscan retratar el mundo contemporáneo, tienen elementos que poco las diferencian con las imágenes que aparecen en los diarios, revistas y en la televisión. El tipo de imágenes, el formato y su función ilustrativa colocan las imágenes geográficas en clave de un discurso visual periodístico. Se estaría dando entonces una paradoja impactante: una mayor cantidad y disponibilidad de imágenes se combina con una creciente homogeneidad visual. Tal vez por ello, sólo dos de los jóvenes que participaron en nuestra investigación indican que la imagen dibujada y elegida tuvo como fuente la clase de geografía. Quiero destacar que las tres imágenes - una dibujada y dos elegidas- que quiebran la homogeneidad del discurso visual sobre el mundo contemporáneo son aquellas que se conocieron y/ o se activaron a través de una clase de geografía.

**IMAGEN N 4: UNA IMAGEN QUE QUIEBRA LA HOMOGENEIDAD VISUAL DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO**



Fuente: Trabajo de campo. Imagen elegida por Romina, extraída del Atlas Le Monde Diplomatique.

La imagen elegida por Romina es un cartograma publicado en el Atlas Le Monde Diplomatique titulada “*El mundo hipertrofiado de los ricos en 2003*”. Romina explica que eligió una imagen que “*muestra cada país en proporción al PBI. Es por ello que América Latina está cada vez más chiquita y finita. Ayer dibujé algo parecido*”. En la imagen la superficie representada de cada país es proporcional a su PBI. El cartograma capta nuestra atención en primer lugar porque el tamaño de los países es diferente al que estamos acostumbrados a ver. Es decir, esta imagen discute con el esquema cartográfico mercatoriano que tan incorporado tenemos en nuestro imaginario geográfico (Kaiser & Wood, 2001; Lois 2008). Las variaciones de colores, más difíciles de apreciar en esta reproducción en papel, muestran las diferencias en el ingreso nacional bruto.

La imagen rompe la homogeneidad del discurso visual porque habilita la realización de comparaciones, relaciones y preguntas. La imagen nos ofrece otra visión de la desigualdad socioeconómica: visualmente la riqueza que concentran algunos países se muestra excesiva y desmesurada. Como señala Jean Marc Besse (2008: 27). “El poder sintético del mapa es precisamente su poder figurativo: el mapa nos hace ver un objeto al cual nosotros no podríamos tener acceso sino fuera a través del mapa”.

Me gustaría terminar señalando que Romina eligió esta imagen en primer lugar porque la conoció: hubo un adulto, un profesor, en este caso un profesor de geografía que le mostró otra forma de mirar el mundo. Le mostró una forma de mirar el mundo que no aparece en los diarios, en las revistas, en la televisión ni en los libros de geografía. Este cartograma hizo posible ver un objeto que no podemos ver como objeto total (Lois 2008). Evidentemente, ese adulto también acercó los elementos para que Romina pudiera entender este cartograma y confrontarlo que la representación del mundo ya conocida por ella y albergada en su “sentido común geográfico”. Finalmente, esta imagen le permitió conocer un rasgo característico del mundo contemporáneo, ordenar los datos y experiencias directas sobre la desigualdad económica y acceder a visión sintética. Una de las chicas que participó en ese grupo focal explicó que la imagen que le resultaba más “poderosa” era la imagen elegida por Romina porque “dispara mucho”. Me

gustaría entonces, invitarnos a mirar las imágenes del mundo contemporáneo con las cuales trabajamos para retomar esta tradición visual de la disciplina y a la vez, resignificarla presentando imágenes que nos resulten disonantes con los discursos visuales hegemónicos y que desde esta disonancia nos “disparen” otras formas posibles de imaginar nuestro mundo y nos permitan salir del lugar del “miedo global” que plantea Eduardo Galeano.

## BIBLIOGRAFÍA

- Benjamin, W. (2004 (1936)). The work of art in the age of mechanical reproduction. In V. Schwartz & J. Przyblyski (Eds.), *The nineteenth century visual culture reader* (pp. 63-70). London and New York: Routledge.
- Besse J. M (2008) Cartographie et pensée visuelle. Réflexions sur la schématisation graphique. En: Isabeller Laoulais (Ed.) *Les usages des cartes (XVII<sup>e</sup>- XIX<sup>e</sup> siècle)*. Strassbourg: Presse Universitaires de Strassburg.
- Castorina, J. Kaplan C. (2003) Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En: José Antonio Castorina (Ed) *Represetaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Cosgrove, D. (2008) *Geography & Vision*. Seeing imagining and representing the world. London: I.B. Tauris.
- Dussel, I. (2008) La cultura visual de los docentes y el trabajo de la imaginación global. Key Note. En: IVSA 2008. Buenos Aires.
- Graves, N. (1977) *Geography in Education*. London: Heinemann Educational Books.
- Kaiser, W., & Wood, D. (2001) *Seeing through maps*. The power of images to shape our world view. Amherst, Massachusetts: ODT, Inc.
- Mirzoeff, N. (2005) *Watching Babylon*. The war in Iraq and global visual culture. New York: Routledge.
- Monmonier, M. (1996) *How to lie with maps*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Graves, N. (1977) *Geography in Education*. London: Heinemann Educational Books.
- Lois, C. (2008) "El mapa como imagen y el uso de la cartografía en la investigación social" Conferencia en: *Jornadas "Las Fuentes de la Historia: dialogo entre Pasado y Presente"*. Jornada Académica del Departamento de Historia, sede Paraná y de la carrera de Archivística. Paraná, 26 de junio de 2008.
- Ortiz, R. (1999) *Um outro território*. Ensaio sobre a modernidade. Sao Paulo: Olho d'Água.
- Perkins, C. (2004) Cartography- cultures of mapping: power in practice. *Progress in Human Geography*, 28, 381-391.
- Rose, G. (2003) On the need to ask how, exactly, is Geography "visual"? *Antipode*, 35, 212-221.
- Ryan, J. R. (2003) Who's afraid of visual culture? *Antipode*, 35, 232-237.
- Ryan, J. (2004) On visual instruction. In V. Schwartz & J. Przyblyski (Eds.), *The nineteenth century visual culture reader* (pp. 145-151) London and New York: Routledge.
- Schwartz, J., & Ryan, J. (2003a) Introduction: Photography and the geographical imagination. In J. Schwartz & J. Ryan (Eds.), *Picturing place*. Photography and the geographical imagination (pp. 1-18). London: I.B.Tauris.
- (2003b) *Picturing place*. Photography and the geographical imagination. London: I.B. Tauris.
- Schwartz, V., & Przyblyski, J. (2004). *Visual culture's history: twenty-first century interdisciplinarity and its nineteenth-century objects*. In V. Schwartz & J. Przyblyski (Eds.), *The nineteenth century visual culture reader* (pp. 3-14). New York and London: Routledge.
- Sontag, S. (2005) *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Szir, S. (2006) *Infancia y Cultura Visual*. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910). Buenos Aires: Miño y Dávila.