

reseñas educativas una revista de reseñas de libros

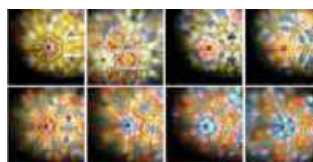


Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (Comps.) (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO, OSDE.

320 pp.
ISBN 987-500-099-X

Reseñado por César Pérez Jiménez
Universidad del Zulia, Venezuela

Enero 5, 2008



EDUCAR LA MIRADA
POLÍTICAS Y PEDAGOGÍAS DE LA IMAGEN

INÉS DUSSEL
DANIELA GUTIÉRREZ
COMPILOADORAS

MANANTIAL



FLACSO

Razones para Mirar Imágenes Políticas y Pedagógicas

Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen plantea un reto cultural, no sólo para el lector sino para quienes son sus autores y compiladoras, sobre todo, porque dinamiza la reflexión crítica sobre los acontecimientos sociales-cotidianos que fluyen en los recorridos inciertos de la vida colectiva, y a los cuales desestimamos delegar nuestra atención: el cine, la televisión, la prensa, el otro, las subjetividades sociales. Retos que dirigen Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, empresa complicada y sumamente comprometida, pues los autores participantes aseguran la calidad de contenidos de la obra. Contenidos que se diluyen en la comprensión filosófica, social y trans-disciplinar de la imagen y la mirada, en tanto cuerpos pedagógicos y políticos cotidianos.

Una compilación que ha sido bordada cuidadosamente, pues de acuerdo con la impresión que genera a nuestra humilde mirada-lectora, produce el apego y valoración inestimable de escritos que obligan capciosamente, al acompañante-lector, a producir debates sobre ideas políticas para la transformación social de lo educativo. La misma, conjuga el potencial divulgativo con los propósitos científico-sociales que les fueran concedidos, una vez que se plantea como producto del Seminario Internacional homólogo desarrollado en Buenos Aires en el mes de junio de 2005, con el patrocinio y organización de la FLACSO/Argentina y la Fundación OSDE.

La obra sustenta *su mirada* en tanto *imagen* política de nuevas pedagogías, cuyas aspiraciones reivindican las políticas subjetivadas que han sido subyugadas como producto de la sacralización ascética de la pedagogía tradicional, centrada en el pensamiento universal. Pensar en unas políticas y pedagogías de la imagen conlleva la articulación crítica con la mirada, tendiente al replanteamiento de discursos contra-hegemónicos que argumenten contenidos a favor de la liberación del pensamiento. No obstante, queda la siguiente duda, entre otras: si nos liberamos de la modernidad, ¿cuáles son los caminos a tomar?

Partamos de entender lo político como aquello que nos asocia y junta en la recreación interconectada de la convivencia pacífica, mediatizada por redes complejas de figuras, imágenes,

representaciones y formas, las cuales seducen las formaciones lingüísticas de sociabilidad desplegadas en el transcurrir cotidiano. Sobre todo, son generadoras de identidades sociales e individuales, configuradas y producidas en esa compleja interconectividad colectiva donde es necesaria una re-alfabetización que incorpore nuevos códigos simbólicos orientados a la profundización analítica de lo que, como el sartoriano homo-videns, consumimos como depredadores visuales de lo que representa una realidad a medias. El llamado intencional de la obra es producir un impacto sobre la reflexión mediática que inspira buena parte de la cultura global actual, en el que todos y todas de diferentes edades asistimos al banquete ilusionista de la distorsión de imágenes subjetivas y sociales circulantes en la amplitud audiovisual de esta era. La obra se hace cómplice de críticas realizadas al modo de vida mediático, desarrollado por diversos investigadores y autores, entre los cuales Sartori (2005) defiende el valor de lo escrito ante los desafíos impuestos por lo mediático. Sin embargo, importante resulta su énfasis sobre la imagen como discurso visible, antes que inteligible, lo cual representa otras comprensiones sobre la imagen, mediatizadas por la cultura del consumo, en palabras de Reguillo Cruz, autor de uno de los ensayos.

La mirada es correspondiente con la imagen, pero vista de este modo es asumirla como una dualidad encarnada en los esbozos (penetrantes) de la modernidad. Lejos de ello, se subraya que la imagen no es sin la mirada y viceversa; además, esta dinámica se estructura en la complejidad de la acción social. Y es sobre ésta, precisamente, que emerge el discurso pedagógico de la imagen, pues resume analíticamente las posibilidades de estructuración y motorización de aquella. De modo que, cada autor acierta su discurso en torno a la reflexión sobre varios aspectos vinculados con la pedagogía y política de la imagen, desde la educación de la mirada. Reto inaplazable en estos tiempos globales, donde la sociedad se siente vacía, donde las subjetividades han perdido sentido y las dinámicas sociales han sido sustituidas por el melodrama virtual.

Partes Políticas, Imágenes Sensibles, Miradas Críticas: Actores-Autores Que Animan Nuestras Miradas Críticas

Primera Parte

“Políticas, subjetividad y cultura de la imagen” establece la argumentación crítica-reflexiva sobre la imagen-mirada, desde su vinculación con contenidos políticos implicados en la construcción socio-estética de las cotidianidades. Su propósito es desvelar los vilipendios globales que decantan la simplificación de imágenes y producen la unicidad de miradas sociales. Transcurre en la confrontación política, epistemológica, literaria, filosófica y estética, lo que bien pudiera llamarse una teoría de la imagen-mirada centrada en la estética social.

El trabajo de Monsiváis, “Se sufre porque se aprende. (De las variedades del melodrama en América Latina)”, supone un encuentro con la experiencia más vivida por todos y todas, sin distinciones de edades, razas, orientaciones sexuales o proclama religiosa, pues nos involucra, como personas en acción social-comunitaria, en una red de relaciones impredecibles e inciertas: se trata del melodrama. Desde éste, es inevitable la cercanía que lo une a pasiones, abordadas por Reguillo Cruz bajo el título “Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas”. Tenemos, entonces, que melodrama y pasiones forman parte de las políticas que impregnan subjetividades y son parte del ambiente simbólico para producir actos colectivos que definen las cotidianidades.

Podemos entender que el melodrama actúa como mediador simbólico de aprendizajes, cuyo condicionamiento humano provoca la movilización de pasiones según criterios de control dependientes de códigos y normas representadas en los colectivos sociales para la institución de modos de ciudadanía, de acuerdo a patrones establecidos como válidos para el funcionamiento

comportamental de sus miembros. Así, tales aprendizajes sitúan al melodrama en la transversalidad de la vida cotidiana y según lo evidente en diversos medios audiovisuales.

Tal como lo sugiere Monsiváis, el melodrama impregna una profunda visión que supera su ubicuidad en espacios confinados a la intimidad y tiende hacia la sobre-generalización en el medio del sentido común. Acá, el melodrama justifica el fatalismo, empleando distintas maneras de comunicabilidad de los sentidos que éste produce. Vemos el melodrama en el cine, la poesía, el teatro, la telenovela, en cualquier rincón del mundo-visual—de allí su carácter de imagen—, y a los actores sociales como espectadores que miran y gozan sus contenidos. Lo visual-textual-gráfico se amalgama como imagen que la mirada transforma en melodrama colectivo, en representación de comunicabilidad y sentir entre nosotros.

Monsiváis señala que el melodrama conduce la experiencia de las pasiones, haciendo de la condición humana un señuelo moldeable para la formación sentimental e ideológica; contribuyendo con la producción de identidades definidas en un contexto melodramático específico. La educación de la mirada es el preámbulo de los docudramas que vivimos cotidianamente, pues sugieren contenidos incorporados como guiones para el vivimiento colectivo y actúa como reforzador de la mirada guiada sobre la experiencia subjetiva de ser humano en relación social.

Por su parte, Reguillo Cruz nos sugiere el adosamiento de las pasiones al melodrama (o viceversa). Nos conduce a la comprensión antropológica de pasiones, entendidas como focos de experiencias en el contexto global que nos ha tocado vivir. Las pasiones coadyuvan a la formación de pactos de sociabilidad en los que emerge la reflexión sobre las subjetividades. Su propósito es poner la mirada en la política pasionaria; en tanto, las pasiones son piezas angulares de los diferentes modos de vida que circulan en la compleja trama social.

Desde este esbozo praxiológico, la autora distingue comprensivamente la normalidad y la anomalía, dando por sentado que el asunto estriba en la crítica de sistemas modernos sobre la adopción de las diferencias y la tolerancia. Como vemos, la confrontación valorativa es el epicentro de la discusión, donde la continuidad textual nos envuelve en la distinción de la anomalía y la normalidad como categorías incluyentes que denotan las bases de la exclusión, entendida ésta como dispositivo de control que opera sobre los cuerpos subjetivos y sociales, convirtiéndolos en positividad susceptible de análisis mensurables, obviando la comprensión y acompañamiento desde la diferencia como discurso que implica el cuidado del otro como cuidado de sí (Foucault, 2003).

Esta disertación contempla un sutil énfasis sobre las tres pasiones fundamentales: el miedo, el odio, la esperanza; las cuales focalizan desde una visión idealista-fenomenológica, consagrando sus conclusiones a la discusión derivada del pensamiento de David Hume. Finalmente, advierte los enfoques de una pedagogía de la imagen-mirada, pues “incrementa las dificultades para la comprensión de la multidimensionalidad de la vida social”.

Leonor Arfuch continúa el debate sobre las políticas, subjetividades y cultura de la imagen con un trabajo que seduce las miradas: “Las subjetividades en la era de la imagen: De la responsabilidad de la mirada”. Se convierte, de este modo, en imagen que contiene construcciones semióticas orientadas a recapitular los poderes de las imágenes mismas, apoderándose dócilmente de la mirada mediante el encanto del mostrar, pero, sobre todo, a través de la confesión. Recuerda esta reflexión los planteos que hiciera Foucault (2006) al respecto de la confesión como mecanismo de dominación del otro: producen un altericidio incardinado en los vínculos distantes de quien ejercía poder en nombre de la ciencia (terapeuta, médico, maestro, etc.). La imagen logra la confesión de quién/qué es imagen y de qué/quién mira; es un acto sensible de la vida social que procura el acercamiento o distanciamiento entre los vinculados, así como, la reserva, prudencia o desborde. Arfuch subraya que las voces de la imagen penetran nuestras sensibilidades, *modelan el deber ser* en el que se inscribe la identificación imaginaria (*podría ser yo*), abriendo espacios para reflexionar sobre la

intimidad como ambiente donde cuenta la ocurrencia de equivalencias semióticas, debatidas frente a los artilugios democráticos (Virilio, 1999) desatados en la globalización tecno-mediática.

Pensar la imagen contraviene en el empoderamiento de la intimidad, ahora como espacio simbólico que circula en lo real y explícito, más que en el mundo imaginario o censurado. Arfuch muestra que la imagen está en todos lados, permitiéndonos inferir que así como hay imágenes, nosotros mismos lo somos; y, en momentos, actuamos como quien mira imágenes, pasando a ser imágenes miradas, produciéndose así, relaciones heterárquicas (Castro-Gómez, s/f) entre imágenes-semiesferas-miradas.

Por otra parte, Sandra Carli y Nelly Richard, despliegan sus reflexiones sobre la analítica de la imagen-mirada desde un marco estético-social, que comprende la revelación del detalle estético como parte de la representación (o las representaciones) de la realidad, considerando sus variantes ético-políticas y, sobre todo, teórico-epistémicas. Así, en su trabajo “Ver este tiempo. Las formas de lo real”, Carli apunta la palabra de la imagen como modos de ver que transcurren entre la poesía, el arte, como modos de interrogación del tiempo presente (*ver este tiempo*) para construir las *formas de lo real*. El debate empodera la realidad como clave de la discusión al conducir nuestra suposición imaginaria al campo frondoso de la realidad como acto de representación y modo de construcción de lo social.

El asunto estético cobra fuerza con Carli, pues se compromete con la forma de lo real en tanto representación construida socialmente, entendiendo que los órdenes cultural-visuales (pudiéramos decir multisensoriales) subrayan las formas que podemos concebir como actores-que-miran las imágenes en/desde/para nuestra compleja realidad social. Sin embargo, la lucha se tiene con los medios audiovisuales, cuya inspiración moderna produce sentidos des-estetizados; por demás homogeneizantes y totalitarios, que fracturan la emergencia de saberes sociales como parte del compromiso ético sugerido en la formación representacional (Pérez y Vázquez, 2006).

Seguimos observando cómo el asunto de la imagen y la mirada comporta un compromiso ético y político, pues se enfoca sobre “una banalización de la situación social desigual, una estetización de una dramática social y una anulación del relato”. Esto configura una valoración particularizada sobre la vida social y sus imágenes-miradas que dibujan las realidades sociales, quizás desde una postura acomodaticia, a favor de intereses que circulan al interior de los propósitos del sistema global-capitalista. Nuestra asunción de criterios estético-sociales sobre la comprensión de una sociedad vacía, que ha perdido sentidos y formas de vinculación y, en su lugar, se ha colocado la santificada imagen tele-mediática que nos ratifica como el homo-videns de Sartori (Ob. Cit.), dependiente y subyugado de la cultura de la imagen. No hay que perder de vista que nuestra sociedad tecnoflica produce multiplicidad de imágenes-miradas que actúan como saberes-mosaicos (Martín-Barbero, 2003), indispensables para la vida social productiva y para fortalecer los vínculos ontogenéticamente construidos.

Nelly Richard, con su trabajo “Estudios visuales y políticas de la mirada”, encierra confrontaciones teórico-epistémicas que referencian la reflexión y comprensión de políticas y pedagogías de la imagen como educación de la mirada. Su discusión parte de la incorporación de estudios transdisciplinarios sobre la cultura visual, los cuales desplazan la atención estética para darle paso a la comprensión fenoménica de la cotidianidad mediática y de difusión de imágenes.

El debate (meta) teórico desarrollado por Richard sugiere una diferenciación sensible de los preceptos estéticos, procurando abarcar “todas las formas de ver, de ser visto y de mostrar, [...] todo lo que es un fenómeno de visión, dispositivo de la imagen y comportamiento de la mirada, en la vida de todos los días” (p. 98). Acciones que implican la deconstrucción del discurso lineal de la estética sobre la imagen y la mirada para sumergirse en la profundidad de comprensiones sociales cotidianas en las que el valor estético se integra con las formas críticas y políticas circulantes en la cotidianidad.

Los estudios visuales suponen la crítica de la mirada que descansa sobre las imágenes producidas a partir de signos globales-objetos globales, conducentes a *desnaturalizar el sentido* y *traazar vectores de subjetivación alternativa* como tareas necesarias para repolitizar la mirada del espectador. Finalmente, conlleva revitalizar el arte crítico como modo de emancipación de la mirada ciudadana y cotidiana, apuntando a la transformación de las formas de racionalidades y sensibilidades imaginarias que abducen las posibilidades de vivimiento crítico-reflexivo como enclave de pedagogías políticas sobre las imágenes que fortalezcan la sensibilidad estético-social de las miradas.

Segunda Parte

La segunda parte nos conduce a sistemas prácticos referente a la pedagogía de la imagen. En “Reflexiones sobre pedagogías de la imagen e imágenes de la pedagogía”, los autores acusan la controversia entre lo educativo, lo pedagógico y la imaginaria implicada en el actuar en contextos educativos; sobre todo, en la perspectiva de la formación permanente de docentes.

Subraya esta parte, la transformación pedagógica del didactismo que aqueja a la educación local; pues, la mirada advierte la posibilidad de incluir en el quehacer educativo estrategias que apunten a la emancipación estética de las identidades y del silencio. Coincidimos con Sontag (2005), en que el silencio es una forma de lenguaje y un elemento de diálogo; por lo que consideramos que el silencio actúa como enclave semiótico en la construcción de identidades, así como en la producción de saberes socialmente productivos. Ello implica aprender a valorar la diversidad de imágenes que circulan en la cotidianidad, donde el cine, la televisión, los grupos sociales alternativos se constituyen en tenores de tal activación socio-semiótica.

Jorge Larrosa inaugura esta segunda parte con el trabajo “Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia”. Acá se analiza la presencialidad de la mirada infantil en un mundo de adultos, entendida como otra consecuencia de la maquinaria moderna en los órdenes sociales establecidos, a propósito de su decisiva anulación de subjetividades.

Se-nos pregunta Larrosa: “¿Cómo traducir a palabras lo que no está hecho de palabras?” Y es allí donde está el dilema sobre la esencialidad cinematográfica del cine. Argumenta que el cine dice sin palabras lo que puede ser interpretado lingüísticamente, precisamente, porque es arte de lo visible, un lenguaje completo, materia sensible; esto significa la producción discursiva intra e intersubjetiva, a propósito de los rituales que acompañan la experiencia de ver una película: entrar, mirar, salir, comentar.

Sontag (2005) nos induce a reflexionar sobre la diferencia entre fijar la vista y mirar. La mirada es móvil, voluntaria. Fijar la vista es un acto mecanizado, vacío, pues carece de modulaciones; lo que revela la experiencia cinematográfica como un acto social, en el que estamos convocados a mirar. ¿Mirar qué? Larrosa arguye que la presencialidad de los niños en el cine, en la producción fílmica, sobreviene cargada de retos altaneros que desarmen la mirada del espectador. La imagen-niño mirada-desde-el-adulto conlleva desafíos férreos: el cine mira a la infancia y nos pone cara a cara con su comportamiento.

Larrosa sigue algunos aportes de Roland Barthes, Giorgio Agamben, André Bazin, con quienes nos acerca a la gestualidad-gesto como estructura fílmica. Con ello cumple sus propósitos de mirar-leer reflexiones acuciosas sobre la gestualidad-gesto de la infancia y cómo esta actúa en nosotros-miradores. Devela, siguiendo a Wim Wenders, que el cine logra la simplicidad integradora de quién mira (niño), qué mira (imagen), acoplados por el silencio que lo dice todo. Confronta con este ardid, la mirada viciada del adulto; así que, la reciprocidad de miradas conduce a la producción e interpretación de significados y significantes, cruzada en los vórtices de la mirada-del-niño, adjudicándole el valor que contiene la producción cinematográfica.

Cierra su trabajo con situaciones que discurren en la graficación subrepticia sobre la infancia en el cine, reposando sus ideas en un epíteto consagrado como una profunda reflexión: *la creación, a través de la mirada, de una distancia, seguramente infranqueable, entre el silencio de los niños y todas nuestras palabras*. Con esto, asumimos una ubicación teleológica y axiológica sobre la infancia en el cine.

Aunadamente Diana Paladino con su trabajo “Qué hacemos con el cine en el aula”, desenmascara las posibilidades estratégicas del cine en la práctica pedagógica y su relación con la enseñanza. Así, con cierto interés histórico, nos embulle en el análisis de diversos modos de apropiación y consumo cinematográfico en el ámbito escolar, conduciendo nuestra atención al devenir histórico-social sobre los correlatos curriculares en los que se ha insertado el cine en la práctica pedagógica. La coyuntura tecnológica producida por la vorágine global, habla sobre la incorporación de varios medios para el uso del cine en la escuela. Asoma la idea de dialogar con los propósitos de Sartori, antes comentados, sobre la formación de tele-infantes como producto del uso y abuso de las tecnologías en la vida cotidiana; *la novedad tecnológica cambió por completo el modo de ser espectador*.

En el devenir histórico surgen eventos que marcan la evolución del cine en la escuela, transcurridos desde las transformaciones de los aparatos tecnológicos hasta la movilización de sociabilidades cotidianas. El cine club es una muestra de ello, incluso de modo más integrado pues combina procesos tecnológicos que se sobreponen ante ciertos intereses sociales específicos de las personas que acuden al mismo. No obstante, pareciera ser que el fin ha sido siempre el mismo, pues se trata de enriquecer culturalmente a los alumnos, por lo que es necesario vincular la experiencia cinematográfica con los planteamientos curriculares. En este punto (me) surgen unas interrogantes: ¿de qué currículum hablamos cuando de incorporar el cine se trata? ¿cómo enriquecer culturalmente a los alumnos? ¿son pobres culturalmente?

Es allí donde surge el problema central en esta discusión: la formación docente. La clave formativa comporta la relación entre cine-educación-currículum en una perspectiva amplia, en la que el docente debe comprometerse con la propia educación cultural; una educación que procure la reflexión sobre las imágenes que mira el docente, y cómo esas imágenes transforman su vida personal y profesional. Paladino arguye sobre la implicancia de la contextualización fílmica, de la película y la experiencia pedagógica; declarando la urgente necesidad de reinstalar el cine en el imaginario escolar, pero como una herramienta que supere el simple estilismo didáctico impregnado por la vida educativa moderna. La idea es asumir el cine en la escuela como un espacio social para la reflexión y como convocatoria para motorizar zonas de amplificación de saberes, orientadas a valorar lo estético, artístico, tecnológico y, sobre todo, lo social del cine en el aula, y cómo éste puede impactar la construcción de saberes sociales.

María Silva Serra nos confronta con su trabajo: “El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada?”; convocándonos a pensar sobre los usos del cine en la escuela, espacio subjetivo donde convergen dos discursos: el cinematográfico y el pedagógico. Así, en un análisis de la educación como experiencia, nos sumergimos en los vericuetos producidos al incorporar el cine en la práctica educativa.

Explora las dinámicas implicadas en la adopción del cine como estrategia pedagógica, subrayando la evaluación que necesita la educación desde la perspectiva inclusiva de lo fílmico; aspecto que conlleva, no sólo la evaluación de la escuela, sino de los procesos socio-culturales que ésta construye alrededor de lo educativo según las disposiciones político-curriculares. Y, es cuando acompañamos a la autora en su interrogante sobre las razones para tomar en cuenta al cine en el discurso pedagógico; pero, es innegable el poder ejercido por el cine sobre la educación de la mirada, momento revelador de la necesidad de seguir pensando en los cruces emergentes a propósito de la conexión cine-escuela. El cine ofrece partes de realidad, materias sensibles, que dibujan proyectos de orden con base en la mirada, los cuales penetran la escuela.

El reto lo sigue teniendo el docente al momento de asumir el cine en su práctica, pues es quien conecta la escuela con el cine y, así, el mundo exterior con el currículum y sus paredes institucionalizadas. Esto conduciría hacia la inscripción de los órdenes estéticos y políticos en la práctica pedagógica, asumiendo diferentes modos de ver la realidad, de manera crítica y contrastable con los mundos posibles que ofrece la experiencia fílmica. Indudablemente, esto requiere una transformación epistémico-teórica profunda por parte del docente, pues las exigencias superarían sus acciones al interactuar con el cine. Sobre todo, en la experiencia-cine, hay otro que nos habita.

En su trabajo, “Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar”, Laura Malossetti presenta una reflexión central en esta discusión: la presencia de la imagen como dispositivo de poder e instrumento de persuasión, sobre todo, porque las sociedades enfrentan el *pictorial turn*. De modo acompasado, expone el surgimiento de nuevas categorías conceptuales-analíticas en torno a la cultura visual y la cuestión del poder de las imágenes, lo cual es talante en los estudios culturales.

La propuesta de Malossetti nos conduce a pensar en dónde ubicar las imágenes, la mirada, su pedagogización y politización. Destaca las funciones que la imagen tiene sobre la mirada al convertirse en un acto de mediación perceptivo-emocional que conlleva desafíos a la comprensión de quien lee al cuestionar el carácter definitorio de la imagen. De manera que una cosa lleva a la otra, pensar en qué es la imagen desemboca en mirar los contextos y ambientes semióticos en los que se construye la mirada sobre esa imagen y cómo la imagen mira la mirada.

Según opinión particular, el carácter crucial significa la revuelta en el discurso pedagógico-político de la mirada-imagen. Se trata de “El ejercicio de ver: medios y educación” de Rosa María Bueno Fischer. Este debate consagra buena parte del giro reflexivo a la incorporación de la imagen mediática en la institución educativa, apoyándose en los planteamientos de Veyne, Foucault, Deleuze, Sarlo y Martín-Barbero, de cara a fortalecer el ideario de la imagen como dispositivo de poder adosado a la historicidad de ver y hablar, así como a la especificidad de la cultura visual mediática.

Fischer devela el discurso como construcción móvil entre lo visible y lo enunciable, a partir del empleo de programas de televisión como documentos donde se conjuga una serie de tramas de visibilidades, de enunciados discursivos entretejidos en relaciones de poderes proyectadas mediante la reduplicación de discursos a través de los medios. Este planteo conlleva la idea de entender los medios, en tanto signos de alteridad se producen en la interacción socio-mediática. Por ello, problematizar el presente implica tejer la ciencia desde la ciencia y para la ciencia, procurar los impactos socio-culturales en la adopción de políticas de investigación orientadas a la problematización más que a la solución de temas.

Muestra de lo planteado por Fischer son los títulos “Mirando la escuela de noche” de Estanilao Antelo, “Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad” de Carlos Skliar y “Perplejidades incesantes, subjetividades de intemperie” de Silvia Duschatzky. Estos trabajos unen propuestas estratégicas de acción didáctica, centradas en la educación de la mirada. Allí radica el valor de conectividad que se le atribuye, particularmente.

Para Antelo, mirar la escuela de noche, más que el nombre de un proyecto, implica el cuestionamiento de la domesticación del apetito del ojo, en tanto figura que contiene la mirada. Sin embargo, más allá de la razón visual se integra la sensibilidad corporal que contiene todo ojo que mira. Así, este trabajo evidencia los problemas (ocultos) vividos en la cotidiana escolar y asomamos la posibilidad de que sean (ocultos), pues son desestimados como tales y asumidos como banales episodios que algún día pasarán y serán superados; sin pensar que pueden resultar determinantes en la vida personal de alguien. Se cuestionan, entonces, los límites y las amenazas que discurren en la interacción semiótica entre las personas (subjetividades) y el entorno (medio –*miedo*- ambiente).

A continuación, Skliar nos confronta con la díada *normalidad-anormalidad* presente no sólo en las imágenes, sino en nuestro imaginario colectivo; incorporado en nuestro decir, andar, ver, oler, tocar, oír, en *toda* nuestra sensibilidad y razón sensible. Se concentra en la corporeidad para atestiguar la alteridad de lo normal en mí y lo anormal en el otro, subrayando limitaciones perceptivas del cuerpo ante el ambiente de significados construidos a su alrededor.

Inspirado en la Venus de Milo, el autor nos confronta con la idea de que *somos cuerpo* y ese cuerpo es el contenido de la anormalidad como diferencia puesta, no en *mí* sino en el otro; como si se tratase de una descorporización, objetivada por una única razón privilegiada. Agrega que la norma sobrevive porque hay un cuerpo concreto y es, allí, donde se materializa lo que creemos de nosotros sin considerar a los otros en su diversidad. Andacht (2005) reconoce este proceso como un altericidio y Skliar plantea la necesidad de derribar las murallas lingüísticas y valóricas que nos separan, como relato de incompletitud de la mirada, despojándola de su poder. He aquí, otro problema que enfrentar desde la investigación social.

Al término esta segunda parte, Duschatzky plantea la experiencia documentada a partir del uso del vídeo, sumergiéndonos en los mundos subjetivos de las interacciones que recrean los fenómenos educativos; entre ellos: la problemática sobre la existencia de la escuela en la actualidad, cuando es urgente *pensar-nos en el devenir de un tiempo desgarrado*.

Nos coloca con Marcelo, un niño que vive y padece los encantos de la vida escolar, pero también sus vaivenes. Desde el diálogo, convoca a pensar en las subjetividades pedagógicas desde la mirada-infancia de quien vive la escuela como experiencia de vida. Encontramos, entonces, una serie de saberes que permiten visualizar múltiples problemas de una realidad, indecorosamente maltratada por los artilugios de la sociedad actual.

Tercera Parte

Inspirada en un sentido praxiológico se nos refiere a las “Experiencias en la educación de la mirada”. En ésta, concurren investigadores que han puesto al servicio de la reflexión práctica, sus hallazgos sobre la educación de la mirada, integrando trans-disciplinariamente los presupuestos expuestos en las partes precedentes y subrayando las vinculaciones político-pedagógicas de la imagen.

“Poética y placeres del vídeo etnográfico en educación” es una obra que deleita las posibilidades de innovación didáctica para la investigación. Escrito por Joseph Tobin, el mismo procura develar metódicamente las maneras (miles) de producir un video etnográfico sobre problemáticas escolares. Centrado en la continuidad y cambio en el nivel preescolar, somete su argumento a la experiencia en tres culturas distintas.

El resultado es la producción de un video que sirve para la reflexión y distribución de miradas sobre imágenes que definen marcas significantes de la cotidianidad. Mediante un método que va desde la filmación hasta la discusión en grupo focales, el uso del video etnográfico en educación cuestiona las implicaciones ético-morales que conlleva la difusión de imágenes con sentido de privacidad. Hay que sopesar el sentido de innovación y comunicabilidad sugerido por los contenidos filmicos, pues ellos encierran una gama de posibilidades de discusión, una vez que se entiende como espejo de la misma para otros espectadores.

Gustavo Fischman, en “Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores en la investigación educativa”, invita a develar los elementos estructurales que actúan en el proceso fotográfico—partiendo que toda descripción es impresionista y ésta es interpretable—en el cual las imágenes se instauran como mecanismos intervinientes en la educación. De este modo, la fotografía actúa como un proceso revelador de

imágenes constituido en un acto social; pues se emplea ésta como *analizador*, que desarticula la realidad, mediante la producción de sentidos generados social y subjetivamente.

Luego de confrontar fotografías, Fischman nos lleva a analizar el valor interpretativo de las mismas; sobre todo, cuando se trata de la vida en la escuela. Así y sobre la experiencia de una fotografía escolar, el autor ejemplifica, profundamente, el potencial de la fotografía en la investigación educativa; dejando posibilidades abiertas, lentes listas y obturadores cargados para emprender nuevas experiencias investigativas. Este trabajo nos conduce a la valoración crítica de la elicitación fotográfica más allá de la ritualización del fenómeno de la vida escolar; concentrándose en que la fotografía hace visibles mundos imperceptibles, según los marcos socio-subjetivos que le den sentido.

En “Artes de la comunicación y aprendizajes”, David Benavente recrea los aportes significativos del documental indagatorio, así como los nuevos medios y lenguajes multimedia que han penetrado en la vida social actual, resaltando la acción del verbo ver como capacidad crítica del mundo social mediado por la tecnología. Y no solo por la tecnología, sino por la dramaturgia creativa y la diseminación audiovisual retroalimentada.

Sobre la tensión experimentada por quienes trabajan con materiales audiovisuales, esboza Dino Pancani su trabajo “Juicios y prejuicios sobre el soporte audiovisual. La mirada de los actores educativos en Chile”. Parte de la reflexión sobre los aportes de los documentales a la comprensión de las realidades educativas, por lo que la producción de éstos provoca reacciones disímiles en tanto actúan como disparadores reflexivos y críticos. Asimismo, actúan como espejos de la realidad socio-educativa en la que se desenvuelve la trama pedagógica cotidiana.

Pancani nos confronta con lo producido en los medios y lo que genera la escuela, develando representaciones circulantes en el imaginario social sobre la pobreza educativa e institucional que sobrepasa las bondades de la práctica educativa como desafío cultural a los designios históricos que construimos como colectivo subjetivo. La vinculación entre los medios de comunicación y los contenidos curriculares es valorada como *un lenguaje divorciado* que fractura la supuesta integración anhelada.

La crítica de Pancani es acertada cuando expone la desapropiación de los medios en el currículum y la responsabilización de éstos como productores de males educativos, reflejándonos la desarticulación entre (esa) parte de la sociedad y la escuela. Esto acentúa el divorcio praxiológico entre la escuela y la sociedad que resalta los males pedagógicos, pues una escuela que no está formada para responder a las exigencias de la sociedad es una escuela que perece (McLaren, 1997; Santos, 2000). Por ello, Pancani aboga por la inclusión audiovisual de modo reflexiva y crítica, de cara a hacer más evidente lo que se aprende; así, es necesario iniciar una alfabetización audiovisual en todos los niveles educativos.

Inés Dussel favorece la discusión crítica, conduciéndonos a *caminar* junto a “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”, título bajo el cual se encierran argumentos interdisciplinarios que se acercan a la fibra no del docente únicamente, sino de aquel que forma a estos actores sociales. Sobre todo, cuando la crítica sobre el estado docente circula en torno al desprendimiento social de la profesión-oficio pedagógico. Es necesario, entonces, fortalecer un proyecto de pedagogía visual que oriente la práctica formativa en distintos ámbitos sociales e histórico-culturales.

Dussel problematiza en torno a los significados del *ver* como articulador de la experiencia formativa de docentes, avanzando más allá de esquemas racionales tradicionales, hacia la educación de la sensibilidad ante la lectura de *otros textos-otros discursos* contenidos en el lenguaje audiovisual. Así, transcurre su trabajo en una combinación teórica y experiencial, abriendo las oportunidades a la discusión de situaciones diversas surgidas de su compromiso con la investigación socio-educativa, las cuales se despliegan a través de la fotografía, los reality shows y las series televisivas para

adolescentes. Estas situaciones conducen a problematizar más en torno a la vinculación entre ver y saber, reabriendo, *viejos problemas éticos y políticos*.

Sobre la base de una experiencia argentina, la autora concluye sobre la justicia de la representación y la responsabilidad de la mirada como procesos que integran la posibilidad de acción social surgida en la relación *ver-saber-ver*, enfatizando la formación política y ética de la escuela como escenario social en el que concurren docentes y alumnos. Educar la mirada es sinónimo de construcción de identidades, de movilización de pasiones, de valoraciones estéticas sobre el mundo visual; es fortalecer la cultura visual en la escuela como modo de integración social de contenidos curriculares que dominan el espacio educativo. Se trata, pues, de reducir la desigual distancia entre saberes, cultura y escuela (Perrenoud, 2007).

La obra completa su misión con la propuesta de transformación de Jan Masschelein “Educar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre.” Planteamiento clave en la discusión trans-paradigmática que sugiere la investigación crítica, a partir de la liberación de la propia mirada mediante la acción sensible de prestar atención, estar atentos. La invitación es un reto para la educación, pues ésta se ha pensado y actuado desde la racionalidad ilustrada, donde se busca desprenderla de tales racionalidades.

El dislocamiento es la clave que conecta sensibilidad y acción, mediatizado y recreado en la educación de la mirada como invitación a caminar fuera de las lógicas racionales dominantes. Siguiendo dos citas, una de Benjamín y otra de Foucault, Masschelein nos embulle en la reflexión contundente de revelarnos-ante-el-otro, el mundo en que vivimos, caminando los caminos, desde abajo, al ras del suelo; revolucionando los intentos de completitud a través de la atención y la mirada que permite la experiencia. Adosado a ello, la pedagogía pobre nos invita a salir hacia el mundo, donde atender, caminar, mirar, sentir, son bases para la creación de metódicas sociales y humanas que permitirán la comprensión de lo humano y lo social. Este trabajo es un (verdadero) *passé-partout* hacia la comprensión global de la obra reseñada.

Imágenes, Miradas, Prácticas

Ciertamente, el texto reseñado cumple propósitos implícitos e implicados: crear nuevas imágenes que mirar, las cuales dibujan nuevos fragmentos sociales entretejidos de simbolizaciones y prácticas que deben ser visibles para todos y todas. Sólo queda algo por decir al respecto y en este espacio, se trata de educar la mirada de quien enseña a mirar; ya que no podemos dar por sentado que todo docente está formado para criticar y reflexionar la cultura visual que le es propia. Esto conlleva a re-pensar y transformar las prácticas formativas sociales, no sólo de docentes sino de comunidades, a fin de fortalecer la valoración de las imágenes producidas en el entramado social y en las cuales participamos directamente. Así las imágenes no están fuera del cuerpo social, son parte de éste, lo hacen y lo construyen. Por ello, unas pedagogías de la imagen implican mirarlas desde lo político, social, histórico y cultural, buscando construir prácticas socio-simbólicas que procuren la participación subjetiva y democrática de las personas en un mundo precisado por lo sensorial-semiótico.

Referencias

- Andacht, Fernando (2005). Elementos semióticos para abordar la comunicación visual e indicial de cada día. Asociación Venezolana de Semiótica: *Semióticas Audiovisuales*. Colección de Semiótica Latinoamericana. Nos. 2 y 3, pp. 33-54.
- Castro-Gómez, Santiago (s/f). *Michel Foucault y la colonialidad del poder*. Recuperado [02/08/07] de: http://amauta.upra.edu/vol4investigacion/vol_4_Michel_Foucault_y_la_Colonialidad_del_Poder.pdf.

- Foucault, Michel (2003). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad. En C. Gómez (Ed.), *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX* pp. 256-264. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, Michel (2006). *Historia de la Sexualidad. 1: La voluntad de saber*. 1ª reimposición de la 10ª edición del 2005. España: Siglo XXI Editores.
- Martín-Barbero, Jesús (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 32, pp. 17-34.
- McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Pérez, César & Vázquez, Belin (2006). Ser-y-saber docente para una ética educativa. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, (10) 2, pp. 369-392.
- Santos, Miguel (2000). *La Escuela que Aprende*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sartori, Giovanni (2005). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. España: Suma de Letras.
- Sontag, Susan (2005). *Estilos radicales*. Buenos Aires: Suma de Letras.
- Virilio, Paul (1999). *El ciber mundo, la política de lo peor*. 2ª Edición. Madrid: Ediciones Cátedra.

Sobre las editoras del libro: Inés Dussel es Coordinadora del Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Profesora Asociada, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Argentina. Ph.D., Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison. Maestría en Educación y Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Daniela Gutiérrez es profesora del Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

Sobre el reseñador del libro: César Pérez Jiménez es Doctor en Ciencias Humanas. Psicólogo. Magíster Scientiarum en Educación Especial y Rehabilitación. Diplomado en Formación de Docentes en el enfoque CTS (OEI-UNIOVI). Investigador adscrito a la Línea de Investigación Representaciones, actores sociales y espacios de poder. Profesor de pre y postgrado de la Universidad del Zulia. Profesor del programa de Maestría de Psicología Educacional de la Universidad Rafael Urdaneta.

Reseñas Educativas/ Education Review publica reseñas de libros sobre educación de publicación reciente, cubriendo tanto trabajos académicos como prácticas educativas.

Reseñas Educativas/ Education Review en español es un servicio ofrecido, gratuitamente por el Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Todas las informaciones son evaluadas por los editores:

Editor para Español y Portugués

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Editor General (inglés)

Gene V Glass
Arizona State University

Editora de Reseñas Breves (inglés)

Kate Corby

Michigan State University

Las reseñas son archivadas y su publicación es divulgada por medio de una listserv (EDREV).
Reseñas Educativas es firmante de la Budapest Open Access Initiative.

