

EDUCAR LA MIRADA:
Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de
formación docente

Inés Dussel

En esta presentación, quisiera proponerles una reflexión sobre un proyecto de pedagogía audiovisual que desarrollamos en FLACSO/Argentina para los docentes y alumnos de la Ciudad de Buenos Aires. El proyecto “Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas” tuvo como ejes de acción la producción de materiales audiovisuales y la gestación de espacios de formación sobre la discriminación. Un equipo interdisciplinario de la FLACSO elaboró una serie de 8 videos y guías de trabajo que abordan en distintos niveles los problemas de la identidad y la diferencia culturales. La serie combinó la preocupación por desarrollar herramientas intelectuales, disposiciones estéticas y sensibilidades ético-políticas con la búsqueda de un lenguaje audiovisual novedoso.

Fue acompañada por diversas estrategias de difusión y formación, incluyendo el desarrollo de una página en Internet, la organización de talleres con docentes de escuelas primarias, secundarias e institutos de formación docente (más de 2000 docentes hasta el momento), el trabajo con ONGs que vinculan el arte y la acción comunitaria en sectores marginados, y el contacto con otras experiencias nacionales e internacionales que promueven medios similares. Desde el 2005, desarrollamos un curso virtual de posgrado para docentes (“Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la escuela”), y un proyecto piloto en 4 escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires donde buscamos contribuir a replantear las culturas de gestión y el curriculum de las instituciones educativas. En el desarrollo de esas estrategias, el proyecto buscó aportar a la construcción de alianzas entre la escuela pública, las ONGs, las instituciones académicas y los medios de comunicación en la formación de una ciudadanía más democrática y pluralista.¹

La propuesta de hacer materiales audiovisuales para trabajar la diversidad y la discriminación en la escuela se basó en tres supuestos teórico-pedagógicos:

¹ El proyecto contó con el apoyo de la Fundación Ford. Puede encontrarse más información en: www.flacso.org.ar/educacion/iguales

-en primer lugar, que en nuestras sociedades crecientemente fragmentadas es necesario intervenir sobre la formación ética y ciudadana para contribuir a generar identidades sociales y prácticas políticas y culturales inclusivas, democráticas y no discriminatorias (Quijada y Bernand, 2000; O'Donnell, 2002, entre muchos otros);

-en segundo lugar, que esa formación no tiene solamente componentes intelectuales-rationales sino que también se apoya en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas, en cuya configuración juegan un papel relevante los relatos y las imágenes que proveen los medios de comunicación de masas (Buckingham, 2000; 2002);

-en tercer lugar, que por eso mismo la promoción de otra alfabetización mediática o audiovisual constituye un aspecto fundamental en la formación de una ciudadanía más igualitaria y con mayores niveles de acceso y participación en la cultura y la esfera pública (Orozco Gómez, 2001).

En el contexto de una Argentina en crisis, con profundos niveles de desigualdad y con una crisis política sin precedentes, buscamos desarrollar una estrategia para reconstruir horizontes de igualdad en el sistema educativo, interviniendo sobre la formación política y ética de niños y adolescentes a la par que de los docentes. Cabe destacar que esta formación política y ética no es concebida aisladamente; como señala Catherine Simon (2001), una buena indagación moral no está separada de la formación intelectual. El lenguaje audiovisual elegido para consolidar esta formación es igualmente importante para quienes diseñamos el proyecto.

La serie se propuso contribuir a la alfabetización mediática de docentes y alumnos, enriqueciendo su capacidad de leer de otros modos las imágenes, buscar otras relaciones con la palabra, y trabajar sobre sus disposiciones y sensibilidades hacia las estéticas y los contenidos del lenguaje audiovisual masivo.²

En las páginas que siguen, quisiera analizar algunos de los supuestos con los que se pensó la relación entre imágenes y palabras en el sistema educativo, y desplegar los supuestos políticos y pedagógicos de las acciones

² La importancia de esta alfabetización mediática no debe ser subestimada. Diferentes estudios muestran que los niños — considerando que en algunos países, la categoría de niño corresponde a los menores de 12 años, en otros, como la Argentina, corresponde a la de menores de 13 y en otros, por ejemplo Inglaterra o Alemania_ corresponde a menores de 18 años — pasan entre 4 y 6 horas por día frente a la TV (COMFER, 2000) Los menores a quienes nuestro ciclo documental está orientado habrán recibido, cuando terminen la escuela primaria, unas 11000 horas de formación escolar, mientras que han pasado en promedio 15000 horas frente a la pantalla televisiva (Cf. Debón, 2001).

del proyecto, para sumar más elementos al debate de cómo se educa la mirada, con qué derecho, y con qué ética. En el debate educativo actual, la propuesta de introducir nuevos lenguajes y tecnologías viene de la mano de visiones de mercado, actualización modernizante, o democratización del acceso. Se escuchan pocas voces que reclamen pensar las formas de transmisión y de producción de los saberes de otras maneras, que permitan dar más herramientas para un trabajo intelectual más rico a los docentes y a los alumnos, que pluralicen los contenidos, y que pongan a la escuela en un diálogo más fructífero con la sociedad contemporánea.

1. Sobre imágenes y palabras, una vez más

Convendría, en primer lugar, comenzar por poner en duda algo que parece muy evidente. ¿Qué significa ver? ¿Qué es una imagen? Sin ánimo de responder exhaustivamente a esta vieja pregunta filosófica, quisiéramos apelar a una poesía corta de Manoel de Barros sobre las imágenes y las palabras:

“El río que hacía una vuelta detrás de nuestra casa era la imagen de un vidrio blando que hacía una vuelta detrás de casa.

Después pasó un hombre y dijo: esa vuelta que hace el río por atrás de tu casa se llama ensenada.

No era ya la imagen de una culebra de vidrio que hacía una vuelta detrás de casa.

Era una ensenada.

Me parece que el nombre empobreció la imagen.”

(Manoel de Barros, 2002, p. 41)

Barros le da una vuelta poética a la vieja idea de que una imagen vale más que mil palabras. Dice que la palabra empobreció a la imagen. No dice cualquier imagen, no dice cualquier palabra. Dice que el lenguaje apresa algo que es inapresable. Pero también parece decir, con ese “me parece”, que hay que seguir peleando por otras palabras que enriquezcan la imagen y no la empobrezcan. De hecho, lo dice con palabras. No se trata de oponer imágenes y palabras, sino de buscar, aunque sea a tientas, modos de actualizar un vínculo siempre elusivo (Didi-Huberman, 2003).

Una de las cuestiones importantes a señalar es que las imágenes, como dice la historiadora de arte Laura Malosetti, “no lo son sólo las que percibimos con los ojos: hay imágenes mentales, sin cuerpo ni presencia

física. Y las hay también literarias, aquellas que crea nuestra mente a partir de la palabra escrita, que no por ello son evanescentes o menos incisivas. Todo lo contrario: las imágenes que crea la mente parecen ser las más persistentes y poderosas. La imaginación es una de las armas más potentes que tenemos los seres humanos para dar forma e imprimir cambios a nuestras vidas e incluso para luchar y sobreponerse a las peores condiciones de existencia.” (Malosetti, 2005:1).

En ese sentido, es importante destacar que “la imagen” no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular. La pintura, el cine, la fotografía, la televisión, y todos los otros géneros que podamos considerar “visuales”, siempre involucran a otros sentidos, pero sobre todo involucran a creadores y receptores, productores y consumidores, y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión.

Creemos que la cultura de la imagen, porque provee géneros, modos, texturas, espesor, y hasta sonidos, aporta significativamente a la imaginación que tenemos de la sociedad y de la naturaleza. Podemos mencionar tres breves ejemplos. Hoy el sufrimiento humano se nos aparece con una cara o un rostro que vimos en alguna fotografía o documental; al mismo tiempo, estamos tan acostumbrados a ver imágenes de hambre, guerra o penurias que ya difícilmente nos conmuevan (Sontag, 2003). Esto genera condiciones muy complejas para la formación política y ética de los ciudadanos. Otro ejemplo puede verse en los reality shows, que se hicieron tan populares en los últimos años: ellos proveen modelos identificatorios, épicas y escenarios nuevos para la imaginación del éxito social, para la narración de la propia vida y para las reglas de la vida común. Triunfar, a veces a cualquier costo, sobre la base de capacidades o argucias, instala un relato de superación personal y social novedoso, que combina el melodrama, la épica de salvación y hasta la intervención casi mágica de maneras inusitadas (Brenton y Cohen, 2003).

El tercer ejemplo proviene de una investigación muy interesante desarrollada por la socióloga francesa Dominique Pasquier, que releva la recepción de una serie televisiva destinada a adolescentes, *Helène et les garçons*, que cuenta “edulcoradamente” las relaciones de una joven con sus amigos (seguramente los lectores encontrarán referencias similares en su país). Pasquier toma tres fuentes para su investigación: observaciones de cómo

miran la serie las chicas, encuestas que ella administró, y las cartas de las seguidoras a los protagonistas de la serie, que llegaron a alcanzar las 1000 diarias. En esas cartas, Pasquier identifica un lugar de enunciación, un “yo”, formateado por las revistas femeninas adolescentes: son narraciones personales donde lo importante son los hobbies, el signo astrológico, la ropa que usan, las cosas que “deben” gustarle a una chica “cool” y las que no, los modelos masculinos valorados, entre otros aspectos, y donde el lenguaje y las categorías con que se habla del “yo” son estandarizados y homogéneos, provistos por estos medios de comunicación (Pasquier, 1999). Sin duda, harían falta otro tipo de abordajes para indagar en sus efectos en la subjetividad de las adolescentes; pero sobran evidencias, como las que muestra Carlos Monsiváis en este mismo volumen, que los géneros masivos proveen más que una “cáscara” a las formas de construcción de la identidad y a la producción de horizontes de acción para los sujetos.

Esta proliferación de imágenes reabre viejos problemas éticos y políticos: ¿hay que tolerar todo? ¿Cómo establecemos una noción común sobre lo bueno y lo justo? Y también, ¿alcanza con ver para saber? ¿No hay que pensar en otras relaciones entre el ver y el saber?

Esto es particularmente importante para el sistema educativo, que tendió a pensar que ver es igual a saber, y que por eso asumió una actitud de sospecha de la cultura visual, sobre todo de la cultura visual de masas, a la que consideró desde temprano una fuente de degeneración moral e intelectual de la población –y esto vale también para aquellos educadores enrolados en la educación popular- (Goodwyn, 2004).³ Un educador argentino de principios del siglo XX, Victor Mercante, constatando que la mayoría de los espectadores de cine eran jóvenes de entre 12 y 25 años de edad, se preguntaba horrorizado en 1925: “¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de Los piratas del mar o Lidia Gilmore de la Paramount?” (Mercante, 1925: 123). La mayoría de las películas eran, en aquella época, de cowboys y de amor, cuyos héroes eran, para Mercante, “grandísimos salteadores y besuqueadores”. Todo eso llevaba a que los jóvenes “sólo quieran gozar, gozar, gozar”; por eso, él sostenía que el cine era una escuela de perversión criminal, y que había que organizar comités de censura en todas las ciudades para que sólo se exhibieran películas “moralmente edificantes”.

³ Esto, por otro lado, se vincula a una relación de “extrañeza” y ajenidad de los educadores con respecto a las tecnologías del siglo XX. Véase Cuban, 1986.

La pregunta que se formuló Mercante es una inquietud muy lúcida sobre las nuevas condiciones en que se ejerce la acción escolar desde el siglo XX, y efectivamente plantea los desafíos que tenemos los educadores hoy para que los niños y adolescentes se sientan convocados por la tarea intelectual que les propone la escuela (el tan mentado “desinterés” es un síntoma de esto). Mercante observó que el cine movilizaba algo de otro orden: pasiones, emociones, goces, que la escuela parecía no movilizar de la misma manera. En vez de plantearse integrar este desafío a la propuesta escolar, la respuesta de Mercante fue expulsar el cine y los medios de la escuela, una actitud cerrada, autoritaria y de corto plazo, porque a la larga fue como querer tapar el sol con la mano. Los medios audiovisuales de comunicación de masas no solo no retrocedieron sino que avanzaron muchísimo más allá de lo que asustaba a Mercante. Sin embargo, en América Latina, y en otros lugares del planeta, hasta hace poco el sistema educativo siguió haciendo de cuenta como si el siglo XX no hubiera existido.

Además de repensar la relación entre la escuela y la cultura audiovisual, es importante cuestionar las identidades que presupone Mercante, y su generación, sobre los niños y adolescentes a los que se dirigía la educación: en el mejor de los casos, tablas rasas sobre los que se imprimiría la buena educación, la civilización, y en el peor, sujetos potencialmente peligrosos a los que había que controlar bien de cerca para que no degeneraran en desviaciones (cf. Puiggrós, 1990, entre muchos otros). También es importante cuestionar la identidad que se le confería a los docentes: casi policías, censores, vigilantes, celosos custodios de un orden de conocimiento y moral encerrado en sí mismo y juzgado superior a todo lo que sucedía fuera de la escuela.

Hoy ya nadie se atrevería a sostener la postura de Mercante (al menos, no públicamente). Circulan discursos pedagógicos que proponen atender a la diversidad de alumnos que reciben las escuelas, que dicen no censurar la cultura que cada uno trae y que promueven la tolerancia a las diferencias. También encontramos prácticas que utilizan los medios de comunicación de masas (diarios, películas, televisión) en las aulas, a los que consideran recursos interesantes para enseñar lectoescritura, ciencias naturales o ciencias sociales (Morduchowicz, 2001).

Sin embargo, el problema está lejos de estar resuelto. No sólo todavía abundan herederos de Mercante entre los pedagogos, sino también hay que preguntarse cuánto de lo nuevo realmente cuestiona las formas anteriores

de pensar la relación con uno mismo y con los otros, y cuánto se toma en serio que vivimos en una cultura donde lo audiovisual juega un rol muy diferente al que jugaba hace un siglo atrás. En otras palabras, las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas como un objeto y como condición de nuestra existencia, como artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. Son formas de representación de la experiencia, son formas de conocimiento, y no puertas o ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento que proporciona la escritura.

En esta dirección, la preocupación por las imágenes de sí y de los otros, por la política y la pedagogía de la imagen, cobra nueva importancia. La forma que tenemos de pensarnos a nosotros mismos, y de pensar a los demás, se da en el marco de estereotipos, formas, íconos, que nos vienen provistos por esta cultura en la que vivimos. Negarla, hacer de cuenta que no existe, no sirve, ni contribuye a que lo que transmitamos como educadores sea relevante y productivo para aquellos a quienes estamos educando.

2. Formar docentes para educar la mirada: la experiencia de “Iguales pero Diferentes” en Argentina.

Cuando nos propusimos realizar una serie de videos que van creciendo en complejidad y profundidad en su abordaje de la identidad, la diferencia y la discriminación, sabíamos que era una apuesta novedosa para las escuelas argentinas, que generalmente usan como recurso casi exclusivo el libro de texto y las fotocopias de otros materiales escritos (a pesar que, según censos escolares, la mayoría de las escuelas urbanas, aún las urbano-marginales, cuentan con video-reproductoras en el establecimiento), y que, cuando usan videos, lo hacen en formas muy convencionales y poco innovadoras de la pedagogía tradicional. Cabe señalar que esos usos poco innovadores se vinculan al hecho de que los videos educativos han sido también un punto ciego de la teoría y la práctica pedagógica; su formato es por lo general previsible, simplista y con una postura paternalista y que subestima a la audiencia infantil y adolescente (Ellsworth, 1993). Sugieren una política de lectura unidireccional, unívoca, con poca densidad de tramas y de lenguajes.

La producción de documentales audiovisuales también buscaba proponer relaciones más abiertas y productivas entre educación y medios de comunicación de masas. Creemos que prevalece una visión lineal, unidireccional, adversativa y decontextualizada de los medios en el sistema educativo y en muchas críticas pedagógicas de los medios de comunicación de masas, pero sería conveniente moverse hacia una visión más compleja. El sentido que construyen los niños se da en la interacción entre una audiencia y un texto audiovisual (Tobin, 1998). Kinder (1999) señala que el desafío es tanto enseñar otra forma de ser espectadores (lo que se llama la alfabetización mediática) como producir textos audiovisuales que estimulen y desarrollen esa capacidad. No es sólo enseñar a “leer” lo que existe de otras maneras, sino mostrar otros “textos”, otras imágenes, otros objetos. Por eso nos pareció importante insistir en la necesidad de trabajar para una “alfabetización audiovisual”: una enseñanza que promueva otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan los medios. Coincidimos con Orozco Gómez cuando dice que esta alfabetización “debería aportar a los sujetos-audiencia criterios, no para apagar el televisor o “sacarle la vuelta”, sino para ser más selectivos en sus televidencias y para explorarlas y explorarse a través de ellas, y así “darle la vuelta”. Debería proporcionar una alfabetización al lenguaje de la imagen, que les permita “ver” sus manipulaciones y estereotipos, “escuchar” sus silencios, “notar” sus exclusiones, y en última instancia, “tomar distancia” de la programación. Debería educar su percepción de las formas y formatos televisivos, de sus flujos y sus intentos de seducción.” (Orozco Gómez, 2001: 103). Así, la “educación de la mirada”, como una forma de repensar la formación política y ética a través de toda la escuela, también tiene efectos para cómo pensamos la cultura y la organización de la escuela, cómo pensamos su relación con la cultura contemporánea, con la pluralidad de voces y de modos de representación que tienen las sociedades.

En el caso de nuestro proyecto, nos propusimos realizar medios audiovisuales que promovieran otras capacidades de lectura y de escritura o producción autónoma de los medios, tanto en docentes como en los niños y adolescentes. Creemos que esta interacción entre medios novedosos y audiencias más críticas puede producir mejores resultados en términos de las herramientas intelectuales y las posiciones políticas y éticas que sería deseable que estén presentes en la escuela.

Relataremos un ejemplo. En el tercer episodio de la serie, nos propusimos discutir la cuestión de la representación visual, de cómo pensamos

y mostramos a “los otros”, partiendo del supuesto que en estas formas de representación se ponen en juego los prejuicios, los estereotipos, los estigmas, es decir, las formas de exclusión institucionalizadas.. Elegimos contar un relato en dos niveles: por un lado, lo que aporta un historiador de la fotografía sobre cómo se fotografió a algunos grupos históricamente excluidos en la Argentina; por otro, se entrevistó a algunos miembros de grupos históricamente excluidos (selección que fue arbitraria, dado que habría muchos otros grupos de los que hablar), que contaron su experiencia actual de exclusión y discriminación. Nos interesó contraponer la reflexión sobre un género de representación visual (la fotografía) con la reflexión sobre la situación política y social de ciertos grupos en la actualidad, y mostrar algunos puntos de contacto entre estas formas de representación (el exotismo, la folklorización, la “naturalización”, la invisibilidad) con sus condiciones actuales. En la guía para docentes que acompaña al video, dijimos:

“Nos interesa acercarnos a un lenguaje singular, el de la fotografía y más en general el de las imágenes, que son centrales en el mundo actual. Los chicos y adolescentes pasan muchas veces más tiempo viendo televisión que en la escuela. Todos sabemos el peso que tienen los medios de comunicación de masas y la cultura audiovisual en generar sentimientos, ideas y acciones, aunque muchas veces esos sentimientos, ideas y acciones no sean tamizados por la reflexión meditada. Sabemos que la cultura audiovisual actual, cada vez más acelerada y diversificada, busca impactar rápido y fuerte, y durar hasta el próximo impacto. Muchos analistas coinciden en que eso genera condiciones débiles para nuestras democracias y para la vida en común, que necesita de otros tiempos y argumentaciones para hacerle lugar a todos, sobre todo a quienes tienen menos fuerza para elaborar esos argumentos contundentes. En el caso de la discriminación, es necesario poder detenernos sobre esas imágenes y cuestionarnos sobre qué y cómo muestran a “los otros”, y a “nosotros”, qué ideas de la diferencia portan, a qué emociones apelan y qué acciones están induciendo. Creemos que es necesario educarnos, y educar a nuestros alumnos, en el análisis de estas imágenes, en la identificación de los modos y formas de representación que articulan, y en cómo reproducen o desafían estereotipos y prejuicios.”

Por otro lado, junto a la producción audiovisual, comenzamos a desarrollar experiencias de formación docente. Desde el comienzo, sabíamos que no alcanzaba con producir materiales documentales de otro tenor, con otro contenido y otras estéticas. El problema central es cómo se educa la mirada, cómo se producen otras políticas y otras pedagogías de la imagen, para poder intersectar, o poner a discusión, los usos actuales de la imagen y la formación política que promueven. Por eso, la formación docente nos pareció un paso necesario para promover otro uso de las imágenes.

Una de las primeras cuestiones que aprendimos trabajando en la formación docente es que no debe suponerse que las imágenes inmediatamente producen el efecto buscado. El libro de Susan Sontag, *Ante el dolor de los demás* (2003), sobre el cual volveremos más adelante, y los trabajos de muchos críticos culturales, señalan que entre ver y saber hay una distancia importante, una desproporción, que debe atenderse. El historiador y crítico Georges Didi-Huberman plantea que “para saber, hay que imaginarse” (Didi-Huberman, 2003: 17), y esta imaginación no es el acto de libre asociación sino el de darse un tiempo de trabajo con las imágenes. Para Didi-Huberman, hay que actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento, porque no podemos ver lo que no sabemos. Hay que preparar y trabajar la lectura, atento a lo que de la imagen queda por fuera de las palabras, pero también preocupado por dotar de sentido e inscribir en relatos políticos y éticos a la imagen. Esto implica poner en juego conocimientos curriculares, pero también una educación de la sensibilidad que quedó por fuera de la pedagogía tradicional, excesivamente preocupada por los contenidos intelectuales-racionalistas.

En segundo lugar, como señalamos anteriormente, hay que recordar que “la imagen” no es un artefacto puramente visual o icónico, sino que es una práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular, y que involucra a creadores y receptores, productores y consumidores, poniendo en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión. Explicitarlo y trabajarlo es un aspecto fundamental para “educar la mirada”. Y no se trata sólo de la consabida “crítica ideológica” que sigue a las típicas preguntas de quién produjo esta imagen y para qué; importa, más bien, ayudar a pensar en la especificidad de ese lenguaje, en la historia y la sociología de esa técnica o de esa actividad, en la construcción de estereotipos visuales, en las emociones

que se activan con la imagen, en los saberes y lenguajes que se convocan al acto de ver.

En tercer lugar, hay que reconocer, e incorporar a la propuesta escolar las consecuencias de este reconocimiento, que la cultura de la imagen aporta mucho a las identidades y los conocimientos de este tiempo, porque, como señalamos anteriormente, provee géneros, modos, texturas, espesor, y hasta sonidos, a la imaginación que tenemos de la sociedad y de la naturaleza. Eso implica pensar de otros modos a la experiencia escolar, incorporarle una dimensión y una complejidad que no siempre se reconoce.

Un elemento importante es pensar qué se hace con las emociones que despiertan las imágenes; como lo señala Sontag (2003), es allí donde se juega la posibilidad de la reflexión ética y política, y es allí donde el trabajo educativo debería ser más sostenido, más denso y más complejo. Parece que se hubiera olvidado que la relación con otros se apoya también en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas, en dejarse conmover, en poder escuchar otras historias y en ser capaces de pensar y contar nuestras historias. También en poder juntar estas historias con otros saberes, en cruzar lo singular con lo universal, en poder pensar reglas más complejas y más interesantes para los desafíos que nos presenta la vida en común.

La experiencia desarrollada en el proyecto es muy variada, y estamos aún sistematizando lo que fuimos viendo y aprendiendo, y los efectos que van produciendo. Creemos que el trabajo con imágenes que venimos desarrollando permite intervenir en varias dimensiones al mismo tiempo: las relaciones con la cultura contemporánea, la visión del conocimiento y del saber, las relaciones con los otros y la propia identidad, las perspectivas políticas y éticas más generales. Al mismo tiempo, también permite poner a discusión cómo se enseñan algunas herramientas intelectuales y disposiciones éticas y sensibilidades, evidenciando la necesidad de que en la escuela se organice un tiempo de trabajo más detenido, más rico intelectualmente, más denso culturalmente. Eso implica, sin dudas, repensar la gramática escolar, sus formas más “duras” de organizar el tiempo y el espacio, de clasificar a los alumnos y los saberes (cf. Tyack y Cuban, 1995), para hacerle lugar a configuraciones más abiertas, más pluralistas, que permitan una relación más activa con el saber y vínculos más productivos y democráticos con la sociedad y las familias.

3. A modo de cierre: Sobre la justicia de la representación y la responsabilidad de la mirada.

A lo largo de este texto, hicimos referencia al trabajo con las imágenes en relación a la formación política y ética de docentes y alumnos. Para concluir, nos gustaría destacar que ese trabajo debería estar guiado, y atravesado, por una discusión permanente y continua sobre la justicia de la representación. ¿Qué es una “mirada justa”? ¿En qué medida las formas de representación hacen justicia a la experiencia de los otros? ¿En qué medida pueden contribuir a generar más justicia?

Es pertinente, ya que hablamos de imágenes, pensar en la imagen de justicia que tenemos habitualmente. Cuenta el historiador de la cultura Martín Jay, en un trabajo muy sugerente sobre las imágenes de la justicia, que ésta fue representada por los romanos como una dama que veía, con una balanza en una mano y una espada en la otra, planteando al mismo tiempo la posibilidad de equilibrar las partes, o de ser ecuánime, con la capacidad de acción, con la fuerza. En la Alta Edad Media, aparecieron algunas imágenes de mujeres con ojos tapados, pero estaban lejos de ser la imagen de la justicia; por el contrario, eran imágenes antisemitas, que representaban a los judíos como quienes tienen los ojos tapados a la revelación de la luz, de la verdad divina. La imagen contemporánea de la justicia, con la balanza y los ojos vendados, es heredera de la reforma protestante y de su combate contra “los sentidos”: la ceguera surge así como la posibilidad de ser neutrales e imparciales, de no dejarse tentar por las debilidades de la carne, y de no perderse en el mundo. Pero parece que eso se hubiera logrado a costa de invalidar una parte de la humanidad, de dejar de lado la sensibilidad, de no ver el rostro de los otros. Jay se pregunta si no sería deseable pensar en una justicia bi-fronte, con una parte vendada y otra abierta al mundo, con una afirmación de la igualdad ante la ley pero también una consideración de la singularidad y la particularidad de cada ser humano (Jay, 1999). He aquí un ejemplo fascinante del poder “educador” de las imágenes, de su capacidad de plantear discusiones significativas para la vida en común. Las imágenes de la justicia constituyen un puntapié interesante para poner a debate la justicia de nuestros actos, y la justicia de la representación.

Pensar en la justicia de la representación implica tener siempre presente la ética y la política de la imagen, y también de la pedagogía. ¿Para qué trabajar con imágenes? Esta es otra pregunta fundamental que buscamos

dejar planteada. En el libro que ya citamos, Susan Sontag habla sobre las fotografías de guerra, y usa este ejemplo para plantear los dilemas sobre qué hacemos frente al dolor de los demás (Sontag, 2003). ¿Para qué hablar de discriminación? ¿Para qué mostrar el dolor de los demás? ¿Buscamos la compasión, la piedad, o algún otro tipo de acción? Más aún, en este mundo tan saturado de imágenes, cada una más impactante que otra, ¿cómo evitar que se banalice el dolor? ¿Cómo evitar el morbo que acompaña a estas visiones? ¿Cómo sentirnos tocados cuando vemos a alguien con hambre, a alguien herido, a alguien desamparado, si las imágenes rápidamente le dan paso a la siguiente noticia impactante y no podemos hacer nada? ¿Cómo volver a conmovernos?

La reflexión de Sontag es casi un tratado moral sobre nuestra relación con los otros, y sobre todo con los otros que sufren. Los discriminados, los excluidos, son personas que sufren. ¿Podemos ver ese dolor? Sontag dice que la saturación de imágenes impactantes sin un curso de acción nos produce una especie de anestesia, de apatía, pero que ese sentimiento no es nada “frío” sino que es muy “caliente”, está lleno de frustración y de conmoción. Por eso ella insiste en trabajar en tres niveles: el del conocimiento (entender por qué sucedió lo que sucedió, ponerle nombre, identificar responsabilidades), el de la emoción (poder sentirnos conmovidos por la imagen, sentir que hay un plano humano que universaliza ese dolor y lo hace también propio, aunque sea de otro y nunca lleguemos del todo a saber qué siente el otro), y el de la acción (la posibilidad de hacer algo para repararlo). Volver a conmovernos, y a reflexionar y actuar sobre esa base: hay aquí algunas pautas importantes para el trabajo pedagógico.

“Mirar el dolor de los demás”, como dice Sontag, hacerle un lugar, no es fácil ni está exento de aristas conflictivas. Seguramente aparecerán posiciones polémicas, algunos provocadores, otros apáticos. Pero creemos que es necesario acercarse también a la discriminación desde este plano, que nos involucra personal y colectivamente. Es más cómodo identificar las causas sociales y económicas de la pobreza o de los prejuicios, que pensar en qué estamos haciendo, cada uno desde su lugar, para modificar una situación que nos parece injusta. Cuando aparece el dolor, preferimos no mirarlo, decir que es un engaño, o bien tener una lectura compasiva o piadosa que muchas veces encubre el desprecio por el otro. Pensar al otro como víctima, sin darle ninguna posibilidad de que sea un igual a nosotros, con los mismos derechos y capacidades, también reinstituye la discriminación. Algunos prefieren

culpabilizar, criminalizar, extirpar -si es posible totalmente- al otro que evidencia ese dolor.

Creemos que es en este plano que hay que intervenir, introduciendo preguntas éticas y políticas sobre la discriminación, enmarcándola en cuestiones de justicia, de derechos, de igualdad y de libertad de las personas. Las imágenes tienen una enorme potencialidad en esta vía si sabemos trabajarlas desde el conocimiento, la emoción y la acción, para renovar el compromiso ético y político con una sociedad más democrática y más justa, y también más plural, que valore el aporte original que cada uno quiera hacerle.

BIBLIOGRAFIA:

- BAUMAN, Z. (2002). La modernidad líquida. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRENTON, S. y R. COHEN (2003). Shooting People. Adventures in Reality TV. London, Verso.
- BUCKINGHAM, D (2000). The Making of Citizens. Young People, News and Politics. London & New York, Routledge.
- BUCKINGHAM, D. (2002). Crecer en la era de los medios electrónicos. Madrid, Ed. Morata
- BARROS, Manoel de, (2002). “Didáctica de la invención”, en: Todo lo que no invento es falso. Antología. Málaga, Ed. Maremoto. (Traducción de Jorge Larrosa)
- COMFER (2000). Informe sobre niños y audiencias televisivas. En:
<http://www.comfer.gov.ar/pdf/pubvenezuela/regymedidas.pdf>
- CUBAN, L. (1986). Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 11920. New York, Teachers’College Press.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2003). Imágenes, pese a todo. Memoria visual del Holocausto. Barcelona, Paidós.
- ELLSWORTH, E., “I Pledge Allegiance: The Politics of Reading and using Educational Films”, en: McCarthy, C. and W. Crichlow, Eds. (1993). Race, Identity and Representation in Education. New York & London, Routledge, pp. 201-219.
- EWALD, W. (2001). I Wanna Take Me a Picture. Teaching Photography and Writing to Children. Boston, Beacon Press.
- GOODWYN, A. (2004). English Teaching and the Moving Image. London, Routledge.
- JAY, M., “Must Justice Be Blind? The Challenge of Images to the Law”, en: Douzinas, C. N., Lynda, Ed. (1999). Law and the Image. The Authority

- of Art and the Aesthetics of Law. Chicago & London, The University of Chicago Press.
- KINDER, M. (1999). Ranging with Power on the Fox Kids Network: Or, Where on Earth is Children's Educational Television? *Kids' Media Culture*. M. Kinder. Durham, NC & London, Duke University Press: 177-203.
- MALOSETTI, L. (2005). "¿Una Imagen Vale Más que Mil Palabras? Una introducción a la lectura" de las imágenes". *Posgrado Virtual: Identidades y Pedagogía. Aportes de la Imagen para trabajar la diversidad en la educación*. FLACSO/Argentina, Buenos Aires.
- MERCANTE, V. (1925). *Charlas pedagógicas*. Buenos Aires, Gleizer.
- MORDUCHOWICZ R. (2001). *A mí la tele me enseña muchas cosas*. Buenos Aires, Paidós.
- O'DONNELL, G. (2002). "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina", en: J. E. Méndez, G. O'Donnell y P. S. Pinheiro (eds.), *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América latina*. Buenos Aires, Paidós: 305-336.
- OROZCO GOMEZ, G. (2001). *Televisión, Audiencias y Educación*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- PASQUIER, D. (1999), *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Ed. De la Maison des Sciences de l'Homme
- PUIGGROS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna.
- QUIJADA, M., C. Bernand, et al. (2000). *Homogeneidad y nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Humanidades, Instituto de Historia.
- SIMON, K. (2001). *Moral Questions in the Classroom. How to Get Kids to Think Deeply About Real Life and Their Schoolwork*. New Haven & London, Yale University Press.
- SONTAG, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Alfaguara.
- TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- TOBIN, J. (2000). 'Good Guys Don't Wear Hats'. *Children's Talk About the Media*. New York & London, Teachers' College Press.
- TYACK, D. and L. CUBAN (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA & London, Harvard University Press.