

- **Borys Bustamante, Fernando Aranguren y Maryori Chacón**
Bogotá (Colombia)

Hacia una educación democrática de la mirada

Towards a democratic education of the look

Este trabajo, basado en el proyecto de investigación «Usos pedagógicos de una televisión de calidad para audiencias infantiles y juveniles», de la Comisión Nacional de Televisión y la Universidad Distrital «Francisco José de Caldas» de Bogotá (Colombia), pretende estudiar la mirada en el espacio sociocultural que nos ha tocado vivir con el objeto de fomentar una educación crítica del ámbito audiovisual, partiendo de propuestas pedagógicas que impliquen a toda la ciudadanía.

This article is based on the research project titled «Pedagogical uses of a quality television for child and youth audiences», by an inter-institutional agreement between the National Commission of Television and the District University «Francisco José de Caldas» of Bogota, Colombia. Its goal is to study the look in our socio-cultural life to promote a critical education of the audiovisual area, starting from pedagogical proposals which entail citizenship.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisión de calidad, audiencias, mirada crítica, ciudadanía, espacio sociocultural.
Quality TV, audiences, critical look, citizenship, socio-cultural life.

«La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis» Umberto Eco.

❖ **Borys Bustamante** es director del postgrado Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá (Colombia) (brbustamante@udistrital.edu.co). **Fernando Aranguren** es profesor de la Universidad Distrital F.J. de Caldas (fernanguren@hotmail.com). **Maryori Chacón** es profesora de la Universidad Distrital F.J. de Caldas (malyoli@yahoo.com).

1. Una aproximación conceptual al ver/mirar

Una cuestión particularmente interesante en la conformación y funcionamiento de las sociedades y culturas actuales tiene que ver con la abundancia de imágenes, no sólo fijas, sino también dinámicas, que pueblan el horizonte en todos sus contornos y se convierten en especies de refractores o espejos simbólicos en los que de forma permanente se miran y se reconocen las gentes. Como han señalado tantas voces, (Gubert, 1994; Arnheim, 1999; Debray, 1994), vivi-

mos en un universo hecho de imágenes; habitamos, convivimos con una cultura de la imagen.

El anterior planteamiento conlleva, para su cabal comprensión, una dimensión histórica de un lado, y de otro, una problematización de índole filosófica, cognitiva y educativa. Con esto queremos resaltar que la afirmación inicial –vivimos o habitamos en un mundo de imágenes– demanda una reflexión crítica alrededor de sus principales implicaciones teóricas y prácticas, que es lo que pretende en buena medida abordar este ensayo.

Históricamente nos encontramos, por lo menos en Occidente, con un hecho significativo: la radical separación entre razón e imaginación, entre palabra e imagen, inclusive entre ciencia y arte; con un agravante adicional: la sobrevaloración de lo racional, del pensamiento lógico y la palabra, frente al pensamiento visual y la imagen (Ferrés, 1999, Pérez Tornero, 2000). Esta separación (Martín-Barbero, 2002) es, en gran medida, herencia de la modernidad ilustrada, que durante siglos instauró un orden cultural en el que la escritura, el libro y todo lo referente al mundo de la palabra y del entramado lógico racional se convirtió en paradigma del saber válido, del conocimiento –legítimo– de la realidad (Ferrés, 2000). El consecuente menosprecio de la imagen asociado al ejercicio de la percepción sensible y de la representación figurativa condenó al arte y otras formas de representación sensible-imaginativa a un lugar marginal y secundario en el sistema dominante de valores y saberes (González Requena, 1992). Situación que, por extensión, se reflejó igualmente en el campo de la educación y la pedagogía, en programas académicos y prácticas educativas en los que la formación de la mente y el espíritu poco o nada tenían que ver con la educación de los sentidos y el pensamiento visual (Ferrés, 2000).

La situación antes descrita contradice abiertamente aquella percepción que desde la antigüedad habían intuido filósofos y pensadores que se preguntaban acerca de la naturaleza de las cosas y de la forma como el hombre alcanza un conocimiento de las mismas. En un bello texto Gadamer (1998) recrea esta idea en los siguientes términos: «ciertamente, Aristóteles tiene razón cuando, al comienzo de la *Metafísica*, dice que de todos los sentidos del hombre el de la vista es el más importante, pues presenta la mayor parte de las diferenciaciones, la mayor parte de las diferencias y es por ello entre todos los sentidos el más próximo al conocer». Lo que equivale exactamente a contradecir la tesis moderna que minimiza el papel de este sentido, es decir de las imágenes que nos ofrece, y el conocimiento que nos permite. Aristóteles también dice algo

respecto de la primacía del oír. El oído puede recibir el discurso humano y su universalidad lo sobrepasa todo. Si se tiene en cuenta que oír es condición de hablar y leer o, lo que es lo mismo, de escribir, es claro que esa estructura funcional de los sentidos se transforma y hace posible la producción del conocimiento lógico racional que va a predominar en un mundo dominado por el libro. Pero lo que nos interesa subrayar es como ya, en la perspectiva aristotélica vista y oído, imagen y razón guardan una correlación estrecha en la disposición del hombre como sujeto del conocimiento. Correlación que, como hemos visto, se niega o se ignora en el marco de la cultura moderna con las consecuencias antes mencionadas¹.

Se trata, por consiguiente, en esta transición del siglo XX al XXI, de asumir en todas sus dimensiones la problemática concerniente a la superación de la dicotomía heredada de la cultura ilustrada. Ahora bien, si se examina con algún cuidado esta cuestión, se encuentran ya advertencias y hasta anticipaciones al tema, entre las que podemos destacar, por ejemplo, la de Ong (1999), quien en la noción de «oralidades secundarias» prevé la configuración integral de ver-oír en el marco de las así llamadas «culturas electrónicas». Lo que equivale a postular que en estas culturas electrónicas, fundamentalmente mediáticas y audiovisuales, ya es un hecho esa unidad o integralidad funcional de sonido e imagen, de ver-oír, tal como acontece en el discurrir ordinario de las actuales tecnologías y medios de información –cine, televisión, vídeo, Internet–, y por lo tanto, lo que se ha de hacer a partir de dicha constatación será comenzar a concienciar, a educar en la comprensión de dicho fenómeno como rasgo constitutivo de la experiencia histórica del hombre y como manifestación particular de la cultura contemporánea.

De acuerdo con el planteamiento anterior, históricamente, señalamos lo que la experiencia concreta ratifica: la unidad empírica y cognoscitiva, tanto de los fenómenos sensoriales diferenciados mediante la vista y el oído, así como de los registros y representaciones que los convierten en contenidos lógicos del mirar-oír, y en esta perspectiva, analíticamente, insistimos: el predominio de la imagen en los modos actuales de expresar, informar, comunicar, de mediar e intermediar culturalmente las interacciones con la naturaleza y la sociedad, no conlleva el menosprecio de lo lógico-racional, por lo contrario, remite a una reconfiguración de la manera como se relacionan e intervienen estos factores en la composición del conocimiento y la representación social de la realidad.

En este encuadre resulta claro que, en correspondencia con el predominio de la imagen en la configu-

ración de sentido de la experiencia humana en la vida contemporánea, el mirar ocupa un lugar central en la constitución de dicha experiencia y su modo de desarrollo. Mirar sería una operación o actividad sensible, perceptiva y representativa de lo real que implica la participación dinámica de los sentidos humanos en la configuración de los contenidos que organiza la experiencia. «Mirar es mirar desde un sentido (...), mirar es una acción que comporta un significado, y con frecuencia un compromiso. La mirada es el diálogo con el mundo (...). La mirada revela una forma de ver el mundo» (García, 2000). Con esto, mirar se contrapone a ver, en cuanto el ver como efecto de la visión, demanda una interpretación. Ir más allá del acto de ver es mirar, con lo que se genera una perspectiva y una interpretación que produce sentido, lo que remite a quien mira, quien juzga o interpreta.

En una línea de argumentación similar, además de sugerente en la forma de hacer sus planteamientos, Catalá (2006) nos ofrece el siguiente razonamiento: «hay un gesto tan habitual, tan aparentemente humano, que es necesario hacer un considerable esfuerzo para extraer del mismo esa naturalidad que lo emborrona y lo vuelve insignificante (...) me refiero al gesto de colocar algo ante nuestros ojos, no tanto para verlo como para mirarlo». Se introduce aquí un llamado a revisar la relación que existe entre ver/mirar, que se ilustra como sigue: el ver es una cualidad ligada al mecanismo de la visión, otorgada por la naturaleza a diversos organismos vivos, de lo que se deduce que la mayoría de los animales ven, pero son incapaces de mirar (Catalá, 2006). «La facultad animal de ver es absolutamente pasiva; el animal ve todo aquello que se coloca en el campo de visión (...), pero en ningún caso se produce una verdadera mirada». Para que ocurriera ésta debería existir una intencionalidad, encadenada a una acción o serie de acciones que la condujesen a algo. Así pues, «la mirada es una construcción compleja, compuesta de una voluntad y el gesto que pone en relación la vista con un determinado objeto cuyo interés precede subjetivamente a su visión propiamente dicha» (Catalá, 2006).

Como puede inferirse de lo expuesto, la mirada es el resultado de una construcción mediada social y culturalmente, es inseparable del sujeto que la produ-

ce y del contexto en que se genera y se usa para producir significados e intercambiar sentidos como parte inherente de la dinámica y la interacción simbólica, y esto es válido tanto en el mundo de la vida, en la cotidianidad vivida, como en el mundo de las ideas y conceptos, de los razonamientos y discusiones que se formulan sobre la vida misma.

2. La mirada en el espacio sociocultural

Sin ninguna dificultad podríamos afirmar que vivimos y habitamos un mundo hecho de imágenes, nutrido con aquéllas que elaboramos en nuestro contacto con las cosas y los individuos, y también con las que provienen de la intermediación que establecen con

La mirada patrocinada o promovida desde los grandes medios es una de las manifestaciones más radicales de la hegemonía que ejercen estas instituciones «enculturadoras» propias de la vida actual. Giroux observa lúcidamente cómo la televisión es la principal proveedora de representaciones sociales en el mundo contemporáneo, hecho que acontece con mayor fuerza en cuanto a impacto y resonancia entre los jóvenes y las nuevas generaciones.

nuestra experiencia las tecnologías y los medios de información. Las sociedades actuales ostentan una condición de ecosistemas comunicativos (Gubern, 1994) que, como ya se ha señalado suficientemente, remiten en parte a ese dispositivo mediático y tecnológico característico de esta época y que atraviesa la totalidad de los procesos que ocurren en el escenario social.

Esta situación conlleva, además, el que por efecto de dicha mediación tecno-mediática se incrementen de forma considerable las imágenes y los componentes gramaticales y retóricos asociados a su discursividad funcional, con lo que nos abocamos entonces a convivir con una cotidianidad fundada en imágenes predominantemente dinámicas, ya que ésta es la esencia misma del discurso que se promueve desde los medios: un permanente fluir de símbolos, íconos, imágenes que saturan el espacio vital.

Gubern (1994), uno de los analistas más lúcidos de este tipo de fenómenos y de las transformaciones culturales que conlleva su presencia general y su incidencia en el plano de la cotidianidad, retoma el térmi-

no –iconosfera– (1994) para nombrar esa especie de estrato atmosférico que enmarcaría el horizonte de las sociedades de hoy; un horizonte en el que además nos topamos con un rasgo adicional: «la mirada opulenta» (1994), que es un claro indicador de cómo el universo de las imágenes abruma la existencia actual².

Sociedad, cultura y cotidianidad se convierten, entonces, en referentes conceptuales cuyos contenidos pasan necesariamente por el sustrato constitutivo de esta nueva iconosfera, y también son referentes de sentido alrededor de los cuales se teje y se vuelve comprensivo el contenido de la experiencia humana que se moviliza a través de ellos. Como señalara Cassirer (1980) en su momento, somos «animales simbólicos». En la misma línea analítica, Peirce (1975) y más tarde Eco (1994), serán más radicales incluso al afirmar enfáticamente que el hombre es signo. Y en ese juego de correspondencias, tanto conceptuales como empíricas, el correlato intrínseco del signo es la iconicidad del mismo, esto es, la imagen visual que moviliza y re-

de imágenes en el que la mirada obra como práctica discursiva, como sistema de expresión a través del cual manifestamos lo que somos, lo que sentimos y soñamos, y de este modo participamos en una lectura y apropiación colectiva. Pero también es indispensable señalar que esa lectura o participación colectiva en la producción e intercambio de miradas que median la construcción de lo social y la dinámica cultural, no es algo neutro, ajeno a las relaciones de poder, sino que, por el contrario, depende intrínsecamente del mismo. Tanto como el lenguaje, la mirada connota e instituye poder. Parafraseando de alguna manera a Hall (2002), el «lenguaje silencioso», que instituyen la mirada y los demás sistemas de significación no-verbales, es inseparable del orden que paralela y consecuentemente instituye la palabra. Ambos se entremezclan, consolidan la experiencia como orden social regulatorio y como espacio de conflicto y convivencia, como sistema jurídico-político, como cotidianidad viva, hecha de las más diversas vivencias de la naturaleza humana. De

ahí que el mirar sea una operación de sentido, una producción de significado, pero igualmente es una operación de poder que media de diferente manera la institución del yo individual y del nosotros social, del sujeto de identidad y del otro como el referente de convivencia, de lo que se comparte así como de aquello que no se comparte...

El mirar es una operación de sentido, una producción de significado, pero igualmente es una operación de poder que media de diferente manera la institución del yo individual y del nosotros social, del sujeto de identidad y del otro como el referente de convivencia, de lo que se comparte así como de aquello que no se comparte, etc.

presenta, que determina y proyecta, creando un arco de convergencia entre lo uno y lo otro: no hay realidad por fuera del signo, y viceversa. Esta especie de «embujo simbólico» es lo más característico de nuestra cotidianidad social y cultural.

Y ahí estamos, insertos en esta trama en la que rutinariamente los producimos y los consumimos, los intercambiamos como parte de esa misma rutina que intermedian todas nuestras actividades y hasta nuestro propio proceso de constitución de identidad y de representación de lo real. Y es ahí donde la mirada se carga de esa profunda dimensión simbólica, constitutiva de sentido, que se incorpora a nuestra práctica ordenadora de la realidad. La mirada participa en la construcción social de lo real, en la generación de las imágenes sobre el mundo natural y el mundo social, en el intercambio de las mismas, indispensables para producir y distribuir tanto el conocimiento como los bienes sociales y culturales. Instituímos un mundo social

las relaciones de la vida individual y colectiva, tanto en el espacio privado como en el público, sino que a través de esa mediación acompaña e intermedia el establecimiento de toda la normatividad jurídica y política en que se sustentan la estructura social y la formación política, en este caso la democracia, puesta como modelo político por excelencia. Podría decirse así que la mirada, como expresión de lo íntimo y ejercicio de lo público, es también un acto constitutivo del ciudadano, una manera de expresarse y ejercerse la ciudadanía en democracias cada vez más mediáticas², en culturas audiovisuales, cuyos escenarios resultan ser los lugares habitados por los referentes simbólicos que resuenan como imágenes compartidas.

Según este planteamiento, se vuelve oportuno formular algunos interrogantes que indagan tanto por la génesis de la mirada como por la manera de sus usos sociales y apropiaciones predominantes en la esfera de lo público. Así las cosas, preguntas como ¿desde dón-

de se mira?, ¿cómo se aprende/enseña a mirar?, ¿qué papel desempeñan en ese proceso instituciones como la familia y la escuela?, ¿qué papel se le asigna a los medios de comunicación en dicho proceso?, etc., resultan ser preguntas fundamentales para encarar el análisis crítico y la comprensión suficiente y adecuada del acontecer nacional tal y como se configura discursiva y vivencialmente en nuestra realidad concreta.

Y es ahí, precisamente, donde a los anteriores interrogantes los acompaña una forma de indagación que alude al carácter ideológico y político que irrumpe en el mirar y la mirada, que carga a uno y otra de una fuerza y una potencia asimilables no sólo al lenguaje como tal, sino a la práctica del hombre en tanto actividad que media todas sus relaciones sociales.

El universo simbólico que nos ofrecen los discursos predominantes en la esfera pública, valga decir las representaciones sociales que promueven los medios de comunicación y las redes de información, ¿a qué tipo de intereses e intencionalidades obedecen?, ¿qué tipo de valores e ideales promueven y por qué?, ¿qué imagen de hombre, sociedad, democracia, historia subyace a su discursividad? Éstos y muchos otros interrogantes configuran la problemática que aproxima a este lugar teórico con el que sigue en nuestra exposición: desde nuestro contexto histórico social concreto, ¿qué le pedimos y qué esperamos de la educación y la pedagogía en torno a la mirada?, ¿qué le pedimos y qué esperamos tanto de las imágenes como de las miradas que se trenzan conflictiva y problemáticamente en el consumo y uso social de la televisión?

3. Hacia una educación crítica de la mirada

Ha pasado ya medio siglo el período que abarca la cuestión referente a la educación para los medios (Alfaro, 1999). Desde los años setenta del siglo anterior, en los que comenzó a hacerse evidente el impacto de las nuevas tecnologías en la práctica educativa, la cuestión comienza a desenvolverse con un ritmo cada vez más acelerado hasta convertirse hoy, primera década del siglo XXI, en un tema predominante en los distintos ámbitos del hacer educativo.

El trayecto histórico seguido por esta problemática se corresponde en parte con el propio recorrido que han seguido los estudios e investigaciones sobre medios y tecnologías de la información en conexión con lo que en diferentes momentos ha concentrado la atención de expertos y estudiosos para atender las demandas académicas, sociales, culturales generadas al respecto. La línea gruesa de esta trayectoria³ se puede condensar en los siguientes momentos:

- El primer momento de la preocupación educati-

va acerca del impacto de los medios en los procesos socioculturales se remonta al encuadre funcionalista tanto del medio como de la imagen y la mirada (nos referimos obviamente a la televisión). La llamada teoría de los efectos (Lasswell, 1985) que le adjudicaba a la televisión y, por ende, a sus contenidos e imágenes un real poder de persuasión e influencia en los públicos que carecerían de recursos intelectuales para neutralizar ese impacto y, por consiguiente terminaban arrollados por el peso de los contenidos e imágenes televisivas, lo que se traduciría en actitudes y comportamiento empíricamente describibles.

- Esta tesis ha sido no sólo cuestionada, sino en gran medida remplazada por explicaciones mucho más amplias, en las que se incluyen los distintos tipos de factores que recorren y acompañan la recepción televisiva y en general las de los medios y las tecnologías (nos referimos al paradigma de las mediaciones).

- Una segunda aproximación a este tópico se relaciona con la teoría de la catarsis, según la cual la influencia de los medios y particularmente de la televisión si se da, pero conlleva una dimensión estética liberadora en cuanto moviliza la relación realidad-mundo onírico/deseo, lo que se traduce en una forma de gratificación que «purifica» al sujeto, con lo que este alivia tensiones y sublimiza la agresividad y la violencia. Entre realidad y ficción, los medios movilizan imágenes e imaginarios que suplen los vacíos de orden existencial, las frustraciones individuales, el resentimiento social, etc.

- El modelo de las mediaciones nos recuerda, que medios y tecnologías de la información y la comunicación son a la vez dispositivos materiales e instituciones socioculturales que forman parte de los ecosistemas comunicativos de hoy y resultan inseparables de la conformación de la experiencia social en su conjunto. Por ahí pasa la construcción social de la realidad de modo cada vez más determinante, lo que equivale a señalar que en la percepción y representación de esa realidad concreta intervienen primordialmente las imágenes y los imaginarios asociados con los medios. Esto nos remite igualmente a la realización de la mirada como práctica socio-discursiva, realización que demanda precisar su proveniencia, el modo como se adquiere y se utiliza, el modo como se intercambia con otras miradas que hacen lo mismo.

Las mediaciones señalan que la mirada que enlazamos con los medios no es fruto de la acción aislada de ellos, sino que ésta pasa o se conecta con la acción de las demás instituciones y situaciones del entorno sociocultural en el que intervienen los sujetos; por lo tanto, la mirada así construida se inscribe dentro de

ese registro social. De ahí la importancia de este modelo para analizar el modo de constituirse la mirada como forma característica del intercambio simbólico que moviliza la cultura contemporánea. Y de ahí, igualmente, la necesidad de explorar la postura de la educación frente a ese aspecto constitutivo de la mirada.

En la medida en que estos modelos han sido utilizados como herramientas para explicar y comprender la naturaleza comunicativa de los medios y de los procesos que a través de ellos se movilizan, dichos usos y aplicaciones no han estado exentos de un condicionamiento ideológico desde el cual se privilegia una cierta lectura de la realidad orientada hacia la obtención de unos objetivos o finalidades dadas⁴.

Prácticamente ésta es la situación inherente al uso comunicativo de los medios, de lo que se desprende, en una primera instancia, la tesis de que ellos tienen la capacidad de manipular a las audiencias, de condicionar sus razonamientos y actuaciones, de imponer esquemas y valoraciones acerca de distintos aspectos de la realidad. Por eso durante mucho tiempo fueron inculcados como agentes generadores de contenidos que minaban la cohesión social, que alteraban la sana convivencia, que podía no llegar a favorecer el ordenamiento democrático, y de ahí el llamado de diferentes sectores académicos y sociales para que se los regulara e incluso se los comprometiera a ejercer una especie de vigilancia de la formación civil y moral de los ciudadanos.

Un ejemplo concreto de esta postura lo encontramos, para Latinoamérica, en los años ochenta en obras como por ejemplo las de María Josefa Domínguez (1985) y Gustavo Castro (1988).

En una postura divergente y un tanto opuesta, la otra gran tendencia ideológica le apuntaba a la neutralidad valorativa de los medios, es decir, el carácter aséptico de ellos, de manera que aunque en apariencia no asumieran una postura ideológica determinada, en el fondo sí lo hacían al comprometerse con las estructuras o instituciones vigentes, legitimadoras del sistema sociopolítico. Es el caso de una gran cantidad de estudios e investigaciones que coinciden con las políticas oficiales en el campo de la comunicación y la cultura y así mismo en el campo de la educación.

Hoy no se discute en lo fundamental el carácter ideológico que tienen los procesos de comunicación, los diversos intereses que tienen los medios como empresas de comunicación, que además de la rentabilidad económica y financiera, optan por posturas de tipo político, moral, por concepciones de mundo y de vida que usualmente coinciden con las que se formulan como políticas públicas, como el pensamiento ofi-

cial que rige el poder en una sociedad. Es el caso de la región y también de nuestro país, en donde, por efecto de la privatización creciente de los medios y de la televisión en el concierto del proceso democrático, los medios asumen esas ideologías, las hacen explícitas en la visión y misión institucionales y las convierten en el marco operativo de lo que plantean como autorregulación profesional. De ahí que su influencia a nivel de audiencias y públicos deba leerse en términos de las interacciones que guardan con otras instituciones proveedoras de discursos públicos con responsabilidad en la tarea de la socialización y enculturación de las nuevas generaciones. Autores como Orozco (2001), Fuenzalida (2002) o Martín-Barbero (2002) entre otros se inscriben en esta postura que resulta ser la más crítica y realista en el contexto sociocultural latinoamericano.

En el entramado social descrito se ubican las miradas que orientan y hegemonizan la percepción pública de lo real, pero no están todas en el mismo nivel, no tienen todas la misma fuerza de impacto, ni la capacidad suficiente de responder a aquellas que predominan en el contexto. La mirada patrocinada o promovida desde los grandes medios es una de las manifestaciones más radicales de la hegemonía que ejercen estas instituciones «enculturadoras» propias de la vida actual. Giroux (1999) observa lúcidamente cómo la televisión es la principal proveedora de representaciones sociales en el mundo contemporáneo, hecho que acontece con mayor fuerza en cuanto a impacto y resonancia entre los jóvenes y las nuevas generaciones.

El significado de esta afirmación es dicente en cuanto brinda una clara idea de la manera como se construye hoy la realidad social y de lo que de ésta se interioriza y se comparte entre los individuos y los grupos. Esa mirada entrega contenidos que son cambiantes por naturaleza, la esencia de la información mediática, bajo la égida de la actualidad, se vuelve cambiante, efímera, lo que aligera el contenido de los datos hasta prácticamente convertirlos en alusiones simbólicas desprovistas de significación real. Si a esto se agrega que esos contenidos redundan en función de los esquemas valorativos e interpretativos del orden establecido, de las concepciones y valores predominantes, propios de las instituciones y discursos tradicionales, no es extraño que a mayor dinámica y apariencia de cambio y transformación, sea mayor el inmovilismo, la fijación retórica de lo mismo.

En una perspectiva similar se lanzan advertencias, desprovistas de un espíritu crítico tan radical, encaminadas a ambientar la tarea no sólo de convivir con los medios y sus discursividades, sino también de despla-

gar una postura crítica-pedagógica frente a las funciones que cumplen, los intereses que movilizan y el horizonte de encuentro que habría que presuponer para integrar positivamente los resultados de dicha mediación comunicativa. Hacemos referencias a autores como Aguaded (1999), Pérez Tornero (2000), Orozco (2001), Ferrés (2000), quienes desde una aproximación teórica muy cercana se preocupan por explorar los rumbos de la tarea educativa que ha de acompañar el funcionamiento de los medios masivos tanto en el ámbito escolar como en el mundo de la cotidianidad.

La convivencia con los medios, con la televisión marca ya una tensión interpretativa entre medio y usuario. La televisión es una presencia más en el campo social, está en la esfera privada y en la pública, es otra voz, un interlocutor necesario de la rutina y cotidianidad ciudadana. Ahora bien, frente a ella se ha de desplegar una actitud abierta pero interrogativa, una toma de distancia prudente para saber cómo nos habla y para qué lo hace, y por qué de esa forma y no de otra. Esta tarea no compete sólo a la escuela, es en lo esencial responsabilidad de la sociedad en su conjunto, dado que las instituciones mediáticas están en la esfera pública como mediadoras estructurales de los diferentes procesos que acontecen socialmente. El problema es: ¿cómo aproximar lo uno y lo otro?, ¿cómo hacer convergente y

complementario la educación para los medios tanto en el aula como en la realidad extraescolar?, de manera que a través de ese esfuerzo se consolide efectivamente el espíritu democrático y la comunidad de recepción como expresión de una mediación social incluyente y a la vez diferenciadora de los distintos tipos de experiencia que conviven al interior de una nación, de una comunidad.

4. Una propuesta pedagógica para educar la mirada

Hablar de una propuesta educativa alrededor de la imagen y la mirada, a partir de un encuadre teórico como el que se ha dibujado en los puntos precedentes, nos permite focalizar el espíritu de la propuesta en una invitación tanto a la escuela como a la sociedad y las instancias del poder público sobre las que reposa el

ejercicio de direccionamiento y autoridad. En ese orden de ideas, la propuesta pedagógica para educar la mirada, le solicitaría a la escuela:

- Valorar y redimensionar el mundo de las imágenes, que forma parte del entorno humano, de la existencia individual y colectiva, del escenario social y cultural en el que discurre la vida cotidiana, esto es educar, formar en una competencia audiovisual para el ejercicio público de la mirada inseparable de la voz que asienta la identidad social y capacita para la interacción política, para la convivencia solidaria, para el ejercicio del yo en la esfera democrática. Esto equivale a plantear claramente que en la escuela dicha competencia no puede ser pensada ni asumida como algo que resultará al final de un proceso, sino como algo que en la medida en que se interioriza y se usa conscientemente, se convierte en acervo de una práctica reiterada, de un modo de ser que trasciende lo indivi-

Mientras la escuela no reflexione directamente sobre el entorno social cotidiano, como mundo de la vida, como universo de imágenes mediáticas, como escenario para el ejercicio de la mirada lúcida, la comunicación entre escuela y sociedad seguirá siendo un mero decir, y lo máximo que hará la educación será preparar para la producción y el trabajo, más no para el ejercicio crítico de la ciudadanía y la democracia social.

dual para afirmar y exigir el reconocimiento y la inclusión social.

- Fortalecer la capacidad teórica-práctica de la crítica cultural en torno de las representaciones sociales predominantes, que como hemos visto proceden hoy más de la discursividad mediática, de la información como mercancía, de la actividad simbólica reducida a ocio y entretenimiento, y no de la reflexión sistemática acerca de las condiciones concretas en las que se despliega la existencia en la actual coyuntura del país.

Mientras la escuela no reflexione directamente sobre el entorno social cotidiano, como mundo de la vida, como universo de imágenes mediáticas, como escenario para el ejercicio de la mirada lúcida, la comunicación entre escuela y sociedad seguirá siendo un mero decir, y lo máximo que hará la educación será

preparar para la producción y el trabajo, mas no para el ejercicio crítico de la ciudadanía y la democracia social.

En el otro plano, la propuesta convoca a los diferentes sectores de la sociedad, a los agentes e instituciones públicas, al Estado mismo, para reunir esfuerzo en torno a la necesidad de cualificar los usos de la mirada ciudadana, dado que a través de esos usos se fortalece o empobrece el tejido social de la convivencia democrática, y el espíritu y sentido mismo de la nacionalidad, no sólo hacia adentro, sino también y esencialmente de cara al mundo global. En este orden de ideas los tópicos en los que se centra la propuesta son: tender hacia el fortalecimiento de la conciencia individual y colectiva en torno de una cultura de la imagen como es la que predomina hoy en las sociedades que habitamos. Cultura de la imagen que supone la convivencia con un universo simbólico en el que las representaciones dinámicas de la iconicidad acompañan, y en muchos casos hegemonizan, la forma característica de la expresión ciudadana, la producción e intercambio de sentido, y la disposición de referentes rutinarios para aludir a la realidad social. Y enfatizamos el que esa conciencia hecha cultura sólo existe en la práctica real de quienes la viven y la expresan en cada uno de sus actos.

- La formulación de políticas públicas de comunicación y educación que, consistentes con ese lugar estratégico de la imagen en el contexto social, apunten a que la mirada se convierta explícitamente en una práctica portadora de significación, inseparable de la realimentación que demanda el campo cultural. De esta manera se podrán mostrar como representación de aquello que expresan y a la vez las sustenta, es decir, del orden social concreto.

- El uso público/ciudadano de la palabra/imagen se convierte en consecuencia en una posibilidad de control social a través de la promoción de la presencia que arrastra la fuerza enunciativa del lenguaje o de la imagen, dado que la alusión simbólica siempre remite a la realidad que representa. El cúmulo de esta corriente se convierte en referente de primer orden para darle paso a los contenidos de lo que en este caso deben incorporar las políticas públicas que pretenden dar cuenta del acontecer. Si la voz ciudadana es suficientemente fuerte, concreta y propositiva, sus demandas y aspiraciones se deben convertir en la referencia obligada de la formulación que expresa la política, es decir, sólo de esta manera se supera el formalismo de la política y de lo público y se lo convierte en vía de la expresión ciudadana. Como diría Aristóteles, la política sería así encarnación de lo social.

- Para que estas demandas sociales no naufraguen en la esfera de la representación pública es indispensable que la ciudadanía se materialice y se exprese en formas organizativas particulares, único recurso para que el ejercicio de la participación, la crítica y la convivencia se torne incluyente y sea capaz de articular coherentemente las diferencias, los disensos, los consensos. Las comunidades de apropiación, ya no sólo de la imagen sino de la mirada que usa, lee e intercambia representaciones, puedan efectivamente reposar en sujetos sociales diferenciados, que al mismo tiempo son agentes, portadores de su propia dinámica e interlocutores del quehacer ciudadano en la organización social en su conjunto.

- La organización social de la civilidad pasaría precisamente por la existencia de las múltiples comunidades de apropiación y uso de la mirada-imagen, que simultáneamente redundarían en formación de «socialidades», en expresiones dinamizadoras de la vida pública que, asemejadas a las subculturas y otras formas de «socialidad» existentes, harían viable la democracia como comunidad de comunidades.

- Un último componente de esta propuesta educativa de la mirada nos remite a lo que podríamos denominar una estética de la ciudadanía, esto es, el conjunto de manifestaciones y posibilidades expresivas que encarnarían la pluralidad y heterogeneidad de la esencia de lo social; manifestaciones que, además, dejarían conocer los matices, las texturas, las tonalidades e incluso las particularidades de las visiones de mundo, de las sensibilidades e imaginarios sociales, del sentido mismo del orden cotidiano, conjunto de rasgos a través de los cuales se constata la singularidad de la vida en su afán por hacer armónica y perdurable la visión y representación de lo real.

Notas

¹ Nos referimos a ese modo de la crisis contemporánea de los modelos y paradigmas del conocimiento de índole moderna y tradicional en los que el logocentrismo ocupa el lugar central. En ellos, la imagen o no, aparece o se reduce a poco o nada y todo el peso del esfuerzo didáctico y pedagógico se enfila a la formación del pensamiento discursivo del lector intelectual, etc. El impacto postmoderno de los contenidos mediáticos, el peso abrumador de lo icónico en estas nuevas discursividades, condujo a la crisis de formación en cuanto que los medios disponibles desde el encuadre tradicional del conocimiento y la enseñanza, se muestran insuficientes o no pertinentes para abordar la lectura de la imagen y la interacción productiva con la misma. Por eso se habla hoy de la necesidad de una nueva alfabetización alrededor de lo icónico, o del pensamiento y la cultura audiovisual (Pérez Tornero, 2000).

² En este respecto son muchos los autores que han pasado revista al fenómeno cultural que se enmarca dentro de la imagen y que constituye una de las transformaciones sustanciales en el relevo de para-

digmas comprensivos acerca de los factores que determinan el desenvolvimiento de la praxis humana. Debray, Gubern, Virilo, Vilches, etc. han abordado críticamente este tema y han demostrado que el entorno social y cultural que nos incluye, con el que interactuamos, y en relación con el cual forjamos los conocimientos y proyectos en los que se inscribe el sentido de la época, están necesariamente determinados por la presencia paradigmática de la imagen.

³ En relación con este fenómeno que afecta la naturaleza y el modo de ejercicio de la política en las sociedades del presente, autores como Martín-Barbero, Eco y otros recalcan el hecho de que la democracia se convierte en una realidad cada vez más ligada al modo como operan los medios masivos y las instituciones de la comunicación pública. A tal punto comenta Eco, que perfectamente se puede hablar de «dictaduras mediáticas», aunque arropadas bajo el signo de la democracia, lo que vuelve problemático el concepto mismo y el punto de interpretación desde el cual se enjuicia un determinado sistema.

⁴ No se trata, en este caso, de elaborar una descripción exhaustiva del desarrollo histórico de los medios y tecnologías de la información y de su impacto en la sociedad y la cultura que los genera; apoyados en esa correlación marco, privilegiamos unos momentos claves que, a nuestro juicio, son suficientes para indagar la dimensión educativa de la mirada que circula, se inhibe o se promueve en y desde los medios.

⁵ Vale resaltar aquí, en conexión con el carácter ideológico de la lectura e interpretación de medios, que dicho carácter no desaparece en la práctica de la producción teórica, pero si cambia de enfoque o perspectiva desde la cual se mira o enjuicia y también en cuanto al grado de injerencia o de capacidad ideológica que se le atribuye al medio. Es bien conocida la crítica de Frankfurt al carácter instrumental y alienador de los medios en las sociedades de capitalismo avanzado, lo que condiciona una mirada negativa y un uso ideológico de los mismos por parte del poder. Pero, significativamente esta mirada o este sesgo ideológico en la caracterización de los medios terminaron haciéndose complementario de la teoría de los efectos, con lo que se instauró una imagen pasiva del receptor, hecho completamente distante de lo que en realidad acontece.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión*. Barcelona, Paidós.
- ALFARO, R. (1999): «Comunicación y educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos» en *Signo y Pensamiento*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- ARNHEIM, R. (1986): *El pensamiento visual*. Barcelona, Paidós.
- BUCKINGHAM, D. (2000): *Infancia y medios de comunicación electrónicos*. Madrid, Paideia.
- BUSTAMANTE, B. y OTROS (2005): *Modelo pedagógico de competencia televisiva*. Bogotá, Universidad Distrital F.J.C.
- CASSIRER, E. (1987): *Antropología Filosófica*. Bogotá, Fondo de Cultura económica.
- CASTRO, G. (1988): *El libro rojo*. Bogotá, Presencia.
- CATALÁ, J. (2006): «La rebelión de la mirada. Introducción a una fenomenología de la interfaz», en *Dram@teatro*, 18.
- DEBRAY, R. (1994): *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona, Paidós.
- DOMÍNGUEZ, M.J. (1985): *Los niños y los medios de comunicación social*. Bogotá, Canal Ramírez-Antares.
- ECO, U. (1994): *El signo*. Buenos Aires, Labor.
- FERRÉS, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- FERRÉS, J. (1999): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- FLEUR, M. y BALL, S. (1982): *Teorías de la comunicación de masas*. Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1987): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós.
- FUENZALIDA, V. (2002): *Televisión abierta y audiencia en América Latina*. Buenos Aires, Norma.
- GADAMER, H. (1998): *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA, G. (2000): *La imagen del niño en los medios de comunicación*. Madrid, Huerga y Fierro.
- GRIROUX, H. (1999): *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI Editores.
- GUBERN, R. (1994): *La mirada opulenta*. Barcelona, Gustavo Gili.
- HALL, E. (2002): *El lenguaje silencioso*. Madrid, Alianza.
- LASSVEL, H.D. (1985): «Estructura y función de la comunicación en la sociedad», en MORAGAS, M. (Ed.): *Sociología de la comunicación de masas. Estructura, función y efectos*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002): *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma.
- ONG, W. (1999): *Oralidad y escritura*. Santa Fe de Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- OROZCO, G. (2001): *Televisión, audiencias y educación*. Bogotá, Norma.
- PEREZ, J. (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós.
- PIERCE, C. (1987): *Obra lógica-semiótica*. Madrid, Taurus.
- RINCÓN, O. (2001): *Compilador. Televisión pública: del consumidor al ciudadano*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- URIBE, M.T. (2001): *Nación, ciudadanos y soberano*. Medellín, Corporación Región.
- VILCHES, L. (1993): *La televisión: los efectos del bien y el mal*. Barcelona, Paidós.
- VIRILO, P. (2001): *Máquina de visión*. Madrid, Cátedra.