

**LA FUNCIÓN DE LA IMAGEN FOTOGRÁFICA Y EL DISCURSO EN RELACIÓN
CON LA ENSEÑANZA.**

Rudy Yeraldin Cruz Velosa, Gina Paola Alcantar Beltrán.



Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá, Colombia.

2023

**LA FUNCIÓN DE LA IMAGEN FOTOGRÁFICA Y EL DISCURSO EN RELACIÓN
CON LA ENSEÑANZA.**

Rudy Yeraldin Cruz Velosa, Gina Paola Alcantar Beltrán.

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en
Educación**

Edwin García Salazar (Director)



Maestría en educación, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá, Colombia.

2023

Dedicatoria

Gracias a nuestra amistad que se preserva por más de 15 años, hemos forjado un vínculo de hermandad que ha transmutado a la academia. Acompañándonos para enseñar con amor y llevar nuestro conocimiento a los demás.

Agradecimientos

Como investigadoras queremos agradecer a nuestras familias por ser nuestras fuentes de inspiración, cultivar nuestros sueños, apoyarnos y darnos su voz de aliento para superar nuestras dificultades. Así mismo, agradecemos a nuestro tutor Edwin García Salazar por habernos guiado en este arduo proceso investigativo.

Tabla de contenido

RESUMEN	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. RAZÓN Y DISCURSO	23
1.1 RELACIÓN ENTRE LA RACIONALIDAD Y EL DISCURSO	23
<i>1.1.1 Transición A La Edad Moderna</i>	23
<i>1.1.2 Razón De La Comunicación En El Bloque Moderno</i>	28
<i>1.1.3 Binomio Razón-Discurso</i>	29
CAPÍTULO II IMAGEN Y DISCURSO	37
2.1 DISCURSO Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO	37
2.2 DISCURSO E IMAGEN EN ROLAND BARTHES	48
CAPÍTULO III SENSACIÓN Y PERCEPCIÓN.	51
3.1 SINCRONIZACIÓN DE LA SENSACIÓN.	51
3.2 DESINCRONIZACIÓN DE LA EMOCIÓN	55
CAPÍTULO IV. ENSEÑANZA Y PERCEPCIÓN.	72
4.1 PERCEPCIÓN Y MEDIATIZACIÓN	72
4.2 IMAGEN COMO FUNCIÓN	77
4.3 IMAGEN Y ENSEÑANZA.	80
CONSIDERACIONES FINALES.	90
BIBLIOGRAFÍA	104
ANEXOS	108

Lista de Ilustraciones.

Ilustración 1. ¿Por qué no te lava tu mamá con jabón Fairy?1985	15
Ilustración 2: El testimoni d'Nayirah va ser un fals testimoni per justificar la Guerra del Golf (1990).	15
Ilustración 3: Un miembro de la legión africana de Garvey con su familia (1924)	36
Ilustración 4 : Mental Institution #3 (1963).....	40
Ilustración 5: Parrot Tulips (1988).....	43
Ilustración 6: El amor por la lectura (1926)	44
Ilustración 7:SEQ Ilustración * ARABIC 7: Pont-des-Arts en (1932)	47
Ilustración 8: El policía se convirtió en víctima de su propia arma (2021).....	55
Ilustración 9: Ataque terrorista a las Torres gemelas (2001)	57
Ilustración 10: Protestas en Génova (2001)	58
Ilustración 11: Intervenciones del Esmad, Buga (2021)	59
Ilustración 12: Padres descubriendo cadáver de su hijo (1979)	63
Ilustración 13: Manifestantes en el monumento a los héroes el 15 de mayo durante el paro nacional.	91
Ilustración 14: La terrible historia de Omayra Sánchez (1985).....	100
Ilustración 15 Los berlineses occidentales miran a través del Muro de Berlín hacia el sector oriental cerca de Check Point Charlie. (1949).	101

Tabla de figuras

Figura 1 . Aproximación a la enciclopedia.	23
Figura 2 . Proposición modal basada en las relaciones legítimas del discurso desde Habermas (1981) y Koselleck (2004).....	31
Figura 3. Objetivo del discurso.....	39
Figura 4. La sensación en Virilio (2006)	52
Figura 5 . Categorización final.....	103

Resumen

El presente documento de investigación, pretende centrar la atención en el análisis de la función presente en la imagen, con el fin de discutir la noción de discurso y pensar la forma de extrapolar ese discurso a través del concepto de percepción, para producir una relación con el campo de la enseñanza. Estas condiciones de apropiación a procesos discursivos y perceptivos, están contrastadas al albor de propuestas e hipótesis que ponen a la imagen como parte fundamental dentro de los procesos de enseñanza y a su vez, permiten entender la convergencia de las teorías concernientes a la imagen. Por ello, la relación tripartita que se da entre la imagen, la percepción y la mirada es una relación que cobra sentido con la enseñanza, puesto que esto permite dotarla de función en escenarios pedagógicos, a través de procesos de percepción e interpretación de realidades. Lo anterior, permite determinar la correlación de la imagen con el saber emitido en el campo educativo, en donde la enseñanza normalmente es mediada por las sensaciones causadas por la imagen.

Palabras clave: imagen, discurso, sensación, percepción, política y enseñanza.

Abstract

This research document intends to focus on the analysis of the function present in the image, in order to discuss the notion of discourse and think about how to extrapolate this discourse through the concept of perception, to produce a relation with the field of teaching. These conditions of appropriation to discursive and perceptive processes, are contrasted at the dawn of proposals and hypotheses that place the image as a fundamental part within the teaching processes and in turn, allow understanding the convergence of theories concerning the image. Therefore, the tripartite relation between image, perception and look is a relation that makes sense with teaching, since this allows to provide a function in pedagogical scenarios, through processes of perception and interpretation of realities. This allows us to determine the correlation of the image with the knowledge emitted in the educational field, where teaching is normally mediated by the sensations caused by the image.

Key words: image, discourse, sensation, perception, politics and teaching.

Introducción

¿Cuáles serían las implicaciones de vivir en un mundo agobiado por la instantaneidad, la mediatización y la cosificación de las imágenes? Efectivamente, esta es una pregunta sobre la que recalcan innumerables cuestionamientos más, puesto que es la imagen la que hace hendidura en los deseos más inexplorados de quienes la aprecian. Es en ocasiones la imagen un fenómeno imperceptible a la mirada del ojo humano y a su vez un producto netamente visualizado por muchos, pero solo percibido realmente por unos pocos.

Sobre esto también recae la tecnología, qué trae consigo grandes retos para la humanidad, puesto que la velocidad y la aceleración ponen en desequilibrio cualquier supuesto antes adquirido. Hoy en día, con la aglutinante aparición de los medios masivos de comunicación el acceso a la información se ha hecho cada vez más fácil, sin embargo, en muchas ocasiones esta información apela únicamente a lo que pueda producir en el espectador y no a lo que éste pueda interpretar de ella, como lo hacen las imágenes. De esa manera, es como la masificación de la información ha traído consigo un poder impresionante, que es ejercido por quienes la portan.

Pues bien, todo lo que es visible a los ojos no necesariamente está en la capacidad de ser expuesto y sometido a la interpretación, ya que para ello la imagen debe recaer necesariamente en el terreno de la percepción. Barthes condensa muy bien esto en lo que inspira la imagen al espectador, ya que “la fotografía me permite acceso a un infra-saber: me proporciona una colección de objetos parciales y puede deleitar cierto fetichismo que hay en mí: pues hay un “yo” que ama saber que siente hacia él como un gusto amoroso.” (Barthes, 1986, P. 68)

La imagen es un fenómeno cargado de mensajes, que procura por la configuración de dimensiones de interpretación, lo que permite que se pueda contemplar una multiplicidad de senderos por los que andar, ya que cada vez que abres las puertas o ventanas a un nuevo sendero, no sabrás que te puedes encontrar. Ahí es donde según Barthes se pone en juego el azar que trae consigo la imagen, como una antesala a caminos desconocidos y probablemente nunca recorridos. Es así, que el filósofo francés nos permite ver las fotografías desde dos perspectivas que se desarrollan en los capítulos posteriores de esta investigación, puesto que las imágenes para el espectador se reducen a una sensación personal que puede darse desde el *Studium*, que conlleva a una imagen cargada de un mensaje o direccionada a estar relacionada con el contexto; o desde el *Punctum*, donde el espectador puede percibir de una manera particular y como ésta puede ser utilizada en diferentes escenarios educativos.

En este sentido, la imagen establece un punto de inflexión entre la percepción y cómo a través de ella se puede dotar de función su utilización en escenarios educativos. Por ello, esta investigación es pertinente, en tanto abarca la conceptualización de la imagen y a su vez como esta puede llegar a relacionarse con las maneras de ver el mundo e incluso de percibirlo. Además, de resaltar su relación con las dinámicas de enseñanza y cómo ésta en sí misma, posee una función alejada de lo enunciado y más enfocada a la percepción, lo que para Ranciere (2011) subyace de la necesidad de establecer espacios escolares destinados a la interpretación de los diversos problemas sociales suscitados dentro y fuera de las aulas.

En esta investigación, se pretende centrar la atención en el discurso y en las dinámicas de percepción que puede tener la imagen fotográfica como instrumento disruptivo o constructor de imaginarios de carácter político y social en el contexto educativo. Estas condiciones de

apropiación a procesos discursivos y perceptivos, están contrastadas a la luz de las propuestas e hipótesis que plantean algunos autores, poniendo a la imagen y a lo que se genera al aplicarla a la realidad, como pilar fundamental dentro de los procesos de enseñanza.

Para dar apertura a este camino introspectivo, se pone sobre la mesa el planteamiento de Habermas (1981), con el fin de entender que el discurso y la razón han sido compañeros de camino desde la Edad Media hasta la modernidad y que el discurso suele ser legitimado, en tanto parte de la verdad, a través de la razón, con el fin de buscar el conocimiento. En consecuencia, Habermas cree en la relación entre el discurso y la cultura, lo que permitió establecer el trinomio verdad, cultura y discurso; piezas fundamentales para entender y darle contexto al discurso. Por ello Koselleck (2012), como historiador, plantea que el lenguaje permite contar la verdad de la historia. Es así como no se puede desligar el lenguaje de la historia y ésta a su vez se encuentra íntimamente ligada a la cultura y formas de vida de un contexto, como lo mencionaba Habermas, teniendo en cuenta los conflictos sociales y políticos desarrollados en el pasado. La historia debe ser una construcción social del pasado, del presente y del futuro. Por tanto, es importante entender las implicaciones que la historia y la cultura tienen para la construcción del discurso, entendiendo que todo ello establece una impronta particular en las maneras de interpretar el discurso. Allí surge el concepto de la Bildung, como una manera de legitimar la creación de conciencia política, porque ello lleva sin duda alguna a la reflexión a partir de lo que está inmerso al interior de una cultura, lo que en cierta medida puede llegar a representar una imagen como parte fundamental de la cultura, en este caso parte importante de la enseñanza.

Es entonces, destacable entender que la imagen es capaz de desincronizar las emociones, en tanto estas son susceptibles a las sensaciones, de este modo, surgen propuestas a la luz de

autores como Roland Barthes (1986; 1990)¹, quien realiza una magistral dicotomía entre el *Studium* y el *Punctum*, sacando a relucir que la imagen debe ir más allá de lo que ella misma puede mostrar, puesto que ésta no debe pornografizarse ni ser del acceso fácil de todos, sino que debe ser erótica, en tanto muestre algo que atraiga la atención, pero no lo suficiente para ser adivinada en cuestión de segundos.

De ese modo, la imagen recobra un valor significativo en términos de interpretación, cuando es instrumento propio de percepción. Esto es, a través del *Punctum*, ya que este permite que el espectador pueda estar allí, en el momento preciso y exacto en que se toma la imagen, a partir de la validación de la representación de la imagen en sí misma, por lo que el discurso planteado desde la modernidad pierde poder cuando se enfrenta a ella, ya que la imagen pone en crisis a este discurso que está formalmente construido y es así como la fotografía se convierte en testigo fiel de lo vivido, lo que en términos de enseñanza permite establecer relaciones contextuales entre lo que se percibe de la imagen y cómo esta es capaz de mostrar algo a través de esa punzada que emite. Por ende, se toma el postulado de Walter Benjamin (1936), quien por la línea de Barthes desarrolla una teoría de la exteriorización abanderada en la percepción y cómo ésta es presa del tiempo y el espacio desde la subjetividad de cada espectador, lo que permite ver un panorama accidentado y en ocasiones disruptivo.

¹ Barthes, R. (1986). *La cámara Lúcida, notas sobre fotografía*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Barthes, R. (1990). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós comunicación.

Así las cosas, surge la necesidad de desligar la percepción evocada de la imagen, de las sensaciones, puesto que es necesario entender que la percepción es individual y es muy dispendioso validar cual es la percepción adecuada o si existe una percepción universal. En congruencia con lo anterior, en el plano de la percepción, es preponderante tener en cuenta la manera en la que ésta se percibe, ya que ésta tiende a salirse de la universalización y de lo cotidiano para enmarcarse desde lo paradójico, a través de una variación espacio-temporal. Así lo expone Paul Virilio (1997; 1998; 2006², para quien las variaciones espacio tiempo, al igual que para Benjamin, deben ser variables y accidentadas, partiendo de las relaciones entre velocidad y aceleración y cómo éstas a la par de la contemporaneidad, van generando seres paranoicos e imágenes mediatizadas y sin profundidad. En cualquier caso, esa alteración en el tiempo y el espacio en la imagen nos faculta para verla desde un punto de vista accidentado y en ocasiones disruptivo, lo que permite pasar del plano de la sensación al plano de la percepción.

A lo largo del tiempo, la imagen se ha utilizado desde una perspectiva discursiva, legitimadora y ejemplarizante, lo que le ha quitado el poder al observador de percibir la imagen. A modo de ejemplo, podemos ver cómo se utiliza una imagen como un elemento legitimador frente al discurso establecido por un contexto social, político y cultural de cierta época.

² Virilio, P. (1997). Un paisaje de acontecimientos. Paidós.

Virilio, P. (1998). La máquina de visión. Traducción de Mariano Antolín Rato. Ediciones Cátedra.

Virilio, P. (2006). Ciudad pánico. Libros del Zorzal.

Ilustración 1. ¿Por qué no te lava tu mamá con jabón Fairy?1985



Pinto, A. D. (2021). 23 anuncios racistas a lo largo de la Historia que hoy sería imposible publicar -y menos mal-
La Voz Del Muro. <https://lavozdelmuro.net/anuncios-racistas/>

En la anterior figura, tenemos una imagen que es utilizada como elemento de publicidad, la cual es de fácil acceso para la sociedad a pesar que, en Estados Unidos, para la fecha, ya estaba en rigor la proclamación de la emancipación de los esclavos. El racismo estaba latente en las comunidades y la publicidad, a través de la imagen que vende, legitima un discurso en pro del racismo.

Por otro lado, un ejemplo oportuno puede ser acerca de cómo los medios de comunicación juegan un papel fundamental al utilizar una imagen con fines discursivos. Por tanto, este ejemplo se muestra al mundo para justificar las acciones futuras que tiempo después implementaría Estados Unidos en contra de Irak.

Ilustración 2: El testimonio d'Nayirah va ser un fals testimoni per justificar la Guerra del Golf (1990).



Llibertat.Cat. (2019, July 19). 1990-El fals testimoni de Nayirah ajuda a justificar la guerra contra Iraq. Llibertat.cat. <https://www.llibertat.cat/2019/07/1990-el-fals-testimoni-de-navirah-ajuda-a-justificar-la-guerra-contra-iraq-45717>³

En 1990, la guerra del Golfo estaba en un momento crucial en donde se decidiría su futuro, muchos estadounidenses no estaban de acuerdo con intervenir en una guerra, sin embargo, las declaraciones de Nayirah cambiaron totalmente la perspectiva de la guerra.

Pero entonces Nayirah se presentó ante el Congreso de Estados Unidos con un brutal relato en el que aseguraba que los soldados sacaban a bebés prematuros de las incubadoras en uno de los hospitales kuwaitíes donde dijo que era voluntaria. “*Se llevaron las incubadoras y dejaron a los bebés muriéndose tirados en el frío suelo*” (Nayirah, 2019), aseguró compungida y entre lágrimas.

Pero, en realidad, se trataba de un testimonio que había sido preparado por una agencia de relaciones públicas en Estados Unidos vinculada a la monarquía kuwaití, según reveló una investigación de Amnistía Internacional, Humans Right Watch (Observador de Derechos Humanos) y periodistas independientes. British Broadcasting Corporation, (2018)

³ Ver anexo 1.

Para aquel entonces, la imagen de la niña que contaba la realidad de una guerra llevó a miles personas en el mundo a empatizar con una realidad construida para legitimar las acciones posteriores de Estados Unidos en Irak. La imagen es construida desde el ejemplo que enseña al mundo una realidad alterada y que aleja al espectador de percibir realmente la realidad de los acontecimientos.

En relación a las posturas y ejemplos anteriormente mencionados, es conveniente que esta investigación se centre en las relaciones existentes entre la imagen, la instantaneidad, la percepción y la enseñanza. Así las cosas, Jacques Ranciere (2011), evoca que las imágenes tienen luz propia y que asimismo, desde otra dicotomía, éstas poseen la capacidad de ser visibles y a la vez engeguedoras o decir mucho y a la vez ser mudas; éstas abren un camino hacia la posibilidad de la enseñanza con imágenes basada en compartir contenidos a través del arte visual y la imagen rescatada en las fotografías, con el fin de construir dinámicas de enseñanza dotadas de un mayor movimiento y alineadas con la fuerza del surgimiento computacional y la era tecnológica.

En apoyo a lo anterior, Varela y Álvarez-Uría (1991), a través de un abordaje histórico acerca de las dinámicas de enseñanza permiten dar a entender las formas en las que se daba este proceso. Entonces, desde este punto cabe resaltar la trasgresión que se le da a la imagen en términos de legitimación, entendiendo esto como una manera de emancipar la imagen y con ello, también la enseñanza, desligándola en cierta medida de ser únicamente herramienta de imposiciones. Es así como según García (2022) surge una concepción de la imagen con tintes creadores, lo que intenta explicar por medio del cine y cómo a través de éste se legitiman las posibilidades como una muestra violenta y transgresora a espacios, personajes y lugares,

concepción en la cual, la imagen tiene la función de servir de herramienta pedagógica en contextos de enseñanza, donde en muchas ocasiones, su utilidad es malversada y sublevada netamente a la ejemplificación. Entonces, se debe percibir de la imagen una mirada al exterior, a partir de lo desconocido y las inferencias, interpretaciones y conjeturas que se puedan extraer.

Desde una profundización pedagógica, Narodowski (1999) afirma que la escuela moderna, como la conocemos, se ha alejado de la formación e ilustración de nuevos conocimientos, para ponerse en el lugar de la reproducción banal del saber que es mediado por un sistema de servicio, por lo que al asumir que la escuela debe *enseñar todo a todos*, pone a la imagen en el centro del tiro al blanco del sistema, el cual la mediatiza y la pone de supuesto dentro de las prácticas de la enseñanza. Por ello, manifiesta que, en todo caso, es importante pensarse una imagen por fuera de esto, la cual tenga sentido en sí misma y se aleje de reproducciones sociales, lo que contribuirá a lograr una interpretación genuina de la imagen a partir de la percepción, como lo afirmaba Barthes (1986).

Por consiguiente, la imagen puede ser este vehículo que toma fuerza en la medida en la que esta sea usada para entender el mundo y su realidad circundante, limitándose no solamente a ser una pieza que adorne las prácticas pedagógicas dentro del aula, sino como un instrumento pedagógico capaz de incidir en la manera en la cual los estudiantes miran su realidad, a partir de la confluencia de percepciones individuales y colectivas.

De acuerdo con los anteriores planteamientos y autores, la metodología trabajada en esta investigación da cuenta de la profundización de conceptos relevantes para establecer a la imagen como una herramienta pedagógica. Esta investigación desarrolló una aproximación teórica a algunos conceptos que fueron pieza clave para determinar la verdadera función de la imagen. Por

ello, se trabajó desde una línea de corte genealógico, puesto que autores como Habermas, Koselleck, Barthes, Benjamín, Virilio, Ranciere, García, Varela y Álvarez-Uría y Narodowski dan cuenta de ello, a través de indagaciones teóricas que permiten la discusión sobre la utilización de la imagen en escenarios pedagógicos, en los cuales se le puede entender como un medio para entablar relaciones con el contexto y delimitar estas relaciones en terrenos de la enseñanza.

En esta investigación, se utilizan herramientas provenientes de la hermenéutica contemporánea, que apuntan a pensar los conceptos a través de las diversas posturas, brindándoles varios sentidos desde aspectos reflexivos y críticos. Esto permite que efectivamente la imagen se pueda tomar como una manera de establecer contacto con el campo de la educación, que no solo permita un acercamiento a algún hecho concreto, sino que permita establecer dinámicas de análisis a partir de la percepción y el azar que se pueda encontrar en ella. Un ejemplo de esto puede vislumbrarse con Osorio Lizarazo (2016) quien, en *El día del odio*, por la misma línea naturalista Zolá, pretende abordar una visión pesimista y con cierto tinte realista, puesto que se da en medio del Bogotazo, en donde las condiciones sociales del ser humano conspiran como factores determinantes de su destino. Es así como Tránsito, la protagonista de esta novela, es víctima de las circunstancias y también recae sobre ella el azar de la mala fortuna de haber nacido en un contexto rural, lejos de comodidades y con un nivel económico precario.

Durante su labor apresurada, fueron apareciendo otras señoritas que salían de las alcobas con los ojos abotagados, el cabello en desorden y con el rostro congestionado por rubicundeces artificiales. El maquillaje se había alterado, y el rímel les dibujaba lágrimas

de pez; el colorete se diluía en tonalidades absurdas, y el lápiz púrpura dibujaba labios monstruosos. (p. 79).

Este fragmento es una muestra de cómo esta imagen textual se da desde la mirada de quien vivió en medio de un contexto en donde la violencia y la inequidad primaban por, sobre todo. La imagen que se muestra en este fragmento es una imagen de la realidad que muchas mujeres han atravesado en medio de la desigualdad social y falta de oportunidades de algunos sectores marginados de la sociedad. Por esta misma línea, podemos observar que es una imagen cargada de reflexividad crítica respecto a las dinámicas socioeconómicas de mitad del S. XX en Colombia, en donde, aunque hablamos de una imagen verbal da cuenta de un sentido propio, a partir de la narración de un acontecimiento real con tintes ficcionales, lo que subyace necesariamente en dar a conocer a partir de una muestra clara, la manera cómo se abordará esta investigación.

Capítulo I. Razón y discurso

1.1 Relación entre la racionalidad y el discurso

1.1.1 Transición A La Edad Moderna

La Edad Moderna transcurre desde el S. XV al S. XVI, partiendo principalmente de la reformulación de la visión de mundo que provenía de los nueve siglos anteriores con el pensamiento propio de la Edad Media.⁴ Esta nueva perspectiva, se abre al mundo con las ideas humanistas provenientes de una Italia renacentista, que buscaba férreamente el cambio, dejando de lado la visión medieval en todos los aspectos que los rodeaban. Este enfoque humanista propendía por la recuperación de las ideas Grecolatinas, entre ellas, la búsqueda inagotable de la razón y a su vez, a través de la misma razón, instaurar disciplinas de orden científico, creando con ello una revolución alrededor de la ciencia, con una reformulación y surgimiento de teorías científicas encabezadas por Kepler, Galilei y Copérnico.

Sumado a lo anterior, aparece en escena el alemán Martin Lutero, quien pone en evidencia la venta de indulgencias realizada por la iglesia católica y muestra su desconcierto y desacuerdo con esta práctica, a través de un pliego de 95 tesis, lo que lleva al surgimiento de la Reforma Protestante, como medio para mostrar el desacuerdo con las acciones de la iglesia católica y permite instaurar una transformación religiosa.

Indiscutiblemente, estas ideas de cambio no hubiesen podido ser difundidas sin el surgimiento de la imprenta, creada por Johannes Gutenberg en 1453, la cual permitió que todas

⁴ La Edad Media es un tránsito indiscutible para la Modernidad, ya que, en esos 9 siglos anteriores a la Edad Moderna, se comienzan a dar las primeras pautas para lo que sería la Ilustración y con ella el surgimiento de la razón como eje fundamental del conocimiento.

las ideas reformistas y novedosas llegaran a gran parte de Europa y conllevo al que las personas tuvieran acceso al conocimiento y junto a las ideas humanistas, se inundase el pensamiento moderno, provocando una revolución cultural.

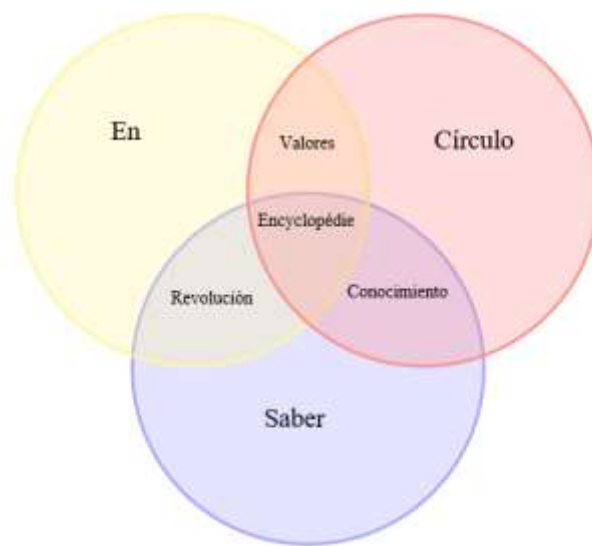
Se trata entonces, de establecer una introspección a la modernidad, con el fin de entender cómo a portas del siglo XV, la sociedad comienza a interesarse por dinámicas culturales diferentes a las establecidas por la iglesia, tan así, que se busca retomar varias características de pensamiento propias de la Grecia Antigua, en donde se buscaba llegar a la verdad, a través de dinámicas dialógicas como la mayéutica y la dialéctica, poniendo como premisa única la evolución del pensamiento, a través de la búsqueda de la razón como protagonista de la Edad Moderna. Así pues, se debe mencionar el papel del movimiento enciclopedista, el cual proclama la independencia y pone como protagonista a la razón frente a la autoridad y la tradición eclesiástica.

El enciclopedismo da una perspectiva al conocimiento, ya que como lo menciona Philipp Blom (2004), la era medieval no proporcionó respuesta a los interrogantes del mundo y se ve la necesidad de organizar el conocimiento del ser humano. La enciclopedia realiza una recopilación del conocimiento, se puede ver el presagio de una revolución y de los valores de los siglos venideros. Por ello, los enciclopedistas pretendían la evolución no la revolución, pero, por otro lado, se evidencia que dentro de la enciclopedia existe una reunión de artículos y autores con ideas políticas, filosóficas, sociales y económicas que dieron la base a la revolución.

Encyclopédie, es una palabra que hace referencia a la concatenación de áreas del saber, *enchainement de connoissances* y se compone de las raíces lexicográficas griegas en y los sustantivos círculo y saber. El objetivo de la encyclopédie es reunir todo el saber disperso en la

superficie de la tierra, para describir el sistema general de las personas con quienes vivimos, y transmitirlos a aquellas que vendrán después de nosotros, para que el trabajo de los siglos pasados no sea inútil para los siglos futuros y que nuestros descendientes, haciéndose más ilustrados, puedan ser más virtuosos y más felices, de manera que no muramos sin haber merecido ser parte de la raza humana. (Blom, 2004, p. 185)

Figura 1. Aproximación a la enciclopedia.



Nota, elaboración propia a partir de las categorías de Blom (2004).

El enciclopedismo por otro lado, refleja la alta producción y como el conocimiento se vuelve universal, según Blom “solo entre 1647 y 1750 se publicaron más de treinta libros en inglés, alemán, francés, e italiano: una cifra más elevada que la de los publicados en los doscientos años anteriores” (Blom, 2004, p. 22). El conocimiento está en disposición en todas las clases un reflejo también de sus autores, de ahí su importancia, pues no excluye sino involucra a todos en el conocimiento, en el saber en espíritu humano.

Por ello, para hablar del propósito de la filosofía lo asociaremos a la razón y su interpretación a lo largo de la historia, pero ahora bien, *¿Cómo se puede hablar de racionalidad y más aún si un sujeto la tiene, cuando este está influenciado por diferentes factores internos y externos?*

Primero, el razonamiento a través del discurso⁵ induce el comportamiento del sujeto, pero, en segunda medida, también él lo asimila y es capaz de defenderlo y dar razones si se llegase a presentar el caso.

La racionalidad se puede ver desde dos perspectivas, inicialmente, desde un aspecto de manipulación instrumental de la racionalidad cognitiva y desde el entendimiento o racionalidad comunicativos.

Estamos tomando una pre-decisión en favor de ese concepto de racionalidad cognitivo instrumental que a través del empirismo ha dejado una profunda impronta en la autocomprensión de la modernidad. Ese concepto tiene la connotación de una autoafirmación con éxito en el mundo objetivo posibilitada por la capacidad de manipular informadamente y de adaptarse inteligentemente a las condiciones de un entorno contingente. Si partimos, por el contrario, de la utilización comunicativa de saber proposicional en actos de habla, estamos tomando una pre-decisión en favor de un

⁵ El concepto de discurso es consolidado desde la unión entre el progreso científico, cultural y económico, como lo menciona el autor Marshall Berman (1989), quien retoma la obra Fausto de Goethe y realiza una referencia en torno a cómo dentro la obra se recalcan las ideas modernas y estas se deben fundir como sociedad, en donde el progreso cultural, el movimiento social y el desarrollo económico deben ir de la mano para lograr una transformación del hombre moderno, inicialmente desde el individuo para que éste tenga repercusiones en la sociedad.

concepto de racionalidad más amplio que enlaza con la vieja idea de logos. Este concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas. (Habermas, 1981, p. 29).

En este punto, es necesario resaltar la relación que existe entre Habermas y los antiguos griegos, puesto que, para éste, el pensamiento filosófico sobre el que realmente se fundamenta el pensamiento de los griegos es el ser y su interacción con su mundo exterior. Como se puede ver en los diálogos de Platón, Sócrates va a admirar el discurso de las personas y su interacción con los demás, a través de la experiencia humana, donde se centra y se construye el conocimiento. Es claro cuando el sujeto dice la verdad, a través del discurso y la palabra. En este caso, es inspirado por los dioses, lo que le da poder al discurso de ser aceptado y legitimado. La voluntad se acciona a través de la razón, la cual dice que está bien y está mal. Es por medio de la razón, que el ser va a encontrar la verdad y legítima si esta es razonable o no.

La Retórica se ocupa de la argumentación como proceso; la Dialéctica, de los procedimientos pragmáticos de la argumentación, y la Lógica, de los productos de la argumentación. Y efectivamente, según sea el aspecto bajo el que consideremos la argumentación, las estructuras que en ella descubrimos son distintas: las estructuras de una situación ideal de habla especialmente inmunizada contra la represión y la desigualdad; las estructuras de una competición, ritualizada, por los mejores argumentos,

y finalmente, las estructuras que definen la forma interna de los argumentos y las relaciones que los argumentos guardan entre sí. (Habermas, 1981 pág. 50)

En los diálogos plasmados en la República de Platón, se puede evidenciar como se destaca el valor de las personas mayores, ya que su conocimiento y su perspectiva del mundo es la que es transmitida a través del diálogo. Es así como el diálogo se convierte en la aceptación de la verdad hacia el otro, incluso de las mismas instituciones. Recordemos que para Habermas, de igual manera que para Platón, la verdad es de gran importancia y a su vez, su papel en los discursos y cómo estos inciden en el actuar de las personas; puesto que la verdad va a justificar el pensamiento y el accionar de las personas, ya sea colectiva o individualmente, sin importar la finalidad que es usada esta verdad. Asimismo, el discurso está condicionado por la racionalidad, por lo que la sociedad será el reflejo del discurso que se plantea en cada época, puesto que el discurso se convierte en el mayor medio de reconstrucción de pensamiento.

1.1.2 Razón De La Comunicación En El Bloque Moderno

La modernidad se plantea como un proceso de diferenciación entre el mundo de la vida y el sistema, los cuales se encuentran desconectados gracias a la institucionalización del poder como un mecanismo de control. Así las cosas, se puede establecer una crítica a la modernidad desde el punto de vista de Condorcet y Weber, en el cual se busca la perfección a toda costa, a través de lo que llaman el progreso, que se puede asociar ampliamente con el concepto de aprendizaje (Habermas, 1981). Es necesario interpretar la premisa anteriormente expuesta, a través de los medios que se utilicen para obtener la verdad, un ejemplo de ello, puede ser la formación del discurso, que bien llevado a cabo establece un eje fundamental del cultivo de

poder ejercido de forma vertical. Es así, como el progreso científico lleva al progreso económico y social, lo que subyace en una relación determinante dentro del mundo moderno. Esto a su vez, para Habermas es la antesala a lo que llama la modernidad tardía ⁶, en donde un gran evento que infringe en la estabilidad económica y social de un contexto, originando un gran cambio de pensamiento orientado hacia formación discursos e ideologías jamás tenidas en cuenta.

Así pues, como se mencionó antes, para Habermas esto está determinado por la desconexión aparente entre los mecanismos sistémicos que se encuentran en el *mundo de la vida*, en donde se deben enfrentar ciertos problemas que subyacen del *sistema*. Por ello, es fundamental establecer que el estudio de una comunidad, lo que sucede en ella y la cultura no puede desligarse tan fácilmente del estudio económico y político de la misma (Habermas, 1981, p. 21).

En esta medida, Habermas destaca que el ser humano es un ser reflexivo, que todo el tiempo está en un proceso de entendimiento, lo que conlleva a que el vehículo para ese entendimiento, sin duda, sea el lenguaje. Es así como el lenguaje se convierte en un referente indiscutible de cultura, estableciendo una mimetización entre ésta y el discurso.

⁶ Después de la Segunda Guerra Mundial y las consecuencias devastadoras que trajo a la humanidad, Habermas sostiene que los conceptos propios de la modernidad deben ser retomados y ser desarrollados en la actualidad, con el objeto de prolongar el valor de la humanidad, que viene a ser el discurso, para volver al lenguaje como lo hicieron los modernos. Como lo menciona Juan Manuel Cincunegui (2013), Habermas habla de un proyecto ilustrado en el siglo XVIII, el cual tiene los valores del desarrollo de objetivación científica, universalización moral y legal, y autonomía del arte, estos valores son los que permiten los grandes cambios de pensamiento que llevan a los cambios científicos y tecnológicos.

1.1.3 Binomio Razón-Discurso

Ahora bien, desde este enfoque es necesario entender cómo se hace explícita una connotación de construcción de la razón política del lenguaje (acción política), ya que se considera que, en cierta medida, las funciones sociolingüísticas y culturales son producidas por la influencia de factores económicos, los cuales permean al sujeto.

Atendiendo a esta aseveración, es de vital importancia analizar esta teoría desde lo que para Habermas significa la racionalidad. En primer lugar, la razón práctica se basa en la interpretación y análisis de su utilidad en un contexto determinado. En esta medida, como todo se plantea desde el ámbito experiencial, de allí se plantea el eje de la racionalidad, en donde se piensa que el discurso debe ser sistematizado. En este sentido, para Habermas (1981) es fundamental entender la racionalidad desde su sincronía con la realidad y la aplicabilidad de esta en el *mundo de la vida*, en tanto sea susceptible de establecer una relación con la razón crítica⁷. Un ejemplo de ello, es sin duda el lenguaje, ya que éste no posee una condición propia y la intención del mismo, tampoco es natural. Esta construcción de lenguaje debilita en cierta medida los esbozos de razón crítica del individuo, aminorando arbitrariamente los procesos de emancipación y priorizando sobre la razón crítica, la Tecnos y la Praxis, a partir de ideologías positivistas y neopositivistas.

1.2 ¿Cómo se forma un discurso en el interior de la cultura?

Ahora bien, el discurso está presente desde tres perspectivas como lo menciona Habermas, el primero el discurso teórico, es decir, la forma de argumentación en que se convierten en tema las pretensiones de verdad que se han vuelto problemáticas. Es decir, que nace de las necesidades de

⁷ La razón crítica hace referencia a suprimir del interior las contradicciones o ambigüedades lógicas.

cada caso. Por otro lado, el discurso práctico es la forma de argumentación en que se convierten en tema las pretensiones de rectitud normativa, desde una visión de la experiencia que vive el sujeto a través de la percepción. Estas dos formas de discurso, aunque no cumplen con la función discursiva estricta, si hacen referencia a la construcción del discurso que elabora la persona a través de la cultura y desde la racionalidad, al interpretar sus necesidades y a ser aceptado no solo desde la universalidad, sino desde un cúmulo de valores culturales.

Por el contrario, el discurso explicativo es una forma de argumentación en que ya no se supone o se niega ingenuamente que las expresiones simbólicas sean inteligibles, estén bien formadas o sean correctas, sino que el asunto se convierte en tema como una «pretensión de validez» controvertida (Schnadelbach, 1977, como se citó en Habermas, 1981), el discurso explicativo requiere una rigurosidad argumentativa y que ésta sea más objetiva.

La modernidad se caracteriza por la ciencia y la universalidad de la verdad y el conocimiento. Las condiciones socioculturales no sólo individuales sino también universales van a estar reflejadas en la imagen de mundo que se muestra, que tiene como función orientar la acción de las personas. Entonces, podemos hablar que a través del discurso se va a exponer la imagen del mundo que quiere dar a conocer la cultura, así mismo, la cultura en muchas ocasiones es la que condiciona el conocimiento y la verdad, esta no va a trascender del medio local. Sin embargo, el discurso se convierte en un reflejo de la cultura y por ende también de su contextualización, su temporalidad, y a su vez, también, su realidad natural y social. Se ve la relación que existe entre la cultura y la visión de la realidad que se tiene.

La comunicación⁸ por otra parte:

Define la acción comunicativa como interacción simbólicamente mediada entre, al menos, dos sujetos capaces de lenguaje y acción que se reconocen intersubjetivamente y que, por medios verbales y/o extraverbales, entablan una relación interpersonal con el propósito de entenderse sobre algo en el mundo y coordinar sus planes de acción. La acción comunicativa supone entonces actos de habla ejecutados por un sujeto en vistas de ser, primero, comprendidos (*verstanden*), y, luego, aceptados y acordados (*annehmen*) por parte de otro sujeto en situación de habla. La doble estructura de los actos de habla ordena la interacción simbólicamente mediada: el componente locutivo es articulado mediante oraciones gramaticalmente comprensibles referidas a estados de cosas, y el componente ilocutivo es articulado con pretensiones de validez propuestas mediante componentes ilocutivos, éste entabla y regula la relación interpersonal (Habermas, 1981, p. 128).

Es así como para Habermas, el ámbito de la intersubjetividad del discurso debe radicar en aspectos netamente pragmáticos, los cuales orientan el proceso discursivo hacia la validación cooperativa de la verdad y la veracidad de los discursos. En este sentido, la intersubjetividad trasciende de la posibilidad de comunicación con el otro, a la posibilidad de interacción con el otro y con un contexto. Este conocimiento intersubjetivo, en cierta medida puede llevar a construir una conciencia colectiva referente a las susceptibilidades del otro y el mundo de la vida, en general.

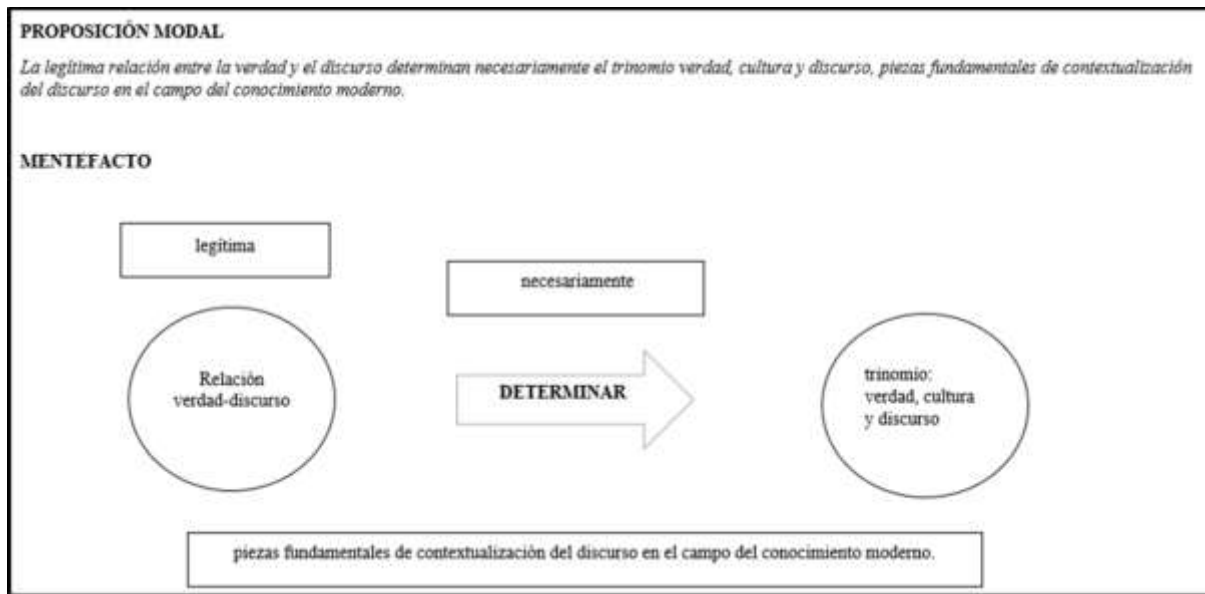
⁸ Según la RAE, la comunicación se define de varias maneras, una de ellas es:
3. f. Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.

Desde la perspectiva de la racionalidad comunicativa, se lleva a que las personas establezcan acuerdos partiendo desde los argumentos racionales y así también direccionarlos en sus acciones. Habermas (1981)⁹, manifiesta que deben cumplirse ciertos criterios para que exista una racionalidad comunicativa; el primero en cuanto a la verdad de lo que se dice, ya que la comunicación se vuelve inútil si se engaña y no existe una reciprocidad frente a la búsqueda de la verdad; el mentir se convierte en una acción irracional, puesto que te aleja del objetivo de la comunicación y de las demás personas. En segundo lugar, de tener la disposición al diálogo y al entendimiento, para a su vez, llegar acuerdos mediante las razones.

Indudablemente, todo lo anterior, hace parte de la formación cultural de la modernidad, la cual permea las costumbres y genera apariciones disruptivas en tanto se entablan relaciones de poder en un contexto determinado, por medio de estrategias discursivas. Sin embargo, entonces *¿Cómo se establecería esa noción de Modernidad aterrizada a dinámicas culturales? ¿Cuál es el efecto que tienen la verdad y la cultura sobre el discurso?*

Figura 2 . Proposición modal basada en las relaciones legítimas del discurso desde Habermas (1981) y Koselleck (2004)

⁹ Habermas busca analizar las condiciones de racionalidad en el entorno social, a través de su interacción con el lenguaje y las implicaciones que tiene éste en la construcción cultural de una sociedad.



elaboración propia plasmada a través de un Mentefacto proposicional modal.

Para entender estas preguntas y la figura anterior, primero es perentorio entender que para Koselleck (2004), a diferencia de Saussure, los conceptos se transforman de acuerdo al tiempo, condiciones sociales o políticas, lo que incide en que se genere un cambio en cómo las personas conciben cierto concepto. El concepto no puede limitarse solo a la definición de una palabra. “Lo que se expresa lingüísticamente es siempre más o menos que aquello que está o estuvo presente en la historia real; y lo que la historia contiene es siempre más o menos que lo que puede ser dicho lingüísticamente”. (Koselleck, 2004, p.27)

A su vez, Koselleck (2004) manifiesta que la realidad siempre va a depender del lenguaje y es así como todo tipo de decisiones, deben abordarse en el terreno lingüístico. Entonces, es fundamental entender que se debe partir de la realidad y el contexto, para con ello, manifestarlo a través del lenguaje.

De este modo, Koselleck como historiador, plantea que el lenguaje permite contar la verdad de la historia. Es así como no se puede desligar el lenguaje de la historia y ésta a su vez se encuentra íntimamente ligada a la cultura y formas de vida de un contexto, teniendo en cuenta los conflictos sociales y políticos desarrollados en el pasado. La historia debe ser una construcción social del pasado, del presente y del futuro. Es importante, entender las implicaciones que la historia y la cultura tienen para la construcción de discurso, entendiendo que todo ello establece una impronta particular en las maneras de interpretar el discurso.

Es así como surge la *Bildung*, que según la visión de Koselleck (2012) se concibe como una particular forma de comportamiento y conocimiento que requiere unas condiciones económicas, sociales y políticas para su funcionamiento y posterior desarrollo. En primera instancia, al término de *Bildung* se le asoció con la burguesía alemana, en lo que para la época se conocía como la *burguesía cultivada* o *Bildungsbürgertum*. Partiendo de este principio, se puede entretejer que desde sus inicios este término estuvo sectorizado a un tipo de población en particular, ya que se pensaba que solo las personas con cierto nivel económico podían obtener la *Bildung*, en este caso la Burguesía. No obstante, la estratificación y formación de clases sociales no se le debe a la consolidación del término. Es importante aclarar, que para la *Bildung* es fundamental la creación de conciencia política, porque ello lleva sin duda alguna a la reflexión, cuestión que se abordará más adelante. Asimismo, debido a su marco contextual de inicio, también se caracteriza por un aspecto religioso, pero lejos de los dogmas, ya que se fundamenta desde la secularización.

Desde finales del S.XVIII, diacrónicamente hablando, la noción de *Bildung* ha sido muy cambiante, ya que como se da en el último tercio de ese siglo, su evolución se centra

inicialmente desde la perspectiva de la Ilustración, llevando a la Bildung a una invención constante. El concepto de Bildung comenzó a tener libertad, nuevos puntos de vista; mientras para la época, la mayor interpelación se daba a la razón en pro de la orientación del hombre. La Bildung abría las puertas a caminos y visiones de mundo insospechados. “Bildung del entendimiento sin Bildung del corazón y del gusto es simplemente Ilustración” (Ewald, 1800, cómo se citó en Koselleck, 2012). Con ello, se plasma que el fin último de la Bildung habría de ser la totalidad de la persona, cuya finalidad debe estar en sí misma.

Por ello, la parte reflexiva juega un papel fundamental al momento de entender el objetivo de la Bildung, ya que el individuo en su unidad debe ser quien llegue a ella, a través del autorreflexión y la apropiación personal del mundo, vinculando también, las actividades y bienes culturales de una comunidad. Entiéndase por bienes culturales, todas las experiencias modernas vinculadas con la religión, trabajo, historia, lenguaje, arte, literatura y ciencia.¹⁰ A través de ello, se logra realizar lo que para Koselleck (2012) se denomina la reflexividad histórica, permitiendo que toda manifestación cultural tenga como única forma de entender una obra desde el punto de vista cultural, dicha reflexividad. Es así, como se puede decir que, en términos antropológicos, el lenguaje se cimienta en la reflexión de sí mismo, en su utilidad y contribución para una cultura. Ahora bien, a partir de este postulado es fundamental establecer relaciones determinantes entre el sujeto y la historia que le rodea, ya que como se ha venido abordando, el lenguaje hace parte de la cultura y a su vez, la cultura permea los cánones diferenciadores del lenguaje, estableciendo un sello de particularidad.

¹⁰ Claro está, que la autonomía metodológica de las ciencias, desde el punto de vista positivista, genera una dificultad en la integración de contenidos de la Bildung (Koselleck, 2012, p. 77).

Entonces, tenemos a un sujeto trascendental, el cual es sustraído de la historicidad, de los principios supremos de conocimiento y tiene muy poca noción de lo que es el otro. Sin embargo, por otro lado, se puede instaurar el concepto de detrascedentalización de ese sujeto histórico, con el fin de interpelar a la interacción de ese conocimiento y la búsqueda para dejar la estaticidad y superioridad del sujeto, en tanto el objeto.

Capítulo II Imagen y discurso

2.1 Discurso y construcción de sentido

Según se abordó en el capítulo anterior, el discurso emanado de la formalidad es una forma de argumentación que nace de las necesidades de cada momento. Ahora bien, se debe destacar que a través de la formación del discurso se pueden dar a conocer las particularidades de una cultura, reflejando con ello una realidad social, cultural e histórica de cada momento.

La fotografía y el discurso coinciden en que se convierten en algo interesante y producen una emoción, cuando estos son aceptados por la cultura, como lo menciona Barthes “de interés general, emocionado a veces, pero cuya ecuación es impulsada racionalmente por una cultura moral y política.” (Barthes, 1986, p. 63). Es decir, que esa emoción o esa empatía que sentimos

hacia una imagen es un discurso que está cohesionado muchas veces por la cultura en la que convive el sujeto. En su libro, Barthes menciona dos conceptos claves para entender como una imagen, un concepto o un discurso generan un choque para el sujeto. Por un lado el *studium*,¹¹ el gusto por lo que se hace interesante y el *punctum*,¹² el cual está fuera de lo común y es impactante para el observante. El *studium* está estrechamente ligado a la cultura y cómo este incide en la perspectiva de cada sujeto, ya que se convierte más atractivo, en interesarnos en lo que conocemos y en lo que la historia nos dice que debemos conocer. Está inmerso en nosotros a través de la cultura, mientras que el *punctum* va a transgredir el sentir que tenemos de la imagen, porque rompe con lo establecido, saca del lugar al sujeto. Es allí, donde inevitablemente se comienza a naturalizar lo cultural, ya que lo importante de la fotografía radica en poner en riesgo la imagen, a través de esas punzadas o azar que produce. Por ello, es preponderante destacar que no toda imagen produce esto, ya que algunas imágenes están predisuestas a no transmitir nada.

Por consiguiente, es necesario retomar la apreciación de Barthes, en la cual menciona que, por una parte, el *Punctum* no necesariamente está presente en toda la imagen. El *Punctum* en muchas ocasiones, es un detalle parcial el cual tiene una fuerza de expansión, la fuerza para ser el centro de atención, el que pulsar. Sin embargo, el *Punctum* es algo personal, pues depende de las sensaciones que produce en cada sujeto. Un ejemplo lo evidencia Barthes en la cámara lúcida.

Ilustración 3: Un miembro de la legión africana de Garvey con su familia (1924)

¹¹ Según Barthes (1990) el *Studium* es precisamente la dotación de sentido que una persona le da a las imágenes, el interés humano.

¹² Según Barthes (1990) el *Punctum* es el azar que existe en la imagen, los detalles por descubrir. Una punzada.



Vans , J. (1925) Un miembro de la legión africana de Garvey con su familia. <https://acortar.link/Zm5IpN>

El estudio studium es claro: me interesó con simpatía, como un sujeto cultural, por lo que dice la foto. Pues habla (se trata de una "buena" foto): expresa la respetabilidad, el familiarismo, el conformismo el endomingamiento, es un esfuerzo de promoción social para engalanarse con los atributos del blanco (esfuerzo comedor de tan ingenua).El espectáculo me interesa, pero no me *punza* lo que me punza es curioso decirlo, es el enorme cinturón de la hermana (o de la hija) -o negra nodriza-, sus brazos cruzados detrás de la espalda a la manera de las escolares coman y sobretodo sus zapatos (con tiras); por qué antigüedad tan remota me impresiona? Quiero decir: ¿A qué época me remite?) Este Punctum mueve en mí una gran benevolencia, casi ternura. No obstante, el Punctum no hace acepción de moral o de buen gusto, el Punctum puede ser mal educado. (Barthes, 1986, p.80)

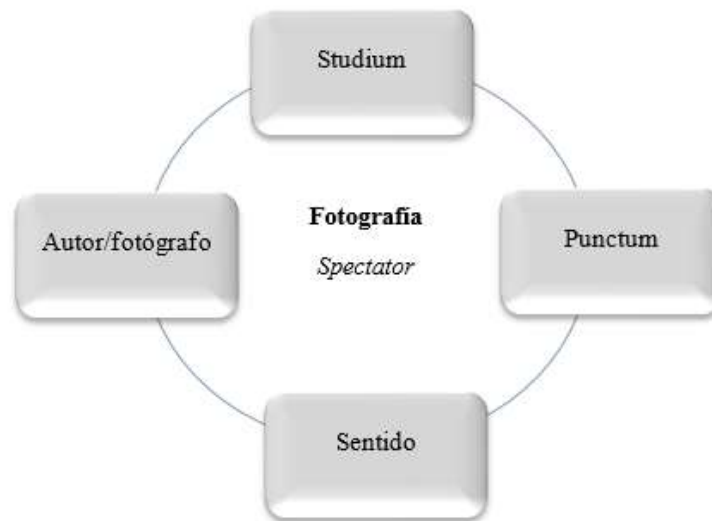
El Studium siempre está presente en la fotografía ya sea desde un contexto o desde la visión que quiere transmitir el fotógrafo, está codificado, tienen un fin, realizar un desplazamiento de la fotografía de Studium a Punctum, el cual ocurre cuando lleva al espectador a interesarse en la imagen, ese curioso gesto, el objeto, lleva al espectador a sentir la imagen se transforma.

Indiscutiblemente, el tiempo se encuentra estrechamente relacionado con las formas de emitir y entender un discurso, pero, no necesariamente el tiempo permite interpretar de manera histórica los sucesos que desencadenan en un discurso, si se le relaciona con la imagen plasmada en una fotografía, aunque para Barthes, la fotografía es a la historia, lo que el biografía es a la biografía (Barthes, 1990, p. 62). Por ello, no necesariamente el sentido de la imagen se podría encontrar en el dote de historicidad con que esta cuenta, así mismo pasa con cualquier forma discursiva, ya que una cosa es el objetivo con el que se emite un discurso y otra cosa muy distinta es lo que despierta en el autor o en el *spectator*,¹³ ese azar que, para Barthes, permite profundizar en los pequeños detalles en los cuales pocos se fijan, para entender una imagen.

Es válido preguntarse cuál es el objetivo que tiene un discurso cuando se transmite, puesto que como lo menciona Barthes (1986), la fotografía es la transformación del sujeto a objeto, el fotógrafo es el que transmite a través de la imagen; el sujeto es puesto bajo el lente de este y es mostrado ante el mundo como la imagen que interpreta el fotógrafo de un sujeto. De forma similar se puede asimilar con el discurso; ya que aquel que es autor del discurso, tiene una visión y un objetivo que es transmitido y retransmitido a los demás.

¹³ Según Barthes (1990) *Spectator* somos los que compulsamos en los periódicos, libros, álbumes, archivos, colecciones de fotos.

Figura 3. Objetivo del discurso



Nota, elaboración propia a partir de los criterios mencionados por Barthes (1990).

¿Qué Lugar Posee El Discurso En La Construcción De Sentido?

La fotografía se repite y se puede asimilar desde el discurso, ya que solo se repite lo que se escucha: una idea o un pensamiento. Ahora bien, si se aborda desde una perspectiva barthesiana, el sentido del discurso se ve reflejado desde la fotografía, cuando observamos una fotografía o estamos expuestos a un discurso y nos dejamos envolver por la imagen superficial, por lo que quiere transmitir el autor o por lo que está aceptado culturalmente. Pero, no le vemos el sentido a este, lo que realmente esté debajo de la obra, su objetivo y el sentido que le da cada sujeto a la fotografía o porque no, a un discurso. Es por esto, que Barthes, menciona desde su experiencia, como el sujeto es mirado desde la visión y la experiencia del fotógrafo, cambiando el verdadero sentido de la imagen o como quiere transmitir el sujeto.

Puede ocurrir que yo sea mirado sin saberlo, y sobre esto todavía no puedo hablar puesto que he decidido tomar como guía la conciencia de mi emoción. Pero muy a menudo (demasiado a menudo, para mi gusto) he sido fotografiado a sabiendas. Entonces, cuando me siento observado por el objetivo, todo cambia me constituyó en el acto de posar me transformo por adelantado en imagen. Dicha transformación es activa: siento que la Fotografía crea mi cuerpo o lo mortifica, según su capricho. (Barthes, 1990, p. 40)

Ilustración 4 : Mental Institution #3 (1963).



Aleida, & Aleida. (2021). El siglo XX a través de los retratos de Richard Avedon. *Apuntes De Arte*.
<https://grupenciclopedia.cat/blog/es/richard-avedon-retratos>

En la foto *Mental Institution #3*, 1963 de Richard Avedon, puede evidenciarse el diálogo que realiza el autor con la cotidianidad: Una imagen/expresividad. Primero, se percibe el estilo del autor, el cual busca retratar la realidad del *East Louisiana State Mental Hospital*, con el fin de enfocarse en el *Punctum* de la situación vivida por las personas recluidas en ese lugar. Esto, sin duda alguna, hace que el *Studium* de la foto evidentemente permita hacer partícipe al *Spectator* de las emociones de los internos. Hay un cierto detalle de azar en la foto, el cual permea la imagen de sorpresa y diversas interpretaciones. Si se mira desde la perspectiva social, seguramente el autor buscaba retratar la realidad vivida por estas personas, con el objetivo de realizar una crítica social a través de un estilo mordaz. Sin embargo, esta es solo una de las interpretaciones que se puede llegar a obtener de acuerdo con lo que se muestra.

2.1.1 Percepción Y Sentido

Ahora bien, aunque la fotografía anterior nos muestra por un lado seguramente la crítica que deseaba hacer Avedon a la sociedad del siglo XX, ya que, aunque él era un fotógrafo de celebridades muy cotizado, retrató a personas humildes o en condiciones deplorables de la misma manera que lo hizo con las personalidades que acostumbraba a fotografiar; sin embargo, puede tener otro tipo de interpretaciones. Como espectador, “la fotografía me permite acceso a un infra saber: me proporciona una colección de objetos parciales y puede deleitar cierto fetichismo que hay en mí: pues hay un “yo” que ama saber que siente hacia él como un gusto amoroso.” (Barthes, 1986, p.68)

La fotografía permite revelar detalles insospechados y posiblemente las características de algún contexto o momento de la historia. Es por ello, que Barthes (1986) menciona que la significación de una fotografía en sí misma, es siempre el resultado de una elaboración social, en tanto la fotografía pueda ser verbalizada, a través de la percepción. De hecho, en línea con lo que menciona anteriormente Barthes, antes la imagen permitía realizar una ilustración gráfica del texto; sin embargo, ahora es el texto el que le añade peso a la imagen, convirtiendo la imagen en lo fundamental. Cuando la realidad se convierte en imagen, se puede decir que esta es perceptible a los sentidos, entonces es probable que de allí se construya un sentido en coherencia con la imagen representada. Entonces, *¿Qué permite establecer el sentido de una imagen, a través de la percepción?*

La percepción es aquella interpretación que se le da a un fenómeno, a través de los sentidos, los cuales permiten su existencia. Retomemos a Barthes (1990), quien menciona que la fotografía transforma al sujeto en objeto, convirtiéndolo en cuatro imaginarios: quien creo ser,

quien quisiera que crean, quien el fotógrafo cree que soy y el vehículo para exhibir su arte. Si bien sabemos, que la realidad no posee cuestionamiento alguno, si puede ser percibida de diversas formas dependiendo de la objetividad o subjetividad con que se le vea. Así es, como se ya se mencionó, que el tiempo también juega un papel importante en tanto ocurre el proceso de percepción de la imagen, ya que a través de él se puede poner a trabajar la interacción de la imagen con los sentidos.

Ilustración 5: Parrot Tulips (1988)



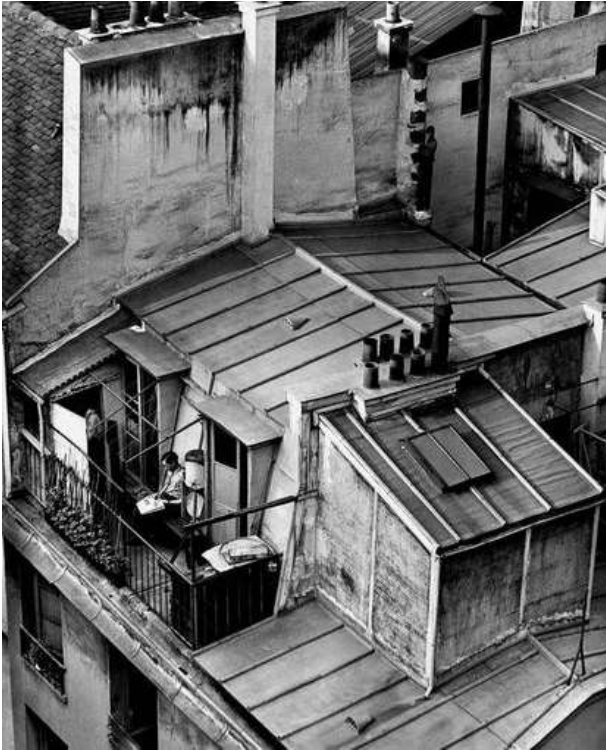
Robert Mapplethorpe, Parrot Tulips, (1988). Adquisición conjunta de J. Paul Getty Trust y Museo de Arte del Condado de Los Ángeles.

Precisamente al hablar de tiempo, tenemos esta imagen de Robert Mapplethorpe, llamada Parrot Tulips, 1988. Esta fotografía posee en sí misma la captura de un instante con suma precisión. Se podría decir que en la imagen se refleja la muerte, lo perecedero, que es indiscutiblemente un nexo con las flores. La belleza en lo que muere. Esto podría explicar la posición de las flores y sus bordes algo marchitos. Sin embargo, existe una contraposición con

esta primera percepción, ya que Mapplethorpe suele tomar sus fotografías a blanco y negro y esta fotografía tiene color, lo que puede reflejar vivacidad.

La naturaleza de la fotografía es diferente para cada individuo, en tanto es subjetiva. La fotografía transforma al sujeto, lo saca de la normalidad establecida como podemos ver en la imagen. La fotografía se convierte en un ente que genera sentimientos al observador, esto se debe a que conecta la imagen con el observador o este se siente identificado con lo que percibe; lo mismo ocurre con el discurso, este se convierte en significativo, cuando es conmovido o identificado y es allí cuando se reproduce. Un ejemplo de esto sucede con los políticos, cuando participan en campañas electorales, se puede destacar entre los candidatos políticos que una de sus habilidades es que son expertos en manejo de sus discursos, utilizan palabras que son atractivas para los oyentes, discursos con los cuales se identifican. Tales discursos están colmados de promesas de cambio ante las dificultades, problemáticas o molestias, son mensajes que hacen que se sientan identificados con dicho discurso por lo cual reproducen el mensaje de los candidatos a los demás.

Ahora bien, para Barthes (1986) la fotografía tiene un tercer sentido o estadio, en el cual se realiza una comparación entre el sentido obvio y obtuso que pueda tener la imagen. A partir de allí, se destaca el sentido obtuso como un disfraz que posee la imagen, en tanto ésta posee un metalenguaje intrínseco que puede establecer ciertas críticas a lo que se expresa.



El amor por la lectura de André Kertész. Primera edición en castellano de un clásico de uno de los genios de la fotografía. El fotógrafo húngaro vivió una década en París, en cuyo barrio latino fotografió estas azoteas en 1926.
<https://acortar.link/2hnyGq>

En la fotografía de Kertész a simple vista se puede observar a unos lectores en el contexto de su hogar. No obstante, si se les mira desde una perspectiva intrínseca, buscando el *Punctum* de la misma, se puede determinar que lleva al sujeto a realizar una lectura. Más allá de analizar la foto temporalmente, la intención es abordar la imagen desde la percepción que ésta emana. Ahora bien, si se analiza desde el detalle, una pregunta infaltable debe ser por la postura del sujeto al leer ¿es acaso que la lectura le brinda comodidad, confort o placidez?

Además de preguntarse acerca de qué temática estará leyendo, tal vez sea historia. Lo cual no sería extraño, ya que para la época de la foto (1924), París se encontraba en un periodo de entre guerras, se recuperaban de las devastaciones de la Primera Guerra Mundial o quizás simplemente se estén informando acerca de las olimpiadas de 1924, las cuales se dieron en

Paris. En este caso, se puede observar cómo esta fotografía genera un impacto o la punzada de la que tanto se ha hablado en este capítulo, el *Punctum*. Cuando la imagen genera interpretación a través de la percepción que se logra por medio de los sentidos. Evidentemente, la percepción se torna como una condición netamente humanizada, en tanto tiene en su interior el sentido y claramente está cargada de él, ya que la relación extrínseca que el pensamiento tiene con lo sensorial o el cuerpo humano parece diferente a la experiencia que tenemos de él, puesto que el ser humano por naturaleza no experimenta con algo fuera de su cuerpo, sino que él mismo es su cuerpo y las sensaciones de éste van de la mano con la percepción, convirtiéndose en el todo. Es precisamente esto, lo que le permite al espectador vincularse incluso de manera afectiva y empática con lo que se muestra ante sus ojos, a través de la imagen plasmada en la fotografía.

2.2 Discurso e imagen en Roland Barthes

Se ha mencionado, que cuando el sujeto observa la imagen; por un lado, está lo que es perceptible de la foto, el *Studium*; por el otro lado, está lo que saca la imagen de lo común, el *Punctum*. En el caso del discurso, va a ser como este hace sentir al sujeto: si lo conmueve, si realmente lo saca de su lugar cotidiano. El discurso pierde poder cuando se enfrenta a una imagen, porque la imagen pone en crisis al discurso formalmente construido, ya que esta tiene el poder de generar sensaciones, a pesar de que exista un discurso constituido y aceptado culturalmente. La fotografía se convierte en un testimonio de lo que se ha vivido.

Ciertamente, la fotografía tiene muchas características. Según Barthes, (1986) se convierte en un objeto de resurrección, porque la imagen nos remueve los recuerdos, lo que lleva al observador a situarse en un lugar que transmite sentimientos. Por otra parte, tenemos la

fotografía como un objeto antropológico, ya que permite establecer un retorno a lo muerto, a través del tiempo. Barthes (1986) plantea que la fotografía es subversiva, porque habla demasiado y esto hace que se convierta en pensativa. La fotografía para Barthes debe sorprender y renovar esa sorpresa cada día. Precisamente, en muchas ocasiones se disfruta de esa punzada, cuando el espectador está dentro de cada fotografía y se piensa allí.

*Ilustración 7:SEQ Ilustración * ARABIC 7: Pont-des-Arts en (1932)*



Kertész, A. (1932). Le Pont des Arts, Paris. <https://acortar.link/5fsLVd>

En este caso y en todos los casos, la fecha es parte importante de las fotografías, ya que nos permite pensar en el momento exacto en que se tomaron, cuáles eran las características propias de la época e incluso nos lleva a pensar en si las personas que aparecieron allí aún se encuentran con vida. Intentamos a lo sumo darle vida a esa foto, darle un discurso propio, una historia.

Cuando veo la playa de Biarritz en 1931 (Lartigue) o el Pont-des-Arts en 1932 (Kertesz) me digo: «Quizá yo estaba allí»: estoy yo, quizás, entre los bañistas o los transeúntes, en una de aquellas tardes de verano en que tomaba el tranvía de Bayona para ir a bañarme a la Grande Plage, o uno de aquellos domingos por la mañana en que, viniendo de nuestro apartamento de la calle Jacques Callot, cruzaba el puente para ir al Templo del Oratorio (fase cristiana de mi adolescencia). La fecha forma parte de la foto: no tanto porque

denota un estilo (ello no me concierne), sino porque hace pensar, obliga a sopesar la vida, la muerte, la inexorable extinción de las generaciones: es posible que Ernest, el pequeño colegial fotografiado en 1931 por Kertész, viva todavía en la actualidad (pero ¿dónde?, ¿cómo? ¡Qué novela!). (Barthes, 1986, p. 146-147)

Es por ello, que la fotografía permite validar su representación en sí misma, a través del Punctum. Permite que el espectador pueda estar allí, en el momento preciso y exacto en que se tomó. A través de ella, somos parte del pasado, de una historia e inexorablemente de un discurso. Ahora bien, es pertinente preguntarse *¿Si ese discurso entra en relación con la percepción?*

Capítulo III Sensación y percepción.

3.1 Sincronización de la sensación.

Uno de los modos en los cuales podemos abrirnos al mundo es la *emoción*, la cual es el baluarte fundamental con el que se realiza el montaje de la comunicación, que siempre está sincronizada y desencadena en la *sensación*. En términos generales, las sensaciones permiten entretejer relaciones y vínculos sensoriales con lo que tenemos a nuestro alrededor. En este sentido, podemos evidenciar que la sensación es *yoica*, es decir, que es la forma en la cual el sujeto asume el mundo y sus dinámicas habituales en el mundo, lo que no se puede exteriorizar a simple vista, ya que para ello se requieren no solamente palabras, sino gestos o expresiones netamente corpóreas.

Cuando las sensaciones son universalizadas, se pierde la capacidad de interpretación, la imagen se vuelve estática y en cierta medida se torna discursivo su significado, en tanto, esta pasa al plano netamente comunicativo, estableciendo ciertos límites entre lo que atraviesa el ojo y la manera en la que se entiende la imagen. Virilio (2006) indica que existe una constatación singularmente pánica, la cual funge como característica del aspecto disruptivo de la comprensión temporal del mundo en tiempos de globalización, lo que permite entender que la apertura que se le da al siglo XXI es efectivamente una apertura que no solo se da a aspectos científicos y tecnológicos, sino que también, se establecen tendencias orientadas a la comunicación de hechos que pueden desestabilizar al individuo, lo sacan de su lugar.

Un ejemplo de ello, pueden ser los medios de comunicación, los cuales, en cierta medida más allá de informar acontecimientos del día a día, precisamente se encargan de normalizar o

sincronizar la paranoia en los espectadores, generando un efecto propiamente discursivo, desligando todo de la paradoja espacio-tiempo,¹⁴ enfrentándose a “la tiranía del tiempo real, ese "accidente del tiempo " de una instantaneidad que es fruto de un Progreso técnico no controlado políticamente” (Virilio, 2006, p.74). Hablar de la instantaneidad es precisamente lo que para Virilio se puede denominar la sincronía, ya que la imagen se pone ante los ojos, debe ser una imagen que no tenga puntos de fuga ni espacios abiertos a la interpretación, por ello es masificada, produciendo histeria, pánico o paranoia.

Así, en adelante, sin distancia y sin demora, el estado de urgencia se generaliza y ése es uno de los aspectos desconocidos del accidente integral de la economía política. De ahí esa frase reveladora de un estudiante de Durham, en Carolina del Norte: "No podemos esperar a ser atacados para responder. Esos tiempos han terminado y el planeta debe comprenderlo ". (Virilio, 2006, p.78)

¹⁴ La variación espacio- tiempo, según Virilio (2006) permite entender la imagen desde sus aspectos más perceptibles, una imagen perceptible debe ser accidentada.

Figura 4. La sensación en Virilio (2006)



Podemos hablar de imágenes tan aturdidoras o abrumadoras en su objetivo y carácter comunicativo, que no puedan ser frágiles a la interpretación. Acá existe la posibilidad de entrar en juego desde lo bélico y con ello, todas las imágenes concernientes a una guerra y como en ocasiones a través de la guerra, se busca generar esa paranoia o desestabilización del sujeto frente al discurso que le comunican estas imágenes. Esto, sin lugar a dudas, genera restricciones al momento de establecer puntos de quiebre entre lo que se ve, lo que se siente y lo que se percibe, puesto que todo implica la misma acción o emoción.

De cualquier modo, el mundo de las sensaciones hace parte del mundo en el que se desenvuelven las masas, tal como se mostraba en el ejemplo expuesto sobre los medios de comunicación y su influencia en la sólida y fuertemente forjada sincronización, en tanto exista una carente capacidad de diferenciación crítica en las masas, lo que conduce a la manifestación indiscutible de reproductibilidad de las sensaciones y pérdida de valores culturales.

Benjamin (1932) indica que *una imagen que surge sin un contexto controlable: «redes de pescar»*. «*Redes sobre toda la tierra, tensas ante el fin del mundo*». *La tierra gris y sin un solo hombre*. apelando precisamente a lo que hemos mencionado anteriormente, puesto que irónicamente se muestra lo que está pasando con la sincronización universal de las emociones, que acarrea consigo que todos quieran ir hacia el mismo lugar, al mismo tiempo.

El siglo XXI ha acarreado consigo la aparición de imágenes velozmente elaboradas, lo que posiblemente se debe a que nos encontramos en la era de la velocidad o el afán. Para Virilio existen dos concepciones de velocidad desde lo *unipolar*.¹⁵

A la velocidad relativa del transporte y del desplazamiento del cuerpo, de las mercancías: conquista territorial de la extensión del espacio real de la geofísica. A la velocidad absoluta de la transmisión de los mensajes de la interactividad: conquista de la ausencia de extensión de la instantaneidad del tiempo real. (Virilio, 2006, p. 77)

Entendiendo que, se habla de velocidad para establecer una relación de ésta con las sensaciones, lo que a su vez nos lleva a comprender que la velocidad es algo sincronizado, que no cambia, ni varía con el paso del tiempo; donde a su vez, el espacio también se estandariza. Es inverosímil pensar que la imagen no comunica algo, lo que no necesariamente es obvio ante los ojos de quien la observa. Sin embargo, lo que produce no siempre se escapará de algún parámetro establecido por un medio de comunicación, incluso puede ser parte de una sección informativa, lo que podría seguir despertando las mismas emociones universales, siempre y

¹⁵ Una sola perspectiva desde “la inversión de las nociones de adentro y de afuera.” (Virilio, 2006, p. 77)

cuando de una inusitada paranoia o miedo se trate. La fotografía muestra de manera agresiva un punto de vista, un momento en la historia o una forma de ver la vida, pero, no necesariamente implica exterioridad. La sensación no implica la exteriorización o la desincronización con la realidad habitual o con las reproducciones sociales, ya que estas sensaciones sólo se exteriorizan a través de su relación con los estímulos adecuados.

3.2 Desincronización de la emoción

La imagen, los lugares y las fotografías son elementos que permiten al espectador conectar con las emociones. Sin embargo, es necesario entender que la percepción es individual, no podemos validar cual es la percepción adecuada o si existe una percepción universal. En *Haschisch* de Walter Benjamin (1932) se nos da una aproximación de cómo la imagen se convierte en un estimulante para el espectador, puesto que la imagen ya sea estática o un espacio físico, no solo alimenta al individuo de emociones, sino que transporta al individuo a un estado de comodidad, la percepción de espacio y el tiempo se detiene.

En seguida cobran vigencia las pretensiones que sobre el tiempo y el espacio hace el comedor de haschisch. Es sabido que son absolutamente regias. Para el que ha comido haschisch, Versalles no es lo bastante grande y la eternidad no dura demasiado. Y en el trasfondo de estas inmensas dimensiones de la vivencia interior, de la duración absoluta y de un mundo espacial inconmensurable, se detiene un humor maravilloso, feliz, tanto más grato cuanto que el mundo espacial y temporal es contingente. (Benjamin, 1932, p. 16)

Es así, como el tiempo y el espacio se pierden en la percepción del espectador, lo grande se vuelve pequeño, lo poco eterno; la sensación se detiene para ver el espacio y la imagen desde una visión diferente. Como ya se ha mencionado, la imagen conlleva a una serie de sensaciones en el sujeto, que suele ser impactante y que, en cierta medida, saca del lugar común al observador, pero este Punctum, que Barthes concibe como “pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte, y también casualidad” (Barthes, 1990, p. 65) depende del espectador y de lo relativa que pueda llegar ser la imagen para cada quién, ya qué parte de ese azar que suele lastimar o punzar. En Benjamin (1932), la fealdad se vuelve hermosa, porque se percibe de una forma diferente, es subjetiva para cada espectador, incomoda al espectador o toma su atención. Esta es vista desde una perspectiva diferente. La belleza inusual se convierte en lo cotidiano y el sujeto deja sentir desde lo universal para percibir desde lo individual. Esta percepción se convierte en algo personal, el tiempo se detiene para ser transportado y se desliga de su tiempo, ya sea por medio de una imagen, un objeto o un lugar.

Ilustración 8: El policía se convirtió en víctima de su propia arma (2021)



Ríos, F. (2021). Cerosetenta. <https://acortar.link/NzWA4f>

Un ejemplo de desincronización de la emoción lo podemos encontrar en la fotografía de Ríos, capturada durante las protestas sociales del llamado Paro Nacional, donde se evidencia como un miembro de las Fuerzas Especiales Antidisturbios de la Policía Nacional (ESMAD) es víctima de una granada de humo que previamente había lanzado a los manifestantes. Los jóvenes devuelven la granada a su agresor, recibiendo el daño directo de ésta. Ahora bien, debido a que la imagen puede ser interpretada desde la singularidad del sujeto, para el espectador puede ser vista de múltiples maneras; por un lado, se puede ver al uniformado de forma positiva, ya que para algunas personas el miembro del Esmad puede concebirse como un héroe en medio de la batalla. Pero para otros, esta fotografía puede mostrar al uniformado como un enemigo, en tanto el color rojo simboliza la sangre derramada, un castigo que es consecuencia por sus acciones ante los manifestantes. Lo anterior, puede contribuir a calificar esta fotografía desde la variación de la realidad inmersa en el espacio-tiempo.

Es así como en el plano de la percepción, el problema básicamente radica en la manera en la cual se percibe la imagen, ya que la imagen tiende a salirse de la universalización y de lo cotidiano para enmarcarse desde lo paradójico, a través de una variación espacio-temporal. Esta alteración en el tiempo y el espacio en la imagen nos conduce a verla desde un paradigma accidentado y en ocasiones disruptivo, puesto que su constante cambio en estos dos planos es lo que permite pasar del plano de la sensación al plano de la percepción.

Desde este último plano, es necesario apelar a las implicaciones de la inexistencia de esta variación en términos de Virilio, para quien la “forclusión, exclusión, uno no va sin el otro en el

encarcelamiento geofísico contemporáneo de la aceleración de la realidad y ya no sólo de la Historia.” (Virilio, 2006, p. 70), lo que quiere decir que lo que lleva a una *forclusión* en términos de paranoia, parte de lo real y es carente de sentido, lo que supone cierta falta simbólica o de sentido en el individuo.

De ahí que para Virilio exista una marcada diferencia entre la velocidad y la aceleración, en tanto la velocidad permite ir a tono con lo sensorial, sin dar lugar a la existencia de variación alguna; mientras que la aceleración permite establecer una variabilidad en el tiempo, liberando lo que para Virilio (2006) está enclaustrado en ese mismo tiempo y faculta en cierta medida para que aparezca el *accidente del tiempo*, el cual es instantáneo y carece de control político. Por consiguiente, si existe un discurso que no puede estar controlado política, social o culturalmente, el discurso comienza a entrar en crisis, en la medida en la cual las cuestiones perceptibles dejan de estar sincronizadas con la emoción y el sentido, aun cuando partan de un suceso trágico o representativo simbólicamente para un contexto.

Ilustración 9: Ataque terrorista a las Torres gemelas (2001)



A crowd in Lower Manhattan watches the twin towers before both collapsed.

(Amy Sancetta / Associated Press). <https://shre.ink/9Yb1>

Un ejemplo alusivo a ello, puede ser la imagen anterior, la cual hace referencia a uno de los eventos que marcaron la llegada del nuevo siglo. Precisamente, esta fotografía muestra de manera clara lo que sucedió con el ataque terrorista del 9 de septiembre de 2001. En esta imagen vemos lo que es la estaticidad del tiempo y el espacio, puesto que como lo mencionamos anteriormente, Virilio expone que este tipo de eventos más allá de trascender establecen una sincronía temporal y se quedan simplemente en el plano de las sensaciones. Esta imagen es una apología a la Paranoia.

Por otro lado, justo en el mismo año e iniciando también el nuevo siglo, tenemos otra fotografía que muestra también un hecho de violencia, que, aunque trágico, es una imagen que por el contrario, no está sincronizada. La fotografía en este caso, puede ser percibida, sentida e interpretada desde la exterioridad.

Ilustración 10: Protestas en Génova (2001)



Protesta Internacional contra la cumbre del G8 en Génova (Italia), 2001. <https://acortar.link/fz7rQK>

Precisamente, esa inmersión al mundo circundante es necesaria para poder exteriorizar la imagen, ya que el individuo debe estar inmerso en su propio mundo para conocerlo y llegar a la posibilidad de una visión desde el exterior.

Nos encontramos actualmente frente a la súbita revelación de un espacio crítico que resulta de la compresión temporal, de esa contracción telúrica del espacio-tiempo de las actividades interactivas de la Humanidad en la era de una globalización a la vez económica, política y militar. (Virilio, 2006, p. 75)

Las imágenes que creamos, que observamos, así como la percepción que tenemos sobre ellas, son una exterioridad de la realidad así mismo son eclipsadas por cada individuo porque no son parte del interés del espectador, mientras que percibimos desde la emoción se convierte visible para el espectador.

Ilustración 11: Intervenciones del Esmad, Buga (2021)



Intervención innecesaria del ESMAD en zonas residenciales en Buga, Colombia, 2021. <https://acortar.link/NzWA4f>.

En el caso colombiano, tenemos una fotografía que nos sitúa en las protestas sociales ocurridas en el año 2021 en Buga, Valle del Cauca, Colombia. Durante el Paro Nacional, se viralizaron las imágenes de esta situación a través de las redes sociales y noticieros, gracias a la instantaneidad con la que se presentan los hechos a causa del avance tecnológico. En la imagen se puede observar la desigualdad de dos bandos enfrentados durante las protestas. Por un lado, se presentan en las redes sociales las situaciones de arbitrariedad de los agentes de la policía frente a la población civil, mientras que en los medios de comunicación se mostraban situaciones donde la población civil era quien estaba atacando y provocando desmanes.

En consecuencia, las imágenes tienen una representación variada sin embargo mantienen una esencia, el uso de la imagen y su representación puede estar en varios lugares, dependiendo el contexto de la imagen y la representación que tiene cada individuo sobre la imagen.

“Benjamin designa como «heráldicos» los temas fundamentales de la siguiente serie de representaciones. En ellas aparece, para mantenerse luego largo tiempo, la imagen de superficies de agua que se mueven rítmicamente” (Benjamin, 1932, p. 57). El espectador no tiene una percepción de esta desde la singularidad. Sin embargo, a partir de estas imágenes se desprenden nuevas representaciones del mundo, imágenes desde la percepción del individuo.

Es por esto, que Benjamin nos da una aproximación de cómo percibe la exterioridad y cómo ve el mundo desde afuera. A través del *Haschisch*, describe las líneas que componen al mundo, no ve la imagen desde lo común desde la sincronización sino desde lo particular. La imagen es percibida por el espectador y permanece en la historia sin importar el tiempo.

3. 2 Percepción, sensación y discurso

Ahora bien, todo lo anterior lo podemos relacionar con el simple acto de percibir, de entrar en las cuestiones perceptibles de la fotografía, como se mencionaba anteriormente. Precisamente, este acto radica en la posibilidad que se tiene como admirador y espectador de una realidad como lo puede ser la fotografía, es la posibilidad de estar allí, de pensarse como uno más dentro de la foto e incluso de recordar actos acaecidos para la fecha en la que se toma una fotografía. Algo tan sencillo como esto, constituye y establece el acto de percibir.

Benjamin (1932) experimenta sensaciones que desencadenan en la exteriorización, hasta que, en cierta medida, esto hace parte de su vida habitual, concibiendo esto como su forma de ser en el mundo.

Escrito el 13 de enero de 1928, por la tarde, a las tres y media

El recuerdo es menos rico, a pesar de que el ensimismamiento era menor que la vez anterior. Dicho con precisión, yo estaba menos ensimismado, pero sí más dentro. Las partes exóticas, extrañas, turbias, de la embriaguez se apegan más al recuerdo que las luminosas.

Me acuerdo de una fase satánica. Se hizo determinante para mí el rojo de las paredes. Mi risa cobró rasgos satánicos: pero más la expresión del saber satánico, de la suficiencia satánica, del reposo satánico que la de la acción satánica-destructiva. Acrecenté el acoplamiento de los presentes en el cuarto; se volvió éste más aterciopelado, más llameante, más oscuro. Nombré a Delacroix.

La segunda percepción muy fuerte fue el juego con el cuarto de al lado. En general, se empieza a jugar con espacios. Surgen seducciones del sentido de la orientación. Lo que en estado de vigilia sólo sé conoce como desplazamiento muy desagradable provocado de manera espontánea al imaginarse, viajando de noche en un tren y sentado en dirección contraria, que se viaja sentado en la dirección del tren (o viceversa), eso mismo se experimenta aquí como seducción, pero traducido del movimiento a la quietud.

(Benjamin, 1932, p. 29)

Vemos que hasta ese momento, Benjamin ha desincronizado estas sensaciones, ya que el mundo de las sensaciones se percibe como un mundo de emociones universales sincronizadas en favor de aspectos intrascendentes, es decir, que estas sensaciones se estandarizan en la medida en que se homogeniza o normaliza una situación o fenómeno y Benjamin exterioriza esta

experiencia sin necesidad de salirse del mundo real, al contrario, él se sumerge aún más en el mundo para llegar a la exterioridad.

Ilustración 12: Padres descubriendo cadáver de su hijo (1979)



Wessing, K. (1979). Padres descubriendo el cadáver de su hijo.
Nicaragua. La cámara lúcida.

Esta fotografía habla por sí misma. Se evidencia como unos padres encuentran el cadáver de su hijo, en el marco de la toma del poder de los Sandinistas en Nicaragua. Una madre desconsolada al ver a su hijo que yace en el suelo. Al parecer lleva lo que parece otra sábana

blanca para cubrirlo o como lo decía Barthes (1986), tal vez sea algún atuendo blanco. Ahora bien, *¿Por qué retratar una escena como esta? ¿Será que en el marco de una guerra es importante hablar de las personas que mueren cada día? ¿Una sola imagen podría dar a entender la crudeza de una guerra? ¿Será que esta imagen logra desincronizar las sensaciones?* o por el contrario, *¿continúa normalizando la guerra? o ¿generando paranoia?*

Como ya se ha mencionado, la imagen se puede interpretar desde la emoción y la percepción; por un lado, la imagen desde la emoción es aquella que está sincronizada, es universal, no puede ser interpretada desde la singularidad y también tiene una finalidad discursiva e intencional, lo que netamente parte de la experiencia. Mientras que cuando se percibe la imagen, este acto se realiza desde la exterioridad, desde el sentir que ésta trae, desde las maneras que existen de profundizar en ella.

En un contexto que ya no es susceptible de reconstrucción, Benjamin tiene necesidad de caracterizar una de sus observaciones como digresión. Para ello, se sirve de la expresión: «Alabeo en el barniz». Todo ello unido a una representación óptica por entero correspondiente a las palabras. (Benjamin, 1932, p. 63).

Colombia, es precisamente un ejemplo de interpretación desde las emociones, teniendo en cuenta todos los años de conflicto armado, guerra y violencia por la que se ha tenido que pasar y que se ha hecho más notoria desde el siglo XX. Entonces, partiendo de todo lo abordado en torno a las emociones y cómo éstas normalizan la instantaneidad y estaticidad generando pánico o paranoia, otra manera de ejemplificar este enfoque es el Paro Nacional que tuvo lugar en Colombia en el año 2021, el cual desde el estallido social presentado se sale rápidamente de lo discursivo, para entrar en el plano de la percepción, en este caso, la percepción política del país

desde todas las miradas, señalando en especial el papel de los medios de comunicación y redes sociales en la solidificación del miedo y de la paranoia, a través de imágenes construidas desde la inmediatez y con un fin discursivo que se ve reflejado en el sentir colectivo de las principales ciudades colombianas que se convirtieron en el epicentro del Paro Nacional .

Bogotá, se convierte en el corazón de las protestas del 2021 en Colombia, pero también a su vez, no se puede omitir que más allá de ser una ciudad cosmopolita, cumple más bien con su función de una ciudad pánico, puesto que, así como pasa en la cabeza de un paranoico, existen puertas desconocidas en las cuales no se sabe que se encontrará, eso mantiene la expectativa, el interés. Ahora bien, Paul Virilio (2006) menciona que las *ciudades pánico* cumplen con dos funciones, la primera es vender a sus ciudadanos el ideal de una ciudad global que tiene todas las alternativas para garantizar una calidad de vida digna y en la cual estarán seguros de las problemáticas mundiales; ya que históricamente se ha construido un pensamiento donde la ciudad es un lugar en el que la humanidad está segura y llena de privilegios, a los que se puede acceder como ciudadanos. Sin embargo, también las ciudades pueden ser un blanco de terrores domésticos estratégicos, teniendo en cuenta que las ciudades suelen ser epicentro de ataques debido a su representación como Estado, a la cantidad de multitudes que albergan y a su vez, los poderes que representan y son concentrados en ellas. Entonces, no es lo mismo atacar una provincia que a la ciudad principal, Virilio (2006) lo ejemplifica en ciudad Pánico.

Después de Guernica y Coventry, Hamburgo o Dresde, sin hablar de Hiroshima y Nagasaki, es en Jerusalén donde aviadores se atreven por primera vez a denunciar la estrategia anti-ciudad de la que son víctimas las aglomeraciones desde hace casi un siglo. Y que ya no se hable aquí de suburbios desamparados, puesto que son todas las ciudades,

tanto sus centros como sus periferias, las que no han dejado de ser martirizadas a lo largo de todo el siglo pasado. (Virilio, 2006, p. 98).

La ciudad se convierte en el mejor escenario para generar pánico, pues se rompe con ese ideal de seguridad y estabilidad mundial que representa. Así mismo, es necesario recalcar como la ciudad es un espacio paradójico, porque, aunque vende un ideal y un estándar alto de vida para sus habitantes, en la ciudad pánico, solo algunos pueden acceder a los privilegios brindados por la ciudad; mientras que unos viven en la comodidad, otros sobreviven. Estas brechas tan marcadas se ven especialmente en países del tercer mundo, los cuales se convierten un atractivo para los ciudadanos del primer mundo, puesto que es todo un deleite entender cómo se sobrevive a una ciudad que es movida por el miedo o como lo llama Virilio *Turismo de guerra*.

En segunda medida, ciudad pánico se convierte en una prisión donde dependemos de las empresas para cumplir con nuestras funciones dentro de la ciudad y así seguir con los ideales de una ciudad mundializada, esto porque la ciudad está hecha para vender servicios y bienes que no pueden ser adquiridos en otros lugares y que, sin ellos, sus habitantes entran en pánico. Así las cosas, Virilio afirma que:

Sin ir demasiado lejos, observemos por ejemplo el corte de energía que afectó en 1990 a El Cairo y a las principales ciudades de Egipto, ocasionando un caos indescriptible en todo el país. En 1998 fue casi la mitad de la población de Filipinas, es decir 35 millones de personas, la que se quedó sin corriente eléctrica.

El 2 de enero de 2001 era el turno del norte de la India y de sus casi 200 millones de habitantes de ser privados de electricidad luego de una falla en la central del Uttar Pradesh. Finalmente, el 14 de agosto de 2003 era el noreste de EE.UU., con Nueva York

y Filadelfia, el que había sido afectado por la más grande ruptura de la red energética que haya conocido ese país, ocasionando la detención urgente de siete centrales nucleares.

(Virilio, 2006, p. 100).

Con estos ejemplos, se puede develar cómo las ciudades tienen una dependencia directa a los servicios que se ofrecen y cómo cuando existe una ausencia de estos, se provocan automáticamente el caos, el miedo, el pánico. Por ello, del mismo modo existe una dependencia directa de los habitantes hacia la ciudad.

La ciudad pánico parece que va a estallar todo el tiempo. Puede explotar en el momento menos pensado.¹⁶ Bogotá, por ejemplo, es una apología a la ciudad pánico, puesto que todo el tiempo ocurren eventos inusitados que llevan a la paranoia. El 22 de noviembre del 2019, es una fecha que la mayoría de los bogotanos recuerdan debido al pánico colectivo que tuvo protagonismo esa noche bogotana. En el marco de las protestas del Paro Nacional del 2019, ocurrió un acontecimiento que conmocionó a la capital, a razón de ello, es importante contextualizar la forma como se preparó a las personas para vivir durante el Paro Nacional una constante percepción de constante incertidumbre y miedo al pensar que las protestas detonarían un gran índice de violencia.

Los hechos:

Jueves 21 de noviembre: diversos sectores convocaron un gran Paro Nacional. Antes de esta fecha, algunos personajes públicos difundieron información sobre cómo el Paro estaba orquestado por grupos ilegales para desestabilizar al país, que era una conspiración

¹⁶ La ciudad pánico, según Virilio (2006) es una ciudad que se puede comparar con un montón de puertas, en las cuales no se sabe que está detrás. Cuando estas puertas se abren, se desata el caos.

del “castrochavismo” o del Foro de São Paulo y que en este día los más violentos se tomarían las calles y destruirían las ciudades. Por otro lado, empezaron a compartirse audios y videos por las redes sociales cuyos protagonistas “encapuchados” invitaban al vandalismo y a la violencia en la jornada del Paro. (Moros, L. Estrada, C. Santos, M. 2019)

Aunque las jornadas de protestas del 21 de noviembre transcurrieron con normalidad, la población seguía con una percepción de temor e incertidumbre gestada por imágenes, audios y cadenas de mensajes suministradas por redes sociales y medios de comunicación que seguían alimentando la idea de que podían estar en peligro o que en cualquier momento el estallido del paro pondría en peligro la seguridad y confort que les brindaba la ciudad.

El viernes 22 de noviembre, le tocó el turno a Bogotá, en donde se decretó también un toque de queda. De repente, los bogotanos comenzaron a recibir mensajes por redes sociales de que lo que había ocurrido en Cali estaba ahora ocurriendo en su ciudad. El pánico colectivo desveló a Bogotá. Mientras los ciudadanos compartían vídeos y audios sobre la supuesta invasión de los vándalos a sus conjuntos, gritaban en las calles al ver a cualquier persona, hacían sonar las alarmas de sus casas y marcaban a la línea de emergencias de la Policía Nacional hasta hacerla colapsar. Por redes sociales también se estaba generando el ambiente propicio para el pánico: “Leí un tweet que decía que las ‘hordas castro chavistas’ se estaban metiendo a las casas, vi también un tweet de María Fernanda Cabal recomendando a las personas que se armaran y protegieran sus hogares” (Moros, L. Estrada, C. Santos, M. 2019)

Finalmente, en medio de la paranoia de los capitalinos, Bogotá se convirtió en el ejemplo claro y conciso de *ciudad pánico* propuesto por Virilio. Las redes sociales se convirtieron en el medio perfecto para propagar el temor colectivo, el cual hizo colapsar a la ciudad y generó que los ciudadanos de Bogotá tuviesen una percepción de pánico por los hechos que aparentemente estaban ocurriendo.

Ahora bien, es importante destacar que Virilio profundiza en cómo la imagen se convierte en la firma de los desastres contemporáneos, es una evidencia del mundo globalizado. Para Stiglitz (2002), la Globalización fue un fenómeno desacertado que generó una amplia crisis monetaria y social a nivel mundial, entre el año 1997 y 2001, ya que las políticas utilizadas por el FMI no fueron las más acertadas, omitiendo análisis estructurales dedicados y las consecuencias graves generadas en los países del tercer mundo; causando beneficios desproporcionados en países cuyo nivel económico era bueno y hundiendo en la miseria a los más pobres. “El bárbaro atentado del 11 de septiembre ha aclarado con toda nitidez que todos compartimos un único planeta. Construimos una comunidad global y como todas las comunidades debemos cumplir una serie de reglas para convivir”. (Stiglitz, 2002, p. 17). Todo lo anterior, desde la equidad y la justicia social, propendiendo por la contribución a las necesidades de las personas afectadas por este fenómeno.

La tarea de los medios de comunicación es poner su firma en las imágenes para generar terror colectivo, un ejemplo de esto es precisamente el 11 de septiembre, ya que como se había mencionado antes, la imagen de este evento se convierte en universal y el sentir se vuelve colectivo, una imagen única que también es temporal. Por ende, la imagen lleva a que el

espectador tenga un sentimiento colectivo de miedo, pánico y que se produzca un cerebro global, lo que se convierte en un ejemplo de percepción para el espectador.

Síntoma pánico de un verdadero acordonamiento del imaginario, la fiebre OBSIDIONAL que afecta hoy en día a las mentalidades es el primer signo característico de una forclusión temporal -y, esperémoslo, temporaria- de esta experiencia, de ese TEST a gran escala de la globalización. Ese "gran encierro" de una información "meta geofísica" convertida en planetaria, incluso de aquello que algunos gurúes denominan el cerebro global, es una visión cibernética que pertenece a ese fantástico político que ha tomado la posta de lo fantástico social de los años 30', de siniestra memoria. (Virilio, 2006, p. 90)

El pánico se convierte en el ingrediente básico como lo menciona Paul Virilio, es decir es un arma discursiva, puesto que construye una imagen colectiva y así es como los medios de comunicación se convierten en el medio para divulgarlo y por medio de la imagen construida se justifican las acciones correctas o incorrectas de los grandes estados, esto se normaliza y convierte al pánico en la única forma de percepción de los ciudadanos.

En Irak, donde hemos asistido a verdaderos *pases de magia* multimediatos, cuando los asesinos suicidas y los coaligados se desviven por subyugar a las multitudes con un exceso de medios pirotécnicos que, sin poder utilizar las famosas "armas de destrucción masiva", usan y abusan de esas "armas de comunicación igualmente masivas, cuyo arsenal no cesa de desarrollarse gracias a las antenas parabólicas y a las proezas de esas "operaciones psicológicas" (PSY OPS) cuyo objetivo es propagar el pánico con el pretexto de conjurarlos. (Virilio, 2006, p. 90)

Los medios de comunicación se convirtieron en el instrumento o en el arma discursiva más importante durante inicios del 2000. Virilio (2006) plantea un ejemplo de cómo Estados Unidos después de los ataques del 11 de septiembre arremete contra el Medio Oriente y gracias al pánico colectivo que existía a nivel global, justifica sus acciones en Irak con el fin de buscar armas. Sin embargo, como el sentir de los espectadores es de terror causado por las imágenes que han sido construidas y mostradas al mundo, se justifica y ve como positivas las acciones implementadas por Estados Unidos que bajo el ideal globalizado busca el bien universal, lo que constituye otra forma de percepción impuesta desde el poder.

Capítulo IV. Enseñanza y percepción.

4.1 Percepción y mediatización

La percepción en términos de la imagen, según se abordó antes, parte precisamente de la individualización que se le pueda dar a la interpretación. Es esa apertura al mundo, desde los ojos de quien lo ve, lo que permite darle exterioridad y desequilibrar al discurso. Sin embargo, cuando este discurso se vuelve colectivo, este pierde fuerza y entra en crisis. Virilio (1998) pone en evidencia la manera en la que los medios de comunicación han creado algo llamado el *cuarto poder*,¹⁷ una especie de salvoconducto frente a lo que ellos conciben como la libertad de prensa, lo que les permite vender su discurso sin contingencia alguna. Este *cuarto poder* se encuentra al margen de todo lo interpuesto por la ley, ya que los medios masivos poseen el poder de manejar la información a su gusto, realizando una transición de lo necesario a lo superfluo. De ahí que según Virilio (1998) surja de la mano el concepto de *mediatizar*, no con las implicaciones que las masas creen que tiene (popularidad, instantaneidad, atención extraordinaria, flujo de información), sino más bien, como una forma de quitarle la libertad, potencia, fuerza e identidad a algo; de sometimiento a la repetición, de intromisión en la intimidad de las personas. Con ello, emergen transmisiones en vivo de situaciones conflictivas que se realizan a partir del siglo XX en la televisión.

¹⁷ Virilio (1996) indica que el cuarto poder es la única institución que funciona al margen de cualquier control democrático.

Querer hacer triunfar a la imagen total, la del “gran objeto” con que soñaban los materialistas y luego los documentalistas de principios de siglo, anhelar “la igualdad de los espectadores ante la imagen” como los publicitarios y, pronto, los partidarios de una democracia catódica, “es ponerse al desnudo frente a unos fantasmas que gracias a esta copiosa alimentación se multiplican fabulosamente.” (Virilio, 1998, p. 14)

Es precisamente esto, como describe Virilio la masificación de la información propuesta por los medios de comunicación, lo que deja en desequilibrio al ser mediatizado¹⁸, implicando con ello la pérdida de toda libertad y el sometimiento bajo la cobertura de la ley. Existe un problema de fondo que genera un sometimiento, un sometimiento también a la repetición, desconociendo la realidad circundante, creando un mundo de opacidad, donde radica el verdadero problema, en el cual los medios de comunicación no sólo deciden lo que se debe mostrar, sino “indudablemente, lo que todavía están en condiciones de borrar, de ocultar y que, hasta aquí, constituyó lo esencial de su poder.” (Virilio, 1998. p. 13).

Ahora bien, al mediatizar a la imagen desde un carácter político a través de los medios de comunicación, ésta se convierte en la herramienta propicia para el desarrollo de un discurso político que legitima las acciones de los que tienen el poder. Virilio (1997) acota acerca de cómo la imagen ha cambiado en su relación con el espectador. Inicialmente desde la lectura y la escritura qué provocan una siembra de imágenes mentales; por otro lado, el cine con sus secuencias visuales favorece a la memorización ideográfica, sin embargo, en la actualidad con la emisión de imágenes televisadas y digitalizadas, se pierde toda percepción por parte del

¹⁸ “Hasta el S. XX, ser mediatizado significaba literalmente ser privado de los derechos inmediatos.” (Virilio, 1996, p. 16)

espectador, lo que hace que la comunicación se dé de manera unidireccional, es decir que la imagen sea mediatizada.

El papel de los medios de comunicación es el de mediatizar la imagen y darle un carácter publicitario maximizando o minimizando según las necesidades del discurso. El poder discursivo que manejan los medios de comunicación lleva a que estos condicionan la verdad, quitándole la percepción al espectador. Virilio (1998) sugiere un ejemplo de cómo la supremacía de las naciones se evidencia en las “armas de comunicación selectivas” y como el papel de CNN y el grupo de periodistas encargados fue determinante y valioso para el pentágono en la guerra del Golfo, puesto que se convirtieron en la herramienta para legitimar la guerra. Se construyó una imagen en torno a un “*mundo libre*” donde los ideales occidentales de democracia y libertad llegaron a todos los rincones del mundo, sin importar los medios que Estados Unidos utilizó para adquirirla. Por ello, por medio del control del contexto inmediato se crea una imagen y una referencia al público para justificar sus acciones, el cual incide en la comprensión y en la decisión política del espectador.

Lo increíble de esta situación, es pues, que partimos de este mundo opaco, en el cual circulan a nuestro alrededor imágenes veloces, cargadas de inmediatez y nitidez, que alumbran e iluminan excesivamente nuestra mente, por lo cual pensamos que son imágenes reales, que son parte de lo que sucede en nuestro contexto. No obstante, estas imágenes no son más que construcciones previas que hacen los medios de nuestra realidad, apelando a nuestras sensaciones. Este mundo de opacidad no es más que una intensificación de lo irreal en detrimento de las percepciones propias de las personas. Virilio afirma que “Sin límites no hay imaginación mental o casi, sin cierto engeguamiento tampoco apariencia sostenible.” (Virilio,

1998, p. 14). A partir de esto, se crea una imagen colectiva total, la cual no es más que una precaria réplica del *gran objeto* que Virilio menciona y lleva a su vez a esta mediatización de la que hemos venido hablando.

Así las cosas, en términos de percepción, desde este desalentador panorama, no hay posibilidad alguna de percepción, puesto que este círculo restringido de información causa que los espectadores estén ausentes de la realidad de los hechos y primen las emociones colectivas, como forma de dar respuesta inmediata a la necesidad de información. Lo que resulta en una especie de terrorismo informativo, que como lo menciona Virilio (1998) en plena mitad del siglo XX instauró una especie de monopolio informacional que desencadenó en un documentalismo salvaje hacia unos grupos o minorías sociales determinadas, por lo que nuevamente estaríamos hablando del pánico, el terror y la paranoia. Asimismo, podemos ver como la televisión pasa de ser el medio para acceder más rápido a la información a ser un medio emisor de magazines y espectáculos mediáticos que en efecto consumían en gran medida las personas de condiciones socioeconómicas menos privilegiadas en Estados Unidos, lo que se consideró como *La revolución de las aspiraciones en ascenso*. Con esto viene la desaparición de los límites informacionales en pro de una sociedad de consumo, en este caso de consumo de información superflua y fugaz. En apoyo a lo anterior, Virilio (1998) evoca que:

El complejo informacional se enfrenta a una nueva ecuación: *Un hombre=un gueto*. La radio y la televisión ya no se dirigen más que a la masa anómica que contribuyeron a crear, ciénaga social inextricable, cuyos autores sobreviven mal que bien en la *soledad múltiple*, marginados, divorciados, desocupados, miembros de las minorías étnicas,

sexuales o sanitarias, hijos de familias monoparentales librados a sí mismos. (Virilio, 1998, p. 28)

Esto, no es más que un anagrama metafórico en el cual el único camino resultante, sin duda alguna es la opacidad, a través de la libertad legítima de informar de los medios y su acelerada proliferación, en tanto crece la masificación de la desinformación, a través de la mediatización.

El papel de la televisión y de las pantallas es el que les quita el poder a las imágenes como ya se ha mencionado, por otro lado, también destruye las sensaciones pasadas, puesto que la imagen que muestra desde la pantalla una visión acelerada, la cual entremezcla recuerdos contruidos, modificados o creados para que el espectador cree sus propias impresiones, que son efímeras y no perduran, porque el espectador no llega a percibir la imagen. Un ejemplo de esto, es como se comunica la guerra teniendo en cuenta también, el papel que juegan los medios de comunicación en la legitimación de la misma, debido a que desde la pantalla ésta pierde su validez e importancia. Los espectadores la ven como algo instantáneo, ya que no existe una *compresión de la imagen* como lo menciona Virilio (1998), es una imagen pasajera hasta que se llega a una desaparición de acontecimientos. Virilio lo ejemplifica así:

Guerra en dos dimensiones, más una, el tiempo, el tiempo real de las emisiones televisivas, guerra mundial en miniatura percibida por intermedio de la pantalla, el conflicto del Golfo es inseparable de su encuadramiento catódico, al punto de no subsistir ya más que en la memoria de esas videocasetes, comercializados a los WAGARMES y los juegos de *Nintendo*. (Virilio, 1998, p. 62)

La imagen pasa tan rápido por los espectadores, que, a su vez, también es limitada, puesto que la imagen está fragmentada en una pequeña parte de la realidad para que en su transmisión pierda la percepción. El dolor de la guerra pasa desapercibido, porque no es visible al mundo, al contrario, es normalizado. A todo esto, es también válido recalcar cómo la guerra no solo se trata de ataques directos o se concentra en una zona de conflicto específico, sino que la guerra también está presente en la imagen y utiliza la instantaneidad como elemento de interacción y comunicación. “Las mismas fuentes de información general, una información en la era de la supremacía absoluta de las “armas de la comunicación selectiva” (Virilio, 1998, p. 67.) Es decir, que los medios de comunicación utilizan la pantalla como una herramienta de guerra para limitar la percepción de ésta hacia los espectadores, allí se transmiten en imágenes selectivas que controlan masas. El medio que se utiliza es la televisión, ya que allí se refleja una imagen de inmediatez, pero esta imagen está reducida a sí misma a la delimitación, porque se pierde la interacción entre la imagen y el espectador. Asimismo, dicha limitación sólo permite ver un aspecto reducido de la imagen, un encuadre que es seleccionado para quitarle el poder y el sentido al acontecimiento es decir que se pierde la percepción y la sensación en el espectador.

4.2 Imagen como función

Sin embargo, este panorama desalentador no es el único rumbo que tienen las imágenes, puesto que éstas están llamadas también a tener luz propia. Ranciere (2011) habla de la *Alteridad* como una forma de composición propia que tienen las imágenes, a partir de su relación con *Lo otro*, lo que le da a esta visibilidad y potencia de significación. La imagen posee la función de

narrar, ya que a partir de secuencias narrativas establece una forma de Arte, que muchas veces y a intención del creador, se fragmenta sin romper con su intención narrativa.

Ranciere (2011) plantea que la imagen tiene dos significados distintos, de acuerdo a su naturaleza. El primero, como una semejanza a algo original, que, aunque imita, nunca llegará a ser una copia fiel, pero si logrará seguramente obtener los mismos efectos que obtiene la original. El segundo, desde la perspectiva del Arte, nuevamente desde la otredad alterando toda semejanza que exista. En consecuencia, la premisa de esta diferenciación llega siempre al mismo punto y es que las imágenes constituyen el arte. Efectivamente, existe una relación del arte y las imágenes, en términos de lo que se ve, ya que lo visible puede relacionarse con lo que se dice, Ranciere (2011) plantea que “esta relación no exige en lo absoluto que los dos términos estén materialmente presentes. Lo visible se deja disponer en tropos significativos, la palabra despliega una visibilidad que puede ser engeguecedora.” (Ranciere, 2011, p. 29). Nuevamente se parte de la imagen dotada de brillo y luz, que se desnuda frente a la palabra.

En este sentido, la imagen y la palabra se relacionan estrechamente desde su naturaleza y versatilidad, además poseen una relación de dependencia que va más allá de la simple interpretación superflua que se le pueda a dar a cada una. Esto permite dotar de identidad y trascendencia a la imagen. Todo el tiempo a nuestro alrededor se emiten grandes cantidades de imágenes que se transforman constantemente desde lo que para Ranciere es la *archi-semejanza*, en términos de significación y alteridad. Existen imágenes que en sí mismas intentan ser descifradas, son predecibles y andan por ahí desnudas en tanto su significación está presta a ser interpretada, por otro lado, existen otras imágenes que todo el tiempo están a prueba de ser narrativizadas y crean una especie de barrera silenciosa, a esto es a lo que Ranciere (2011) le

llama *imagineidad*, una forma en la cual se evidencia cómo las imágenes en sí mismas dialogan con el mundo o enmudecen arbitrariamente. Este mutismo y su elocuencia, parece ser dicotómico, puesto que por un lado está el que quiere contar algo a pesar de su intención inicial, esto lo puede hacer por medio de signos símbolos, marcas; pero, también está el mutismo que por ningún motivo desea ser significado o descubierto. Lo anterior se puede relacionar con la intención del cuento *La carta robada*, en el que el señor Dupin intenta explicar porque el prefecto G no encontró la carta en casa del ministro D, a lo que afirma que el prefecto parte de obviedades y cuestiones simples que a su vez complejiza y lo hacen buscar la carta en lugares que para él son difíciles de encontrar, pero que para Dupin y D son predecibles. Dupin cree que el ministro D es lo suficientemente hábil como para dejar la carta en un lugar a la vista de todos, ya que conoce lo que busca la policía. Este cuento de Alan Poe es precisamente una muestra clara de la premisa anterior y que para Ranciere (2011) desemboca en la imaginería social y de la que también habla Virilio anteriormente, la cual se dio “en el mismo momento en que se formaron los elementos de las grandes hermenéuticas que quisieron aplicar los procesos de asombro y desciframiento iniciados por las nuevas formas literarias al desencadenamiento de las imágenes sociales y comerciales.” (Ranciere, 2011, p. 37). Esto evidentemente pone a la imagen como representante de una historia que requiere ser seguida y observada como parte de una crítica social ejercida.

Porque el "fin de las imágenes" no es la catástrofe mediática o mediúmnica, contra la que hoy en día habría que resucitar alguna trascendencia incluida en el propio proceso de la impresión química y amenazada por la revolución digital. El fin de las imágenes es más bien un proyecto histórico que está detrás de nosotros, una visión del futuro moderno del

arte que se puso en marcha entre los años 1880 y 1920, entre la época del simbolismo y la del constructivismo. (Ranciere, 2011, p. 39)

Es aquí donde el arte y con ello la imagen se enlazan al ámbito político, con el fin de realzar la identidad propia de la misma, puesto que hoy en día las imágenes ya no ocultan nada, son inmediatas. En este sentido, y como se estableció en el preludio de este capítulo con Virilio, la imagen se encuentra mediatizada. En apoyo a esto, Ranciere (2011) relata que existen tres categorías en las imágenes: “Imagen desnuda, imagen ostensiva, imagen metamórfica: tres formas de imageneidad, tres maneras de vincular o de desvincular el poder de mostrar y el de significar” (Ranciere, 2011, p. 45). La imagen desnuda, la cual no hace arte ni parte de él y por ello no existe en ella una interpretación crítica concreta. La imagen ostensiva, es aquella imagen carente de significación, pero que se escuda siempre en nombre del arte. Y la imagen metamórfica, la cual intenta jugar con las formas y los productos para ejercer la tarea de “crítica de imágenes”. Es pues, en definitiva, la función de la imagen, la de socavar en las profundidades de la significación con el objetivo de poner en evidencia una historia y a su vez, establecer relaciones entre la estética de las palabras y la estética de la imagen misma.

4.3 Imagen y enseñanza.

Como se ha venido abordando anteriormente, la imagen está dotada de función en sí misma, ya que permite establecer una conciencia crítica acerca de la significación del mundo y lo que hay a su alrededor. Sin embargo, también se ha mencionado que ésta es susceptible a ser mediatizada, ya que hace parte de lo que evocan los medios de comunicación en tiempos

contemporáneos, donde la instantaneidad es el pilar. En términos de educación pasa lo mismo, ya que existen imágenes que no se disponen para ningún objetivo en particular, lo que disipa toda intención pedagógica, generando entonces, que estas imágenes sean pornografizadas, estableciendo solamente introspecciones, fuera de todo campo de exterioridad.

Entonces, *¿Cuál puede ser la función de la imagen en la enseñanza?* En ocasiones desde el campo educativo, la imagen también se mediatiza, en tanto el profesor la usa como instrumento de ejemplificación, en la cual busca relacionar las imágenes con lo que se está enseñando¹⁹.

Es por ello que, en términos de enseñanza, es preponderante iniciar con un abordaje de estas dinámicas, en tanto esto servirá de antesala a la instauración gráfica de la imagen en este contexto. Inicialmente, es necesario partir de la premisa que la educación surge de unos objetivos claros que están condicionados por el contexto histórico, social y político de cada época, por tanto, vemos como el papel de la escuela cambia a través del tiempo en relación con la función que tiene la enseñanza y pone en evidencia las fuertes diferencias presentes. La enseñanza ya sea formal o informal, es decir, desde la escuela, la familia o la sociedad, es discursiva, convirtiéndose en el medio para justificar el orden social de cada época. La enseñanza se convierte en un elemento que tiene como finalidad el de moldear y normalizar un discurso en torno al beneficio de unos. Entonces, la sociedad ve esto como una condición normal y destina la tarea a la escuela, sin embargo, las funciones sociales de la enseñanza no están determinadas

¹⁹ Es precisamente la imagen como medio de ejemplificación, lo que se busca cuestionar en este capítulo, ya que la imagen es una herramienta pedagógica que tiene gran potencial, más allá de cuestiones superfluas e innecesarias.

específicamente a que el sujeto aprenda a vivir en una sociedad, sino que estas están enfocadas a normalizar y a aceptar un discurso establecido dependiendo del contexto en el que se desarrolle. En primera instancia, se debe partir de que la escuela no siempre ha existido, puesto que es desde el siglo XVI que se comienza a forjar esta concepción, por supuesto desde referentes y enfoques netamente religiosos, con el fin de prolongar y pregonar la fe católica. Varela y Álvarez-Uría (1991) realizan un abordaje al proceso de creación de lo que hoy conocemos como escuela, en el cual plantean que la iglesia católica se encargaba de la enseñanza de los niños pobres, los cuales, según los jesuitas, debían tener como características fundamentales, la maleabilidad, debilidad, rudeza, para ser civilizado y flaqueza de juicio. La iglesia utiliza diversas técnicas con el objetivo de extender su doctrina y fe. Un ejemplo de esto es el catecismo que estaba destinado para indios, adultos y niños que fueron formados para entender que “comprenderán desde la manipulación sutil individualizada de las almas hasta las predicaciones y gestos masivos y públicos para la extensión e intensificación de la fe” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 16). La lucha entre protestantes y católicos en la modernidad llevó a que la enseñanza fuera un pilar fundamental en su propuesta de expansión, ya que su objetivo era abarcar la mayor cantidad de fieles. Por un lado, les daba especial atención a las clases nobles, especialmente a príncipes y por otro lado, las clases bajas fueron adoptadas bajo el abrigo de las instituciones de caridad de corte religioso bajo una formación moral de una connotación fuertemente misional el “*aprendizaje desde la fe y las buenas costumbres*”.

Sin embargo, desde visiones religiosas de órdenes como la jesuita y la de los escolapios, la enseñanza se debía impartir de formas diferentes según el origen social de quienes fuesen a recibir este conocimiento. Por ello, Varela y Álvarez-Uría (1991) mencionan que para este siglo,

se promovieron tres divisiones, según las clases sociales, de la siguiente manera: para las clases altas, se instauraron dos tutelas, la familia y el colegio; para la clase media, los internados; y para los pobres, instituciones de caridad, como hospicios, hospitales y orfanatos, en los cuales se realizaban otras separaciones según el conocimiento del latín que tuviesen los aprendices, quienes ingresaban desde los 6 hasta los 12 años, teniendo en cuenta que aún no existían hitos que permitieran la ubicación según desarrollo y capacidades de pensamiento. Ahora bien, teniendo en cuenta este recorrido histórico en términos de enseñanza, es coherente preguntarse si *¿Es posible que la imagen logre discutir la manera en la que se moldea al niño?* ²⁰

Cabe resaltar, que la familia siempre se ha instaurado como una institución de enseñanza fundamental en todas las esferas sociales. Sin embargo, la familia tiene una gran influencia por parte de los dogmas religiosos, puesto que el ideal de familia se vende desde la iconografía religiosa y la tradición religiosa profesada. A modo de ejemplo, se puede evidenciar cómo el niño Jesús se convierte en el ideal de los niños, impuesto por la religión. Un modelo de los inocentes, representado como un niño hermoso, bueno y que contribuye al ideal religioso de la época. Así mismo, “se constituye a la verdadera madre, a la imagen de la virgen María” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p.21), entendiendo que se representa un ideal de madre que debe seguir los dogmas de la iglesia, para llegar al ideal y acercarse a la imagen que se construye de ella, es así que la imagen religiosa de la familia se convierte en el ideal a seguir para cumplir con los estándares morales establecidos por la iglesia. (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 36)

²⁰ Esta pregunta se intentará responder a la luz del libro “Arqueología en la escuela” de Varela y Álvarez-Uría (1991).

Ahora bien, esto también significaba que existiría una brecha social entre cómo, que, y donde se le enseñaba a cada niño, según su origen, ya que esto determinaba también cuál sería su oficio en el futuro. Durante la edad media, los niños pertenecían a la cotidianidad de la vida de los adultos, lo que se puede evidenciar en las representaciones artísticas de la época al observar cómo los niños de las clases altas son vestidos de forma similar a los adultos, incluso realizando la misma actividad. Esto también sucede en todas las esferas sociales, ya que los niños son representados de acuerdo con su condición social. Entonces, a través de la imagen se normaliza que los niños estuviesen en las mismas condiciones de los adultos y tuviesen las mismas prácticas, costumbres y conocimientos que sus padres; así como la realidad y las condiciones sociales, sumadas a la notable diferencia de clases que es normalizada a través de la imagen, puesto contiene un sentido político.

Inicialmente, se evidencia en la enseñanza la representación de la imagen de la familia con una clara influencia desde la religión y fuertes relaciones con la moral que representan los ideales de formación propios de la época. Sin embargo, esta imagen moral y de buenas costumbres pasa la tarea también al maestro. Con la creación de las universidades, hay una separación y una especialidad de los maestros, ya que se busca que tengan una formación integral, teniendo en cuenta que no solamente se debe tener conocimientos y legitimar el poder frente a sus estudiantes, sino también debe ser una autoridad moral. El docente se convierte en la imagen para sus estudiantes, sin dejar a un lado la influencia religiosa. El maestro es el instrumento para transmitir la admiración por la cultura burguesa y a su vez que lleve al individuo a generar aportes a la sociedad industrializada, por esto, el maestro representa un

estándar social, en el cual es incluso comparado con un sacerdote. Su importancia en la sociedad le da un estatus, como lo mencionan Varela y Álvarez-Uría:

El pago del maestro que recibe por contribuir a producir seres híbridos y soportar su ambivalencia posicional no será de orden material -su retribución económica ha sido siempre baja y más todavía en el siglo XIX- sino de tipo simbólico: se le compara con el sacerdote (como él ha recibido de Dios la vocación para una misión evangelizadora), y se le investirá con autoridad, dignidad y respetuosidad. (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p.38)

Entonces, desde este punto cabe resaltar la trasgresión que se le da a la imagen en términos de legitimación, entendiendo esto como una manera de emancipar la imagen y con ello, también la enseñanza, desligándola en cierta medida de ser únicamente herramienta de imposiciones. La imagen crea posibilidades y también imposibilidades. García (2022) lo explica por medio del cine y cómo a través de éste se legitiman las posibilidades como una muestra violenta y transgresora a espacios, personajes y lugares. Incluso le da potencia a esta legitimación desde una especie de fuerza poética que trae consigo.

En este caso, se trata de abordar el concepto de personaje, abordar su construcción que no es narrativa, que no está incrustada en una trama laberíntica y que no es una suerte de constructo con una poética definida: poética del espacio, poética de la imagen, poética de la soledad, poética de la muerte, poética de la angustia, poética de las puertas cerradas, de las puertas abiertas, de los besos robados, de los no dados, del silencio con el que nos vamos a dormir. (García, 2022, p. 217-218)

A este punto, necesariamente tenemos que volver a Barthes (1986) que buscaba circundar una imagen cargada de movimiento y de factor sorpresa, no solo como un referente de algo (suceso político, social, cultural o económico). Precisamente, es ese el factor diferenciador de la imagen por fuera del ejemplo, aquella imagen que con la mirada produce gestos y de allí surgen los textos. Se trata de una imagen pensativa. García (2022) condensa la imagen pensativa así:

La imagen pensativa tiene que ver con el sujeto que mira y el sujeto mirado. Más allá, de una visión unilateral, y si se quiere voyerista de la mirada, el sujeto mirado tiene que ver con la producción de una experimentación de la realidad a través de la mirada. (García, 2022, p. 205)

Emilia Pardo Bazán en *La tribuna*, describe a través de la mirada, las costumbres de un pueblo español a finales del siglo XIX, costumbres que son muy cercanas a lo que se ha manifestado en términos de influencia dogmática en las personas de este siglo. Lo que no necesariamente alude a un ejemplo en términos de explicación de literatura española, sino más bien, permite entender el funcionamiento de las dinámicas sociales de la época en dicho contexto. El pórtico de Pardo Bazán da a entender, que allí era donde se abrían camino las personas a la misa del domingo.

Cuanto lujo ostenta un domingo en una capital de provincia se veía reunido ante el pórtico, que las gentes cruzaban con el paso majestuoso de personas bien trajeadas y compuestas, gustosas en ser vistas y mutuamente resueltas a respetarse y a no promover empujones. Hacían cola las señoras aguardando su turno, empavesadas y solemnes, con mucha mantilla de blonda, mucho devocionario de canto dorado, mucho rosario de oro y nácar, las madres vestidas de seda negra, las niñas casaderas, de colorines vistosos. Al

llegar a los postigos que más allá del pórtico daban entrada a la nave, había crujidos de enaguas almidonadas, blandos empujones, codazos suaves, respiración agitada de damas obesas, cruces de rosarios que se enganchaban en un encaje o en un fleco, frases de miel con su poco de vinagre, como -ay, usted dispense... A mí me empujan, señora, por eso yo... No tire usted así, que se romperá el adorno... Perdone usted. (Pardo Bazán, 2021, p. 77)

Para este fin, la imagen evocada por Pardo Bazán crea posibilidades y pequeñas escenas gráficas puntillosas de como este pórtico tan bien adornado no evitaba el comportamiento *hostil* de las damas en cuanto lo cruzaban. No se puede negar que *La tribuna* es una clara imagen naturalista de cómo se vivía y se conformaba la sociedad española de finales del siglo XIX. A partir de esto, se trasluce la fuerte influencia religiosa que tiene la enseñanza, todo con un tinte moralista de la época. Lo indispensable era formar inicialmente al niño en la fe católica y alejarlo de los placeres carnales, a través de educación moralista que forjara la personalidad y constituye “una maquinaria de transformación de la juventud” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 27), la cual normalice las prácticas y formas de dominio social, que incluso llegaron a la literatura española también, con la instauración de novelas picarescas y moralizantes como *Lazarillo de Tormes*, una obra que fue hecha para una época de gran cultura religiosa y cuyas imágenes muestran a un agobiado e infeliz infante víctima de abusos y constantes maltratos.

Así las cosas, surge la figura del maestro con la apropiación de diversas técnicas de enseñanza, que en últimas buscaban mostrarlo como una autoridad moral. Varela y Álvarez-Uría (1991) plantean que:

(...) el maestro en tanto que autoridad moral implica que además de poseer conocimientos sólo él tiene las claves de una correcta interpretación de la infancia, así como del programa que los colegiales han de seguir para adquirir los comportamientos y los principios que corresponden a su condición y edad. (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 34)

Por ello, también se comienza a instaurar la figura del maestro como dominante y poseedor único del conocimiento, lo que desplaza a los oficios manuales y mecánicos, partiendo de que lo único respetable surgía del conocimiento y a través de él. Según Varela y Álvarez-Uría (1991) se generó un control social, en el cual solo se buscó la obediencia del obrero. El papel del profesor es unidireccional, ya que solo importa el conocimiento de este mientras que el conocimiento del maestro es mediado inicialmente por la iglesia y posteriormente por las clases sociales dominantes, alimentando relaciones de carácter desigual con saberes dominantes y saberes sometidos.

El estado espera que el maestro se integre a una política de control, el objetivo de la enseñanza es inculcar estereotipos de valores morales e imponer hábitos de repetición que vayan acordes a sus labores que contribuyan a una sociedad industrializada. “El maestro no posee tanto un saber en cuanto técnicas de domesticación, métodos para acondicionar y mantener el orden” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 37). Así las cosas, la tarea del maestro es repetir las normas y formar individuos que respondan a los intereses de la sociedad industrializada.

En el siglo XIX en contra de las clases trabajadoras, los burgueses crean un modelo de hábitos para que el proletario contribuya a la formación de una sociedad en pro al burgués, el niño pasa a hacer el medio para inculcar una calidad de vida privilegiada a la cual puedan

acceder las clases bajas, a través del trabajo en la fábrica. Es decir, el objetivo es que el estudiante deba obedecer y ser sumiso ante la autoridad legítima.

Es así como nuevamente abarcamos el punto educativo, en el cual se evidencia una enseñanza marcada por imposiciones y dominación determinada por una pirámide social, ya que la educación parte del origen social de los estudiantes. En donde siempre se ha elegido qué conocimiento mostrar y cómo hacerlo. Por ende, aparecen diversas estrategias para enseñar y con ellas, también emergen las imágenes como una herramienta que busca establecer maneras disímiles de mostrar la realidad. Sin embargo, como ya lo abordamos anteriormente, estas imágenes suelen ser malversadas en tanto su uso, ya que su función usual suele ser la de ejemplificar algo sobre un tema que se desea enseñar o imponer algún precepto cultural y religioso. La imagen suele estar dotada de planteamientos que permiten que el hombre conozca y haga parte del mundo. Por ello, incluir esta imagen como un acto educativo que influya en los procesos de significación de realidades y, asimismo, que ésta permita establecer una reflexión de la imagen en sí misma deviene de un escenario que no puede desestimarla para fines educativos.

Por ende, la imagen debe considerarse como un mecanismo o una herramienta creadora. García (2022) plantea que, aunque la experimentación no está ligada a la realidad, si es un movimiento disruptivo en términos de sensaciones, puesto que ese no puede ser su objetivo, más bien, debe enfocarse en un movimiento con mirada al exterior donde “un campo afuera en el que una gotera, un cuadro, el cuello de una camisa componen vidas, descomponen otras” (García, 2022, p. 232). La imagen con mirada al exterior permite la verdadera enseñanza, a partir de lo desconocido y las inferencias, interpretaciones y conjeturas que se puedan extraer de ello.

Consideraciones finales.

La imagen es susceptible a la creación, ya que posee un carácter discursivo en tanto éste tiene una relación con su objetivo y a su vez, éste se exterioriza a través de la mirada, teniendo presente siempre el contexto. También representa una manera de significación y percepción de realidades, la cual influye en la manera en la que se reflexiona respecto al mundo y a sí misma, lo que recae necesariamente sobre los fines directos de la imagen en ámbitos educativos. Así es como teniendo presente siempre el contexto, la escuela como institución, es pensada como una forma de establecer y normalizar discursos totalizadores, por esto la evolución de la enseñanza ha estado mediada por diferentes instituciones como la familia, la iglesia y la escuela, es así como,

A lo largo de estos últimos tres siglos de educación moderna puede que haya variado el contenido de la formulación utópica y que haya variado también el carácter genérico que se le hubo de asignar al "hombre que es tal " sin embargo todas las pedagogías han coincidido en que educar es educar a un hombre para una finalidad totalizadora que se constituya a partir de sus repercusiones sociales. Educar es formar a un hombre para una determinada sociedad. (Narodowski, 1999, p. 21)

Por la misma línea totalizadora puede estar la imagen. A continuación, se analizará el caso de una fotografía publicada en una red social, que permite ver el impacto de las protestas en Colombia originadas en el año 2021, en el llamado Paro Nacional.

Ilustración 13: Manifiestantes en el monumento a los héroes el 15 de mayo durante el paro nacional.



Tremenda Foto de @andresacruz1, tomado de Federico Ríos <https://twitter.com/federicorios/status/1393714275798114309/photo/1>

Esta imagen es una muestra de la forma en la que los jóvenes responden ante las condiciones sociales y políticas que se vivían en un contexto de desigualdad y molestia ante las posibles reformas tributarias que afectaron directamente al bolsillo de los colombianos en la época. Es una imagen que se viralizó debido a la mediatización que ofrece la inmediatez de las redes sociales, lo que permite que se universalice y a su vez se normalice la situación que la misma

imagen evoca, lo que normalmente podría utilizarse para enseñar dinámicas sociales en la escuela.

En congruencia con el ejemplo anterior, la escuela parte del objetivo de educar a un hombre con un fin. Por ello y de manera innegable, la imagen que se da a través de la enseñanza responde a las construcciones sociopolíticas de cada época junto a los saberes que son institucionalizados y normalizados. Una de las problemáticas que tiene el intentar relacionar la imagen con la enseñanza, es precisamente intentar conectarla con el saber, ya que esto es un problema no de *para qué* se utiliza la imagen, sino de *cómo* se utiliza, un tema más operativo y didáctico que cognitivo. Lo que precisamente menciona Narodowski (1999), quien parte de que en la actualidad existe una búsqueda infructuosa de construcción de un modelo de enseñanza desalineado a las posturas modernas (como se citó en Narodowski, 1999), el cual no posea limitantes y a su vez, parta de modelos escolares casi perfectos, teniendo en cuenta que la enseñanza vista desde la Modernidad, la cual según Narodowski (1999) parte de unas utopías educativas que determinan en gran medida el orden de las prácticas pedagógicas.²¹

Ahora bien, estas utopías pedagógicas (como se citó en Narodowski, 1999) buscaban en cierta medida alienar a la escuela y su contexto circundante, a través de una visión de la escuela, también utópica: una tecnología social, como se mencionó anteriormente que partía de la premisa de “Educar es educar al hombre para una determinada sociedad.” (Narodowski, 1999, p. 21). A

²¹ Utopías educativas en la modernidad: los planes educativos de la revolución francesa y las leyes educativas democráticas occidentales consisten en una sociedad de todos. Por eso la pedagogía, y la institución escolar moderna que ella produjo, fueron en los últimos tres siglos fuertemente homogeneizadora, máquinas de producir efectos estandarizados por medio de tecnologías que partían del todo. (Narodowski, 1999, p. 23). Las Utopías Educativas modernas responden a los ideales del hombre ilustrado.

partir de este planteamiento es posible entender que para la pedagogía moderna era trascendental construir conocimiento, a través de las implicaciones sociales de éste e intentando brindar respuestas a los nuevos desafíos de la enseñanza moderna, en términos muy proyectivos.

Hoy en día, los saberes no solamente los encontramos en las instituciones educativas, que hasta ahora fueron las constructoras de unos saberes legitimadores, sino que a su vez la educación debe tener en cuenta las distintas manifestaciones de la cultura extraescolar. “La escuela busca adaptarse a las nuevas agencias de producción de saberes, trasladando a su dominio las herramientas utilizadas por otras formas de procesamiento del saber”. (Narodowski, 1999, p. 75). La implicación de este enunciado reposa sobre fines estrictamente totalizadores, en los cuales el sistema plantea que la escuela debe adaptarse a una nueva cultura de la mediatización, donde la imagen es un instrumento poderoso que utilizan los medios de comunicación y redes sociales para llegar al espectador. De la misma forma, es oportuno resaltar la facilidad y la capacidad que tienen los estudiantes para acceder a diferentes fuentes de información, lo que lleva a que el individuo legitime estos medios como fuentes de saber, por tanto, no necesariamente se parte de una realidad absoluta sino más bien de realidades que quieren ser dadas a conocer por los medios, realidades en cierta medida pornografizadas. Ahora bien ¿Cómo disponer de una imagen para que ésta sea un instrumento apartado del lenguaje del sistema?

Narodowski (1999) entiende la utopía educativa como un punto de partida que evidencia la inconformidad de los pedagogos con el mundo y la posición que ellos ocupan dentro del mismo, lo que esboza una crítica permanente a las maneras de llevar el conocimiento a las aulas y como toda crítica, lleva a repensarse lo que se está haciendo de manera permanente. Por ello,

esto puede llegar a ser un motor de transformación, no solo educativa sino también, social, teniendo en cuenta que una de las utopías planteadas por este autor tiene que ver con lo sociopolítico y el orden social que debe haber en la escuela, basado en *enseñar todo a todos*.

La escuela es una institución de carácter obligatorio no solamente desde una perspectiva legal, sino a partir de su importancia en la legitimación de saberes que solamente pueden ser contruidos desde esta institución. Narodowski (1999) brinda un ejemplo de cómo los saberes de la escritura y la lectura fueron institucionalizados como elementos de saber desde la escuela.

La escuela en tanto epifenómeno de la escrituración (en el sentido de Iván Illich) produce saber escriturado y se apoya en la imprenta, esa nueva tecnología propia de la cultura moderna sería impensable una escuela sin escritura y sin libros y la escuela lleva estos elementos al grado máximo de legitimidad la imposición monopólica de los mismos relegó a un segundo plano, a menor importancia a las otras agencias de producción y transmisión de saberes.

De esta manera la escuela determinó a la escritura y a la lectura como tecnologías fundamentales de transmisión del saber y si bien no eliminó las preexistencias (por ejemplo, a la oralidad, la que siguió siendo un sostén educativo importante), las desterró a un ámbito de menor nivel de legitimidad. (Narodowski, 1999, p. 68)

De acuerdo con lo anterior, en tanto el sistema determinó a la lectura y a la escritura como cuestiones únicamente fundamentales en la esfera monopólica educativa, mientras otras disciplinas igualmente importantes, pero carentes de imposiciones fueron relegadas a un segundo plano. Esto también generó una manera de sistematizar el cuerpo y el saber en simultánea, lo que

estableció una deslegitimación de este saber, en la medida en la que éste se convirtió en herramienta de monopolización impositiva del sistema.

El sistema, a través de la escuela determinó esta nueva tecnología, la cual era primordial para la formación del estudiante y universalizó e, es así que es oportuno retomar el papel del maestro como legitimador del saber dentro de la escuela, lo que nace históricamente de su representación moral y de sus propios conocimientos ante la sociedad, pero dada las condiciones propias que hoy tenemos frente a la educación, es necesario que la labor del maestro enfatice en utilizar la imagen como una herramienta liberadora y transformadora frente al mundo mediatizado y no como una tecnología que encasilla el conocimiento. La escuela moderna, como la conocemos, se ha alejado de la formación e ilustración de nuevos conocimientos, para ponerse en el lugar de la reproducción banal del saber, un saber que es mediado por un sistema de servicio, por lo que al asumir que la escuela debe enseñar todo a todos, pone a la imagen en el centro del tiro al blanco del sistema, el cual la mediatiza y la pone de supuesto dentro de las prácticas de la enseñanza. Narodowski (1999) manifiesta que en todo caso “educar es educar al hombre para una finalidad totalizadora que se construye a partir de sus repercusiones sociales” (Narodowski, 1999, p. 21). Por tanto y, de cualquier modo, es importante pensarse una imagen por fuera de esto, desde un escenario distinto, por lo que surgen dos preguntas que recaen en contradicciones *¿Será que se puede pensar en una imagen alejada de la velocidad al servicio de la mediatización?* o por el contrario *¿La imagen irremediabilmente sirve a este sistema?*

Llegados a este punto, en cuanto a la imagen proyectada lejos de la mediatización, esta se pone en evidencia, a través de una imagen que sirva de manifiesto para las dinámicas sociales y

culturales que se enseñan en la escuela. Por ello, es indispensable partir de imágenes que generan percepción y exteriorización en términos de la mirada.

Vamos a ilustrarlo a partir de Cepeda Samudio (2018), quien permite realizar una rememoración fabulosa de lo que fue la masacre de las bananeras, a través de una mirada multidimensional en *La casa grande*. A este punto y si se mira la literatura desde la perspectiva de la imagen, ésta puede ejercer la función evocativa e interpretativa de un suceso que marcó a Colombia de manera negativa.

- ¿Quién tiene la culpa?
- No sé: es la costumbre de obedecer.
- Alguien tiene que tener la culpa.
- Alguien no: todos: la culpa es de todos.
- Maldita sea, maldita sea.
- No te preocupes tanto. ¿Tú crees que se acuerde de mí?
- En este pueblo se acordarán de nosotros: en este pueblo se acordarán siempre, somos nosotros los que olvidaremos.
- Sí, es verdad: se acordarán. (Cepeda Samudio, 2018, p. 43)

La visión de esta masacre desde la mirada de los soldados no es una visión precisamente bélica o fundamentada. Allí se puede entender, que esta guerra no solo perjudicó a las víctimas, sino también a los soldados, quienes fueron pieza clave de la masacre sin entender bien los fundamentos de esta. Esta es una imagen que, aunque no es física, si busca quebrantar toda posibilidad interpretativa y perceptiva, que seguramente y desde una manera fragmentaria permite realizar un collage mental, a partir de los recuerdos de quienes la vivieron. Es una

imagen que más que visual es verbal, la cual posee un sentido en sí misma, puesto que da cuenta de una historia distinta, contada desde los actores que supuestamente fomentaron la guerra, pero que no tenían ni idea de los motivos que la generaron, ni de su proveniencia. Es una imagen que parte de un acontecimiento real, que no solo se da en pleno inicio del siglo XX, sino que aún hoy, un casi un centenario después, se sigue viviendo. Aunque es una pieza literaria, seguramente con tintes ficcionales, es una pieza con la que se puede recrear un momento de desesperanza y muerte. Entonces, *¿Será que se puede pensar en una imagen que no sea copia de la realidad y alejada de reproducciones sociales para enseñar lo que sucede en un país asediado por la violencia? ¿Todo esto es enseñable?*

Así pues, podemos ver que un texto literario puede servir más que como pieza ejemplificadora, como manera de cuestionar la relación entre la palabra y la realidad, para hablar de un momento de violencia en Colombia, tomando como referente lo que para Narodowski (1999) son *utopías hiper adaptativas*, las cuales se ajustan en cierta medida a los cambios económicos, sociales y culturales, a diferencia de las utopías modernas como la pansófica, cuya premisa era la de *enseñar todo a todos*.

Por ello, es pertinente poner nuevamente en consideración la perspectiva que da la mirada, como una manera de examinar la imagen en función de cuestiones más profundas, pero a la vez superfluas. Para García (2022),

La mirada produce experimentaciones, una mirada en relación al decorado, la mirada en relación a las manos, la mirada en relación a la taza de café, la mirada en relación a la maleta; la mirada que mira la tristeza, el abatimiento. La mirada produce atmósferas. (García, 2022, p. 205)

En términos de enseñanza, si vinculamos la imagen y la tomamos desde la mirada, esta imagen puede ser relacionada con el saber, en tanto se pueda enseñar también la capacidad de interpretar una imagen desde esa mirada, sin recaer en obviedades, sin mirar lo que todos miran, sino lo que se puede exteriorizar. Así es como Soto Aparicio (2020) logra establecer este vínculo imagen - mirada - enseñanza, como un precedente claro de que a través de la literatura existe una mirada que va más allá de lo que se retiene hacia adentro. Así pasa con la bala, que en la novela de Soto Aparicio acaba con la vida de Rudecindo, la bala que significa la muerte del protagonista, no solo física, sino también del yugo que lo asediaba hace tiempo, es una especie de liberación por medio de la muerte.

Una bala partió del edificio de las oficinas.

Rápida, certera, se clavó en el pecho de Rudecindo Cristancho, del 22048. Este cayó al suelo. Sintió como un golpe, y una niebla roja rodeó todos los objetos. Pensó que era un incendio que se generalizaba. Centenares de pies desnudos pasaron por sobre su cuerpo insensible. Aún alcanzó a pensar con angustia en Pastora y sus hijos. Después una sombra espesa y húmeda lo fue llenando todo, y ya no sintió dolor, ni hambre, ni deseos de venganza... (Aparicio, 2020, p. 266)

Así pues, podemos partir de la mirada que se evoca a través de los personajes, la mirada de la ambientación, la mirada de los lugares, la mirada que se da desde las descripciones. García (2022), indica que la pregunta más importante a este punto no es por lo que miran los personajes, sino como lo hacen, de qué manera, de qué perspectiva o de qué ángulo, puesto que desde la mirada de los personajes también se pueden extraer percepciones o relaciones intrínsecas dentro

de la imagen propuesta, con el fin de establecer una extrapolación en función de lo que expresa la imagen en todas sus dimensiones. En este caso, se puede entender como la literatura de mitad del siglo XX en Colombia, es una literatura de exteriorización, de cambios, de sucesos, por ello, como lo mencionamos anteriormente, parte de la utopía *híper adaptativa* de Narodowski.

Hoy en día existen realidades sociales complejas, las cuales traspasan inexorablemente las realidades educativas, lo que lleva a que muchos pedagogos se piensen la enseñanza desde este tipo de contextos, a partir de una simplicidad utópica en la cual se configuran los espacios y las dinámicas de enseñanza. Pero, a veces la enseñanza se cosifica y más en medio de tiempos contemporáneos, en los cuales prima mucho más la mercantilización y el afán, sobre la pedagogía del otro. Para el pedagogo, la irrupción del *nuevo orden mundial* acarrea “la fragmentación, la globalización, y las nuevas tecnologías y se lamenta por la pérdida de buenas viejas categorías totalizadoras del discurso pedagógico.” (Narodowski, 1999, p. 33). Por lo que seguramente en muchas ocasiones en espacios de enseñanza, la imagen pasa a ser reducida al ejemplo, como una forma de darle uso, pero un uso superficial en lo concerniente a la enseñanza de las diversas disciplinas, que, aunque no está mal, la imagen tiene mucho más potencial.

Puesto que la enseñanza de hoy involucra a la cultura actual y a los diferentes saberes extraescolares a los que está expuesto el estudiante, es necesario que el estudiante tenga la posibilidad de reconocer la imagen no solamente desde una perspectiva mediatizada, desde la imagen que nos muestran los medios de comunicación o desde un saber totalizador sino también, a través de la observación de la imagen por medio del *Punctum* y el *Studium*, partiendo de la visión de Barthes (1986), la cual destaca que desde la perspectiva del espectador, éste debe observar y relacionar la imagen y la cultura, teniendo en cuenta que la imagen también

puede ser mostrada en la escuela como una herramienta donde el espectador, en este caso el estudiante, pueda situarse a través de la imagen en un momento histórico, una posición geográfica, un ideología que representa. Según Barthes (1986), el *Studium* es precisamente la dotación de sentido que una persona le da a las imágenes, partiendo del interés humano.

Ilustración 14: La terrible historia de Omayra Sánchez (1985)



Nota. Fournier, F. *La terrible historia de Omayra Sánchez*. 1985 <https://shre.ink/9mWt>

En la imagen anterior, tenemos una fotografía de Omayra, esta imagen se convierte en el símbolo de la tragedia de Armero (Tolima), la cual recorrió al mundo recordando a la humanidad la fuerza devastadora de los desastres naturales. Sin embargo, para muchos que vivieron el suceso, seguramente al observar la imagen los transporta al lugar donde se encontraban cuando ocurrió la tragedia, a recordar las noticias que se presentaban sobre el acontecimiento o simplemente la imagen se convierte en un referente de ubicación en un espacio temporal e histórico, *Studium*. Este es un ejemplo de cómo la imagen se convierte un saber, porque es un referente preciso dentro de la escuela donde el estudiante puede relacionar las imágenes con un acontecimiento histórico. Ahora bien, también el espectador percibe la imagen desde su

particularidad, sacándola de su lugar común, es decir que puede observar la imagen desde el *Punctum*. De forma similar, vemos cómo se relaciona el saber con la imagen, entendiendo que la imagen no solamente sirve como un instrumento para reconocer y situar al espectador desde un momento histórico, sino que también nos permite interpretar y tener una percepción profunda acerca del momento plasmado en la imagen desde el *Punctum*. El estudiante al observar la imagen se convierte en un espectador donde puede percibir a través de la fotografía, ya que al ver los detalles puede ver la implicación del momento e identificarse con la protagonista de la historia.

Ilustración 15 Los berlineses occidentales miran a través del Muro de Berlín hacia el sector oriental cerca de Check Point Charlie. (1949).



Sanabria, L. (2021). 10 imágenes icónicas de la caída del Muro de Berlín. *Sopitas.com*.
<https://www.sopitas.com/noticias/imagenes-caida-muro-de-berlin-1989-aniversario-alemania-fotos-mejores/>

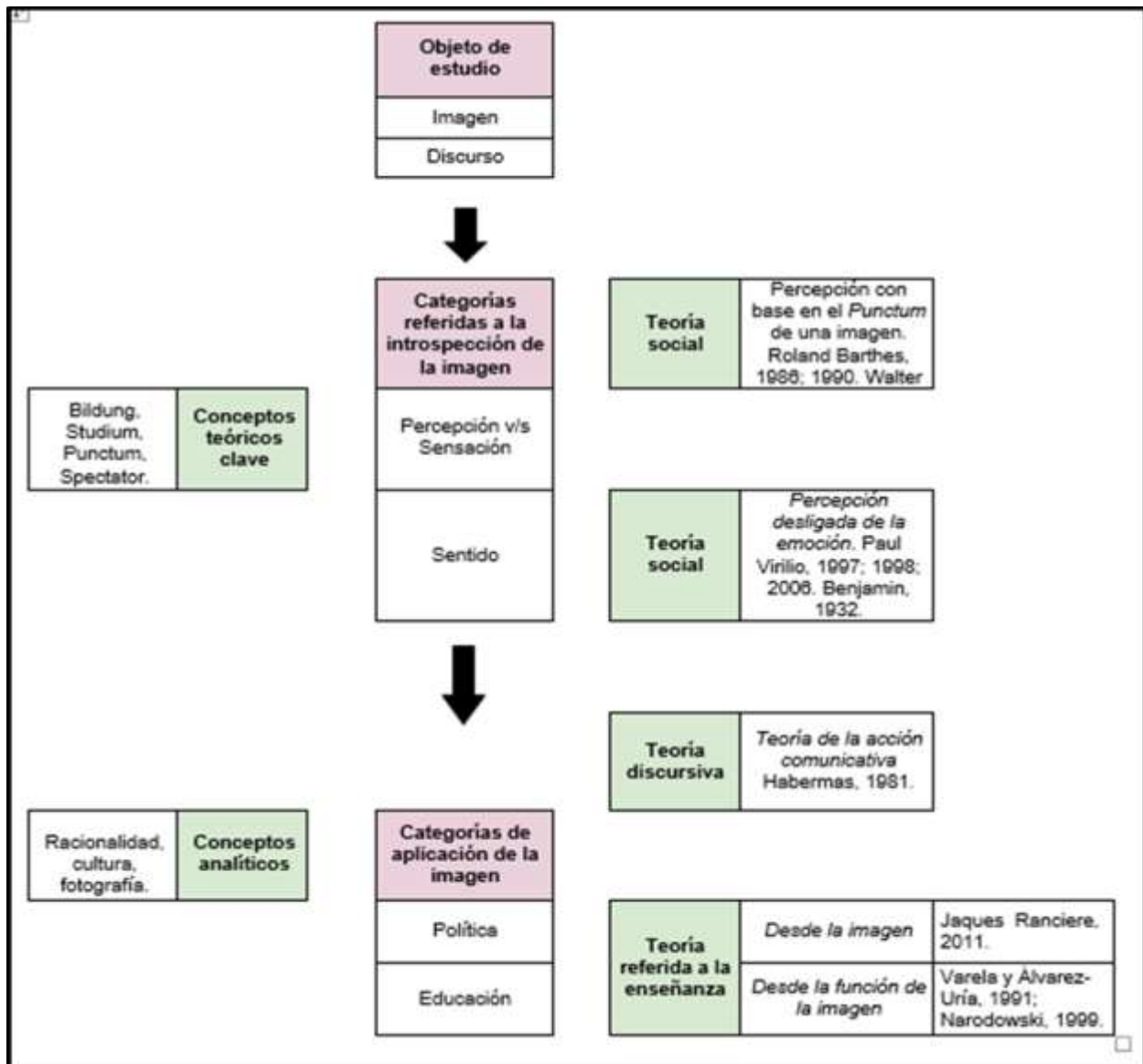
Un suceso que marcó la historia del siglo XX fue la creación del muro de Berlín, seguramente todos tenemos presente este acontecimiento que marcó el fin de la guerra mundial y el inicio de la guerra fría. La imagen no solamente captura el muro que acaba de ser construido, sino que también, nos muestra la curiosidad que presentan los ciudadanos frente a este. Sin embargo, cuando observamos la imagen, a través del apoyo teórico de las referencias aquí citadas, podemos relacionar la imagen con el acontecimiento histórico, en este caso con el muro de Berlín. Es importante también, ver la percepción del estudiante frente a la imagen y como éste asumiendo el papel del espectador, puede ver a través de la mirada, así la imagen sirve como referente para entender y empatizar con las causas y consecuencias de cada acontecimiento. Dentro de la escuela, la mayor utilidad que se le da a la imagen es la función ejemplificante. Sin embargo, al limitarla solo al ejemplo pierde su valor y es reducida. Es así como el espectador, en este caso el estudiante, ve las imágenes como un referente más, no obstante, es importante que el estudiante como observador de la imagen tenga la capacidad de sentir, de percibir, de ser crítico y de empatizar frente a lo que él puede mirar.

Dicho de otra manera, la imagen como herramienta pedagógica no se puede limitar a ser solamente una pieza que adorne las prácticas pedagógicas dentro del aula. Debe ser una imagen cargada de movimiento, de ideas, de miradas. Debe ser una imagen inquietante para que aniquile toda posibilidad de interiorización. Una imagen que permita preguntarse por la forma en la que se da o se genera ese movimiento. Así las cosas, es pertinente remitirse nuevamente al *Punctum*

de Barthes (1986), enseñando a través de la punzada que produce la imagen, el cual es el objetivo que debe tener dicha imagen utilizada como vestigio pedagógico²².

Figura 5 . Categorización final

²² La imagen vista como herramienta pedagógica puede vincular a un estudiante desde su análisis comparativo, a través de las categorías planteadas por Barthes (1986) *Studium* y *Punctum*. Esto se puede lograr a partir de la inclusión de fotografías con movimiento en el espacio-tiempo, que surjan del contexto circundante de los estudiantes; partiendo de un primer momento de universalización (Sensación que provoca la imagen), para llegar posteriormente a la percepción propia, a través de la mirada particular y preguntas guiadas que permitan llegar a la interpretación.



Nota, elaboración propia basada estructuralmente en la propuesta de análisis de Santander (2011)

Bibliografía

Avedon, R. (1963). *Mental Institution #3*. [Fotografía]. Recuperado de

<https://grupenciclopedia.cat/blog/es/richard-avedon-retratos/>.

Álvarez, F. Varela, J. (1991). *La maquinaria escolar*. Álvarez, F. Varela, J (Eds.). *Arqueología de la escuela*. (pp. 13-54). Ediciones la Piqueta.

Barthes, R. (1986). *La cámara Lúcida, notas sobre fotografía*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Barthes, R. (1990). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós comunicación.

Berman, M. (1989) . *Todo lo sólido se desvanece en el aire. la experiencia de la modernidad*.

Siglo veintiuno editores SA.

Blom, P. (2010). *Encyclopédie el triunfo de la razón en tiempos racionales*. Anagrama.

Benjamin, W. (1932). *Haschisch*. Titivillus.

Cepeda Samudio, A. (2018). *La casa grande*. Panamericana Editorial Ltda.

Corporación Británica de Radiodifusión. (2018). 3 noticias falsas que propiciaron guerras y conflictos alrededor del mundo. Recuperado el 2 de julio de 2023 de

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-43725918> .

El testimoni d'Nayirah va ser un fals testimoni per justificar la Guerra del Golf. (1990). *Nayirah al Şabaḥ relató un brutal testimonió que inclinó la balanza de la opinió pública estadounidense a favor de la guerra de Irak*. [Fotografía]. Recuperado de

<https://www.llibertat.cat/2019/07/1990-el-fals-testimoni-de-nayirah-ajuda-a-justificar-la-guerra-contra-iraq-45717> .

Fracchia, D. (2001). Protestas en Génova. [Fotografía]. Recuperado de

<https://www.alamy.es/protesta-internacional-contra-la-cumbre-del-g8-en-genova-italia-en-julio->

[de-2001-el-cuerpo-de-carlo-giuliani-un-joven-asesinado-por-un-disparo-de-pistola-por-un-policia-durante-los-disturbios-image179341533.html](#).

Fournier, F. (1985). *La terrible historia de Omayra Sánchez*. [Fotografía]. Recuperado de <https://www.thefamouspeople.com/profiles/images/omayra-sanchez-2.jpg> .

García, E. (2022). Los personajes de Roy Andersson. Riscanevo, L. (Ed.), *Filosofía, política y lenguaje en conversación con la academia* (pp. 203-233). Editorial UPTC.

Getty Images. (1945) Los berlineses occidentales miran a través del Muro de Berlín hacia el sector oriental cerca de Check Point Charlie. [Fotografía]. Recuperado de <https://www.sopitas.com/noticias/imagenes-caida-muro-de-berlin-1989-aniversario-alemania-fotos-mejores/> .

Gomez , D.(2021). [Fotografía]. Tomado de cerosetenta, #28M Un mes capturando el Paro Nacional en fotos. Recuperado de <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/28m-un-mes-capturando-el-paro-nacional-en-fotos/> .

Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa, racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Trotta.

Kertész, A. (1924).El amor de la lectura.[Fotografía].Recuperado de https://elpais.com/elpais/2016/11/22/album/1479839407_578428.html#foto_gal .

Kertész, A. (1969). Sobre la lectura..[Fotografía].recuperado de https://elpais.com/elpais/2016/11/22/album/1479839407_578428.html#foto_gal_1 .

Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos*. Sobre la estructura antropológica y semántica del *Bildung*. Trotta.

Mapplethorpe, R. (1988). Parrot Tulips. [Fotografía]. Adquisición conjunta de J. Paul Getty Trust y Museo de Arte del Condado de Los Ángeles. Recuperado de <https://www.vice.com/es/article/3d7k4y/obras-iconicas-robert-mapplethorpe> .

Moros, L. Estrada, C. Santos, M. (2019). Las noches de pánico en Cali y Bogotá. Cero setenta. Recuperado el 02 de julio de 2023 de <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/las-noches-de-panico-en-cali-y-bogota/> .

Narodowski, M. (1999). *Desencantos y desafíos de la escuela actual. Después de la clase*. Ediciones novedades educativas.

N.K Fairbank Company. (1875). *¿Por qué no te lava tu mamá con jabón Fairy?* [Imagen]. Recuperado de <https://lavozdelmuro.net/anuncios-racistas/> .

Osorio Lizarazo, J. (2016). *El día del odio*. Ministerio de cultura. Biblioteca Nacional de Colombia.

Pardo Bazán, E. (2021). *La tribuna*. Alianza Editorial S.A.

Platón. (2000). *La República*. (Antonio Gómez Roblen). Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.

Ranciere, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Prometeo.

Ríos, F. (2021). [Fotografía]. Tomado de cerosetenta, #28M Un mes capturando el Paro Nacional en fotos. Recuperado de <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/federicoriosu.co/28m-un-mes-capturando-el-paro-nacional-en-fotos/> .

Ríos, F. (2021). [@federicorios]. (15 de mayo 2021). [Tweet]. <https://twitter.com/federicorios/status/1393714275798114309>

Sancetta, A. (2001). *Ataque terrorista a las Torres gemelas*. [Fotografía]. Tomado de A crowd in Lower Manhattan watches the twin towers before both collapsed. Recuperado de <https://www.latimes.com/espanol/eeuu/articulo/2021-09-11/fotos-mirada-retrospectiva-escenas-ataques-11-septiembre>.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta moebio* 41: 207-224. doi: 10.4067/S0717-554X2011000200006

Soto Aparicio, F. (2020). *La rebelión de las ratas*. Panamericana Editorial Ltda.

Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Taurus.

Van der Zee, J. (1924). Un miembro de la legión africana de Garvey con su familia [Fotografía]. Recuperado de

https://www.moma.org/collection/works/124818?artist_id=6074&page=1&sov_referrer=artist

Virilio, P. (1997). *Un paisaje de acontecimientos*. Paidós.

Virilio, P. (1998). *La máquina de visión*. Traducción de Mariano Antolín Rato. Ediciones Cátedra.

Virilio, P. (2006). *Ciudad pánico*. Libros del Zorzal.

Wessing, K. (1979). Padres descubriendo el cadáver de su hijo. [Fotografía]. Tomado de La cámara lúcida, Roland Barthes.

Anexos

Anexo 1

Nayirah Kuwaiti girl testimony

