

Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos

nomadas@ucentral.edu.co • PÁGS.: 180-193

Inés Dussel*

En este artículo se discuten los vínculos entre escuela y cultura de la imagen, mostrando su historicidad y la participación de los sistemas escolares y las pedagogías en la formación de regímenes visuales. En debate con las perspectivas usuales en el campo de la educación mediática, también se analizan los desafíos actuales y las perspectivas futuras en la relación de la escuela con los nuevos medios.

Palabras clave: educación y cultura de la imagen, nuevos medios, resistencia cultural.

As relações entre a escola e a cultura da imagem são analisadas neste artigo, tentando mostrar sua historicidade e a participação dos sistemas escolares e das pedagogias na formação de regimes visuais. Também se analisam os desafios contemporâneos e se debatem as perspectivas futuras com os novos meios.

Palavras-chaves: educação e cultura da imagem, novos meios, resistência cultural.

The relationship between education and visual culture are discussed in this article showing its historical nature and the participation of the school systems and pedagogies in the formation of visual regimes. Some contemporary challenges are also analyzed as well as the new media future perspectives.

Key words: education, visual culture, new media, cultural resistance.

ORIGINAL RECIBIDO: 18-II-2009 – ACEPTADO: 18-III-2009

* Ph.D. en Educación de la Universidad de Wisconsin-Madison. Investigadora del área de educación, FLACSO-Argentina. Autora de ocho libros y más de sesenta capítulos y artículos sobre historia de la pedagogía y teoría pedagógica. E-mail: idussel@flacso.org.ar

Introducción

Buena parte de la crítica toma la forma de un tribunal casi judicial que dictamina veredictos de culpable o inocente sobre las personas o los acontecimientos.

Paul Rabinow y Nikolas Rose

En sentido original, "crítica" quiere decir: lo que concierne a la separación, la discriminación. [...] el trabajo crítico, el trabajo sobre la separación, es aquél que examina los límites propios a su práctica, que rechaza anticipar su efecto, y tiene en cuenta la separación estética a través de la cual ese efecto se encuentra producido.

Jaques Rancière

Una parte considerable de la discusión pedagógica sobre los medios de comunicación, y de las propuestas de alfabetización mediática o audiovisual, suele plantearse desde una posición crítica, muchas veces articulada en términos moralistas sobre los contenidos de esos medios, particularmente de la televisión y el cine comercial. David Buckingham, un especialista inglés, afirma que la educación mediática "se ha caracterizado históricamente por una especie de actitud defensiva: ha estado motivada por el deseo de proteger a los niños de lo que se considera que son defectos morales, culturales o políticos de los medios" (Buckingham, 2002: 225).

En este artículo, quiero proponer algunas lecturas "transversales" sobre la escuela y la cultura de la imagen, que aborden la discusión sobre los nuevos medios con otras lentes, y

que permitan correrse de esa perspectiva "tribunalicia" y abran las direcciones que propone Jaques Rancière. Me gustaría ubicar la escuela en el medio de la formación de una cultura de la imagen, y no al costado, como solemos hacerlo. Y finalmente, quisiera retomar la discusión sobre las transformaciones que traen consigo los nuevos medios, que cuestionan algunos de los fundamentos de la organización de poderes y saberes en la escuela.

¿Por qué "cultura de la imagen" y no "medios"? En primer lugar, el



Pär Jorgensen, celebración de Ludwig Zeller, collage 1985.

acercamiento a la cuestión de los medios, como parte de un proyecto de investigación y acción que viene desarrollándose desde hace algunos años¹, parte del análisis pedagógico del lenguaje audiovisual. Las preguntas centrales de este análisis tienen que ver con pensar qué pasa con el lenguaje de las imágenes en un contexto escolar, qué tipo de conocimiento o efectos produce y cuál es su relación con formas de saber/poder instituidas.

Pero además, pensar en la cultura visual permite una suerte de antropología histórica que constituye un buen aporte para interrumpir algunos lugares comunes en la actual discusión sobre los medios, sobre todo en la discusión pedagógica, que rápidamente se puebla de moralismos y de generalizaciones banales, de oposiciones taxativas y de conclusiones apresuradas. Siguiendo a Mitchell (2002), considero que la cultura visual es un conjunto de hipótesis que necesitan ser examinadas –por ejemplo, que la visión es (como solemos decir) una construcción cultural, que se aprende y cultiva; que por lo tanto tendría una historia vinculada en algunos modos que aún deberemos determinar a la historia del arte, de las tecnologías, de los medios, y a las prácticas sociales de exhibición y muestra, y a los modos de ser espectadores–; y (finalmente) que está profundamente involucrada con las sociedades humanas, con la ética y la política, con la estética y la epistemología del ver y del ser visto (Mitchell, 2002: 166).

Así, la cultura visual no es simplemente un repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscritos en prácticas sociales, estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el "derecho de mirada" (entre ellas, la escuela, que organiza un campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y de lo feo). El cuerpo teórico en el que



Pär Jorgensen (Dinamarca 1945), *Scherezada*, collage, 1987.

me baso, se asienta en los estudios visuales (Mirzoeff, 1999; Schwartz y Przyblyski, 2004), un campo interdisciplinario que, en vez de tratar las imágenes como símbolos iconográficos, las trata como acontecimientos, esto es, como los efectos de una red en la que operan los sujetos y que, a su vez, condicionan su libertad de acción (Mirzoeff, 2005: 11). El argumento que desplegaré en este artículo es que la escuela contribuyó a la formación de sujetos visuales modernos; la pregunta que parece central entonces es la de cómo interactúa la institución escolar con estas nuevas visualidades que se están estructurando en estos tiempos, no desde afuera sino desde adentro de una cierta cultura visual.

1. ¿Por qué no es nueva la discusión sobre la cultura de la imagen?

Uno de los rasgos de los debates pedagógicos sobre los medios y la cultura de la imagen es que no reconocen la historia de esta problemática. Parece que todo hubiera surgido en los últimos quince o veinte años, cuando se difundió la televisión por cable y, sobre todo, cuando

apareció Internet y el celular, donde convergieron textos e imágenes. El problema lo constituyen las “nuevas generaciones” (al punto que ya es casi un mito la idea de una “generación digital nativa”), y queda fuera del análisis la cultura visual en la que vivimos, producida principalmente por los adultos, y en la que también hemos sido formados.

Así como la historia de los nuevos medios debería reconocer los antecedentes de mediados del siglo XI, y no sólo del siglo XX, como lo señala Lev Manovich (2006), de la misma manera deberíamos poder analizar la continuidad de una cierta problematización de los medios desde hace casi un siglo.

Puede verse la historicidad de esta problemática en las reflexiones de un educador argentino de principios del siglo XX. Víctor Mercante, un pedagogo modernizador (leía a Freud y a Binet ya en la primera década del siglo precedente) pero conservador cultural y políticamente, propuso tener en cuenta la psicología de la pubertad y la adolescencia para la reforma de la escuela secundaria. En una conferencia pronunciada en 1925, constatando que la mayoría de los

espectadores de cine eran jóvenes entre doce y veinticinco años de edad, se formuló una pregunta con tono apocalíptico: “¿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). Para Mercante, las películas eran, en aquella época, de *cowboys* o de amor, y sus héroes, “grandísimos salteadores y besuqueadores”. Todo eso llevaba a que los jóvenes sólo quisieran “gozar, gozar, gozar” (*Ibid.*); por eso, él sostenía que el cine era una escuela de perversión criminal, y que era necesario organizar comités de censura en todas las ciudades para que sólo se exhibieran películas “moralmente edificantes”.

La cuestión del placer escópico, del placer de mirar, introduce, a juicio de Mercante, un desafío importante para el orden de saberes que estructuró a la escuela, sólidamente asentada en la cultura letrada. Veamos el parentesco de esta pregunta, poco sospechado, con una observación formulada en 1933 por Walter Benjamin, un pensador clave si los hay, para entender la formación de nuevas sensibilidades en interacción con nuevas tecnologías

y nuevos ordenamientos políticos y económicos. Benjamin dice: “el placer que brinda el mundo de las imágenes [...] se nutre de un sombrío desafío lanzado al saber” (cit. Didi-Huberman, 2005: 195). El saber letrado, el saber que se asentaba en el valor de la especulación abstracta y, sobre todo, de la distancia crítica, se encuentra “jaqueado” por esta nueva forma de convocatoria o interpelación que propone el mundo de las imágenes.

La siguiente cita es extensa, pero vale la pena analizarla para estudiar con más profundidad qué se pone en juego en este mundo de las imágenes. En una de las viñetas del maravilloso texto “Calle de mano única”, Benjamin habla de la dificultad de la crítica en estos tiempos (sus tiempos, pero también, nuestros tiempos):

Espacio para alquilar

Insensatos quienes lamentan la decadencia de la crítica. Porque su hora sonó hace ya tiempo. La crítica es una cuestión de justa distancia. Se halla en casa en un mundo donde lo importante son las perspectivas y visiones de conjunto y en el que antes aún era posible adoptar un punto de vista². Entretanto, las cosas han arremetido con excesiva virulencia contra la sociedad humana. La “imparcialidad”, la “mirada objetiva” se han convertido en mentiras, cuando no en la expresión, totalmente ingenua, de la pura y simple incompetencia. La mirada hoy por hoy más esencial, la mirada mercantil, que llega al corazón de las cosas, se llama publicidad. Aniquila el margen de libertad reservado a la contempla-

ción y acerca tan peligrosamente las cosas a nuestros ojos como el coche que, desde la pantalla del cine, se agiganta al avanzar, trepidante, hacia nosotros³. Y así como el cine no ofrece a la observación crítica los muebles y fachadas en su integridad, sino que sólo su firme y caprichosa inmediatez es fuente de sensaciones, también la verdadera publicidad acerca vertiginosamente las cosas y tiene un ritmo que se corresponde con el del buen cine. De este modo la “objetividad” ha sido dada definitivamente de baja, y frente a las descomunales imágenes visibles en las paredes de las casas, donde el “Chlorodont” y el “Sleipnir” para gigantes se hallan al alcance de la mano, la sentimentalidad recuperada se libera a la americana, como esas personas a las que nada mueve ni conmueve aprenden a llorar nuevamente en el cine. [...] ¿Qué es, en definitiva, lo que sitúa a la publicidad tan por encima de la crítica? No lo que dicen los huidizos caracteres rojos del letrero luminoso, sino el charco de fuego que los refleja en el asfalto (Benjamin, 2002: 63-64).

La combinación entre capitalismo y nuevas formas de percepción y circulación de la cultura es lo que introduce un desafío inédito para la función de la crítica, desafío que también alcanza a la escuela, estrechamente vinculada al ideal del sujeto crítico moderno⁴. Es interesante detenerse en algunos rasgos señalados por Benjamin sobre esta nueva actitud de conocimiento: la ruptura de distancias, el acercamiento “agigantado” de las imágenes en la pantalla, la inmediatez, las sensaciones, el ritmo, la parcialidad, la

emocionalidad y el sentimentalismo. Todos estos rasgos se diferencian del tipo de acciones que propone el modo escolar: la criticidad, la reflexión, la moderación de las emociones, la palabra antes que el cuerpo, la observación a distancia. Habría que observar que son quizás estos rasgos, más que la oposición entre lectura lineal y lectura descentrada, los que principalmente desafían a la escuela.

El giro poético del final de la cita de Benjamin habla, en mi lectura, de su impacto en otros ámbitos que no son las efímeras luces de neón, sino el plano de la carretera que se abre, símbolo del progreso capitalista y también cliché visual de tantas películas de Hollywood. He aquí una imagen poderosa: el futuro en automóvil, el horizonte abierto a nuestro paso, la promesa de un camino amplio y sin obstáculos⁵.

Retomando el desafío que estas nuevas sensibilidades y regímenes visuales y de saber-poder plantean a la escuela, coincidimos con el historiador del arte Georges Didi-Huberman cuando señala que “nada es más indispensable para el saber que aceptar ese desafío” (Didi-Huberman, 2005: 196). ¿Qué se hace con esas imágenes tan fuertes de la cultura visual contemporánea desde la cultura letrada, y desde el aparato escolar? Y también vale la pena preguntarse, siguiendo el hilo que propone Benjamin: ¿qué relación tienen la publicidad y el cine con imágenes religiosas y con antiguas promesas de la cultura? Carlos Monsiváis sugirió en 2006, en una intervención en el seminario “Educar la mirada I” en Buenos Aires, que hay una gran continuidad entre la iconografía religiosa y la de

las industrias culturales del siglo XX. Si ese argumento parece válido para México, un país de tardía escolarización y de fuertes tradiciones de religiosidad popular, hay que analizar si es igualmente sugerente para pensar otras experiencias culturales latinoamericanas. Me pregunto si, en esa continuidad, la iconografía escolar (ruptura laica y modernizadora) logró imponer algún quiebre entre la herencia religiosa y la del cine y la televisión de mediados y finales del siglo XX. Aún cuando no tengamos todas las respuestas a esta pregunta, lo importante sería recolocar el sistema escolar en diálogo y conflicto con estas tradiciones visuales, y no por fuera y, claramente, al margen.

La pregunta de Víctor Mercante apunta otros argumentos. Mercante observó que el cine movilizaba algo de otro orden: pasiones, emociones, goces que la escuela parecía no movilizar de la misma manera, compartiendo la lucidez de Walter Benjamin. Pero 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, crear comités de censura y dejar afuera la cultura contemporánea. Podríamos decir que fue una actitud cerrada, autoritaria y de corto plazo, porque los medios audiovisuales de comunicación de masas no sólo no retrocedieron sino que avanzaron más allá de lo que asustaba a Mercante. Sin embargo, habría que decir, también, que en América Latina, y en otros lugares del planeta, fueron muchos los herederos de Mercante. La escuela asumió una actitud de sospecha frente a la cultura visual, sobre todo frente a la cultura visual de masas, a la que consideró desde temprano

una fuente de degeneración moral e intelectual de la población –y esto es cierto aun para aquellos educadores enrolados en la educación popular (Goodwyn, 2004)–. Esto, por otro lado, se vincula con una relación de “extrañeza” y ajenidad de la cultura escolar con respecto a las tecnologías del siglo XX, no solamente al lenguaje audiovisual (Cuban, 1986).

La actitud de sospecha o de expulsión lisa y llana, en algunos casos, no debería engañarnos respecto a los diálogos y conflictos que efectivamente sucedieron entre el mundo de las imágenes de la industria cultural y el de la escuela. Habría que recordar, nuevamente con Didi-Huberman, que “la historia de las imágenes es una historia de objetos temporalmente impuros, complejos, sobredeterminados” (Didi-Huberman, 2005: 26). Las tradiciones no son “limpias”, sino que están hechas de préstamos, saqueos, contaminaciones. Pero es eso mismo lo que parece olvidar cierta historiografía educativa que cree que la escuela se mantuvo al margen de la historia de otros medios de producción de la cultura, de otras tradiciones y herencias culturales.

2. La escuela y la formación de la cultura de la imagen

Para abordar la historia de esos vínculos, valdría la pena desarmar, en primer lugar, la oposición entre escuela y cultura visual. Los docentes y las escuelas son vistos, en general, como objetos aburridos, a los que les falta el *glamour* y el *charme* de la “sociedad del espectáculo” que nos caracteriza actualmente.

Son generalmente considerados como lo opuesto a la cultura visual contemporánea.

Sin embargo, su función en la creación de una cultura común no es para nada menor, y quisiera plantear que necesitamos más investigación para comprender las formas en que coexisten las escuelas y la cultura de los medios electrónicos, y cómo interactúan en la configuración de las disposiciones y las sensibilidades de las nuevas generaciones. A pesar de todos los planteamientos sobre el declive de la escuela como espacio de aprendizajes significativos⁶, las escuelas todavía son, por amplio margen, las instituciones públicas más importantes en la promoción de algún tipo de “sentido común” definido, más o menos libremente, en relación con la cultura letrada, y también son de las únicas instituciones que “se preocupan”⁷ por los efectos que la cultura y la sociedad producen en los sujetos. Sería necesario subrayar, no obstante, que la educación visual del espectador y del público es realizada por muchas agencias.

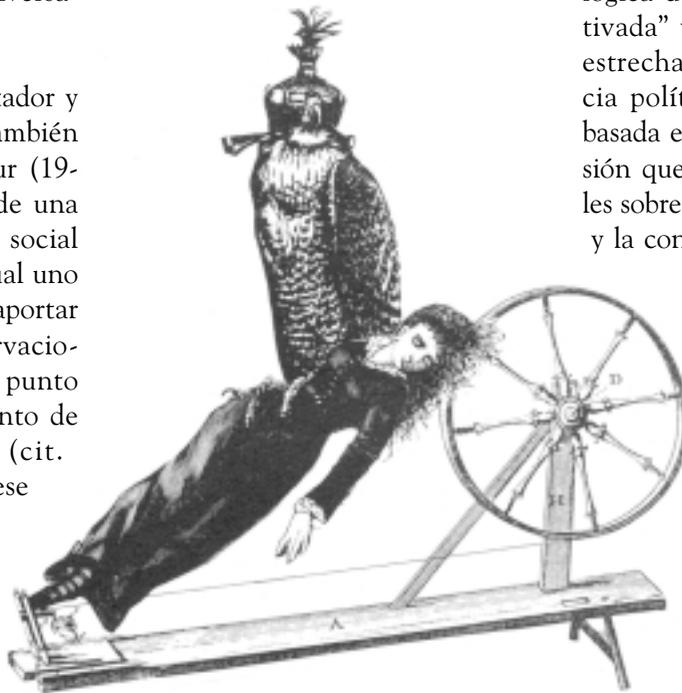
Las escuelas, y los docentes en particular, han sido claves en la transformación de los regímenes escópicos modernos (cuyas transformaciones actuales son motivo de muchos debates, como lo muestra el trabajo de José Luis Brea (2006), entre otros). Jonathan Crary ha apuntado lúcidamente los cambios epistemológicos y políticos que tuvieron lugar entre los siglos XVIII y XIX, que reorganizaron las posiciones del observador y de lo observado, las relaciones entre saber y poder, los aparatos y los discursos institucionales implicados (Crary, 1995). En un trabajo posterior (Crary, 2008),

el mismo autor estudió la cuestión de la atención como eje de una preocupación pedagógica, política y epistemológica, que estuvo en la base del afianzamiento del espectáculo moderno. Captar la atención del espectador, y también del alumno, se volvió un elemento central de la acción educativa, de la escuela y de otros medios como los salones de pintura, las exposiciones universales y el incipiente cine.

El surgimiento del espectador y del espectáculo moderno, también examinados por Bruno Latour (1994), abrieron la posibilidad de una esfera pública como espacio social abierto y homogéneo en el cual uno podía moverse libremente y aportar “sin deformidades” las observaciones hechas desde cualquier punto de ese espacio, desde un punto de vista exterior, “objetivo” (cit. Boltanski, 1999: 29). Es de ese régimen, que entroniza el valor de la crítica y de la justa distancia, del que habla Benjamin en la cita del apartado anterior.

Por lo tanto, lejos de ser opuestos o exteriores a la “cultura del espectáculo”, las escuelas fueron activos participantes en su configuración. La pedagogía moderna, por ejemplo Pestalozzi y otros, subrayaron el valor de la educación de la percepción y de los sentidos en términos de “distancia objetiva”. En la educación visual promovida desde la escuela, ver se volvió equivalente a saber y a creer (“ver para creer”), en una articulación que sigue operando con firmeza en nuestras formas de conocer. No había mediación ni opacidad en el acto de ver; las diferencias fueron pensadas como anomalías o

desviaciones patológicas. No menos importante fue la participación de la escuela en la organización de un sujeto social, el espectador moderno, que se suponía tendría al mismo tiempo una cierta imparcialidad-distancia entre la observación y la acción (refrenar los impulsos, intervenirlos por la reflexión), y también compromiso,



Pär Jorgensen (Dinamarca 1945), “Soñadores de pájaros”, collage, 1985.

esto es, una inversión emocional y afectiva que es necesaria para suscitar la afiliación política en la esfera pública (Boltanski, 1999: 33).

Lo que llama la atención especialmente en el carácter del espectador es, por un lado, la posibilidad de verlo todo; esto es, una perspectiva totalizadora de una mirada que no tiene un punto de vista singular, o que pasa por cualquier punto de vista posible; y por otro lado, la posibilidad de ver sin ser visto (*Ibid.*: 24).

Adam Smith es una figura crucial en esta historia, ya que analizó cómo reconstruir la moralidad y una política moralmente aceptable alrededor de la doble figura del desafortunado (los *malheureux* de la revolución francesa, los desdichados, los infelices) y del espectador imparcial que lo observa a la distancia (*Ibid.*). La emergencia epistemológica de la “objetividad aperspectivada” y la razón científica, tiene estrecha relación con la emergencia política de una esfera pública basada en una política de la compasión que estructuró los lazos sociales sobre las premisas del sufrimiento y la conmiseración (Arendt, 1990).

La pedagogía moderna tomó muchas formas visuales: lecciones de objetos, armarios de exposición en las aulas, museos escolares, mapas, cuadros y retratos para colgar en las paredes escolares, estatuas, mobiliario y arquitectura escolar, libros de texto ilustrados, excursiones organizadas para ver y aprender, exposiciones escolares, incluso los códigos de vestimenta y los regímenes de apariencias en las escuelas (Dussel, 2001). Todas fueron maneras de educar los modos de ver de los escolares, y promover los sentidos que debían construirse en torno a estas experiencias visuales (Lawn y Grosvenor, 2005). El ver se volvió tan importante como la construcción de sentido alrededor de lo que se veía. Siguiendo a Beatriz González Stephan y Jens Anderman (2006), el “mostrar” era tan importante como el “contar”: estos dispositivos visuales pedagógicos tenían todo que ver con la emergencia de “tec-

nologías visuales de la verdad” que buscaron, en el nivel de una “equivalencia visual generalizada”, estabilizar las formas y contenidos de la representación del mundo (2006: 9). Estas tecnologías visuales de la verdad también buscaron producir disposiciones corporales y estéticas particulares en el “sujeto educado”, definido, simultáneamente, como sujeto nacional. Hay que decir que el espacio (el Estado-nación, incluido en un jerárquico “concierto mundial de naciones”) y el tiempo (como la evolución lógica y teleológica de la civilización) fueron considerados marcos estables y definidos para la acción pedagógica y social.

¿Qué pasó con las visibilidades y con la iconografía escolar? Puede retomarse la discusión que postula Monsiváis sobre las continuidades y rupturas de los imaginarios y de las tradiciones visuales. El francés Phillippe Meirieu, en un trabajo reciente afirma que:

Con la aparición de la Escuela de Jules Ferry, reencontramos toda la ambigüedad de la imagen [...] Las imágenes son condenables porque distraen la inteligencia de lo esencial pero, simultáneamente, son necesarias para captar la sensibilidad, dar pie a la memoria y permitir que se represente aquello que no es capaz de ser pensado, como la justicia o la nación, por ejemplo. De esta manera, la escuela hará un consumo fabuloso de imágenes piadosas, pretendiendo, por otra parte, formar al alumno en el uso exclusivo de la razón.

Son los pedagogos de la “Escuela Nueva” quienes, siguiendo a los pedagogos anarquistas y desde

comienzos del siglo XIX, denuncian el carácter peligroso de la imagen en la cual ven una herramienta de adoctrinamiento de las conciencias. Ellos militan por la desaparición de las “imágenes santas” y por su reemplazo por los croquis científicos donde las imágenes ya constituyen una manera de abstracción y de pensar el mundo, como el mapa geográfico. De modo primero balbuceante, luego deliberado, la escuela se da la misión de trabajar para la deconstrucción ideológica de la imagen. Hasta que emerge la idea de “educación en la imagen” tal como la conocemos hoy en día (Meirieu, 2005).

En este breve *racconto* histórico de la relación entre imágenes y pedagogías, Meirieu encuentra continuidades fuertes entre el imaginario escolar republicano y las imágenes religiosas anteriores; pero también identifica rupturas, apoyadas en la tradición platónica de desconfianza respecto a las imágenes, que se desplegarán con más fuerza con las pedagogías escolanovistas de principios del siglo XX y su predilección por la abstracción y el abandono de las estéticas realistas.

Por otra parte, hay que reconocer que la forma “moderna” de ser espectadores ha pasado por varias transformaciones. La invención de medios técnicos para preservar la memoria de los eventos, esto es la fotografía y, más tarde, el cine, ha implicado un cambio profundo en la relación que establecemos con el pasado, con otros, con el mundo. Como ha dicho Susan Buck-Morss: “El siglo XX se distingue de los anteriores porque ha dejado un rastro fotográfico. Lo que se ve sólo una

vez y es registrado, puede percibirse en cualquier tiempo y por todos. La historia se convierte en la compartida singularidad de un evento/acontecimiento” (Buck-Morss, 2004: 23). Pero los patrones de circulación también han cambiado, “circulan alrededor del mundo en órbitas descentradas que facilitan un acceso sin precedentes, deslizándose casi sin fricción a través de barreras idiomáticas y fronteras nacionales” (Buck-Morss, 2004: 23). Por supuesto, son producidas en “relaciones globales que son violentamente desiguales respecto a las capacidades de producción y circulación” de imágenes (*Ibid.*: 158). Sin embargo, habría que ver las continuidades de un cierto régimen de “espectación”, de mirar espectáculos, de estar atentos y seguir un relato hecho en imágenes para ser visto a la distancia. Me da la impresión de que hemos estado más preocupados por las rupturas que por las continuidades y reescrituras de viejas tradiciones. Y en ese marco, la escuela puede ser un buen parámetro de continuidad entre viejas y nuevas tecnologías, viejas y nuevas visualidades.

3. Cambios y desafíos a la forma escolar

En este apartado, quisiera profundizar un poco más sobre algunos de los desafíos que se plantean a la forma escolar que venimos describiendo en el punto anterior. Estos desafíos tienen una relación cercana con los cambios en la cultura de la imagen, aunque implican también otras dinámicas sociales de órdenes diferentes. Y quizás impliquen, por primera vez en más de un siglo, un cambio fuerte en la gramática o en la forma escolar⁸, que

permita atender mejor los cuestionamientos que están surgiendo.

Un primer desafío viene de las transformaciones del saber en las sociedades contemporáneas. No voy a adentrarme en lecturas ya conocidas que describen estas transformaciones, pero quisiera volver sobre un punto que se refiere a la estabilidad de los conocimientos y a la misma idea de transmisión cultural. Sabemos que la escuela nació para resguardar y transmitir el saber en tanto éste se volvió más complejo. Pero en el contexto de la modernidad líquida (Bauman, 2002), la idea misma de la reproducción cultural de las sociedades, de la conservación y transmisión de la cultura, se vuelve más problemática. ¿Cómo lograr cierta estabilidad en la transmisión intergeneracional que asegure el pasaje de la cultura de adultos a jóvenes? ¿Cómo establecer ciertos puntos de referencia si tanto los puntos de partida como los de llegada están en permanente cambio? Un estudioso de las nuevas alfabetizaciones, Gunther Kress, dice algo similar en relación con lo que se le pide a la escuela que enseñe:

En un mundo de inestabilidad, la reproducción ya no es un tema que preocupe: lo que se requiere ahora es la habilidad para valorar lo que se necesita ahora, en esta situación, para estas condiciones, estos propósitos, este público concreto, todo lo cual será configurado de forma diferente a como se configure la siguiente tarea (Kress, 2005: 68-69).

¿Cómo legitimar una institución que tiene que ver con la conservación de la sociedad en un contexto que valora más la novedad, la inno-

vación, lo dinámico? La respuesta de la escuela viene muchas veces por engordar el *currículum*, ampliarlo y poner una nueva “celda” que haga lugar a los nuevos saberes que aparecen (por ejemplo, nuevas tecnologías, computación, “construcción de la ciudadanía” o talleres de prevención), pero de este modo no se alcanza a replantear la forma en que se clasifican los saberes, cuáles se siguen considerando fundamentales y prioritarios, y cuáles aparecen relegados a los márgenes, como tareas quizás placenteras, pero sin duda no igualmente legítimas a los ojos de la mayoría de los actores escolares. Por eso, lejos de aplacar el malestar, esta solución lo multiplica: aparece una nueva demanda o exigencia que surge sin cuestionar las prioridades y estructuras anteriores, y sin dar lugar a nuevos formatos y acuerdos sobre lo que constituye a la escuela como tal.

Otro elemento que causa conmoción en las escuelas es la transformación de las relaciones intergeneracionales, una de las bases fundamentales de la forma escolar tal como la conocimos hasta ahora. Hoy los chicos y jóvenes ya no se posicionan en una relación subordinada en relación con los saberes adultos. Por ejemplo, en términos de las nuevas tecnologías, parecen saber mucho más que lo que saben los adultos. Las nuevas tecnologías, dicen algunos, implican un borramiento de las diferencias entre las generaciones: la televisión, por ejemplo, pone junto al aparato televisivo a adultos y niños, y amenaza con obstaculizar la mediación de los adultos sobre lo que deben ver o saber los niños. Si bien hay una diferenciación de la audiencia (aparecen los canales destinados hacia

públicos específicos), al mismo tiempo la televisión e Internet borran estas diferencias, al convocar, al menos en forma abstracta, a todos por igual (Meyrowitz, 1985).

Estos cambios en la socialización y en las relaciones de autoridad entre las generaciones, vienen siendo señalados desde hace varias décadas por los estudiosos de la cultura. Por ejemplo, la antropóloga Margaret Mead decía en 1970 en su libro *Cultura y compromiso* que estamos asistiendo a una cultura prefigurativa, donde los pares reemplazan a los padres como modelos de conducta, donde hay menos señales y referencias para moverse, y donde lo que se impone es más la exploración. Esa ruptura generacional, dicen algunos, no tiene parangón en la historia. Siguiendo esta línea, Jesús Martín-Barbero, un analista muy lúcido de la cultura latinoamericana contemporánea, señala el lugar particular que “corporizan” los jóvenes:

Además de “la esperanza del futuro”, los jóvenes constituyen hoy el punto de emergencia de una cultura otra, que rompe tanto con la cultura basada en el saber y la memoria de los ancianos, como en [sic] aquella cuyos referentes aunque movidos ligaban los patrones de comportamiento de los jóvenes a los de padres que, con algunas variaciones, recogían y adaptaban los de los abuelos (Martín-Barbero, 2002).

Para Martín-Barbero, los jóvenes expresan el des-ordenamiento de la cultura, el trastocamiento de las jerarquías de saberes y la reorganización profunda de los modelos de socialización, cuyas consecuen-

cias aún no alcanzamos a vislumbrar. Para él, además, ese carácter de “refracción” y “amplificación” de los cambios hace que los jóvenes corporicen también los miedos y estremecimientos del mundo adulto frente al cambio de época. Creo que estas afirmaciones de Martín-Barbero son importantes porque, lejos de esencializar ciertos rasgos de la juventud actual (“la generación digital”), prefieren pensarlos en términos de vínculos intergeneracionales, de posiciones sociales en una red de relaciones en la que los jóvenes son convocados a ocupar lugares que concitan temores, envidias y esperanzas.

Hay, también, una crítica a la idea de una “cultura común” y al lugar que la cultura humanista letrada ocupaba en esa definición de lo común, que está muy asociada con los cambios en la cultura de la imagen. Carlos Monsiváis plantea una pregunta central sobre cuál es la cultura común hoy:

¿En qué momento y por qué motivo la lectura y la cultura definidas clásicamente (artes, música, teatro, cine de calidad) pasan a ser algo que se envía a las regiones del tiempo libre, mientras que los medios y la industria del entretenimiento son para demasados “la realidad”? Y un gran interrogante: ¿cuándo se pierde, en definitiva, la causa de las humanidades como formación central? (Monsiváis, 2007: 57).

Monsiváis mismo responde que:

Al humanismo se lo expulsa en definitiva del currículum educativo en la década de 1970, al encargársele a la iconosfera (el im-

perio de las imágenes) la formación de las nuevas generaciones. No se le ve sentido a la brillantez verbal, y cada vez son menos los capaces de sentirla y admirarla. [...] Y el sitio antes central de la literatura lo ocupan las imágenes, al grado de que el “tiempo libre” de la sociedad viene a ser lo que resta luego de ver partidos de fútbol, telenovelas, *reality shows*, series televisivas, películas, lo que, además, ya no es “tiempo libre” sino “obligación urbana” (*Ibid.*: 59-60).

Sin duda, lo que está sucediendo con la amplísima difusión de las nuevas tecnologías y, fundamentalmente, de la televisión, modifica profundamente el panorama de la cultura común, y de nuestras ideas sobre lo que debe transmitirse. Habría que recordar, sin embargo, que esta crítica a las humanidades tiene más antigüedad que los cuarenta o cincuenta años que nos separan de la emergencia de la televisión, y también habría que decir que *la crítica al núcleo humanista escolar parece más la consecuencia de la extensión de los programas de la democratización de la cultura y de la democratización escolar que su antagonista*. Al final de cuentas, fue en el mandato de hacerse más y más popular, más y más inclusiva, que la escuela fue adoptando formas y saberes del entorno y de las familias, al punto que la demanda por volverse receptiva y hospitalaria se puso en el centro de su ideario (Hunter, 1998).

El desafío de incluir a todos, de hacerle lugar a los saberes populares y a las demandas y necesidades locales, fue conllevando un desplazamiento del ideal más “burocrático” y abstracto de igualdad educativa hacia un ideal de inclusión localizada,

adaptada, organizada según el gusto del público. No elijo estas asociaciones por casualidad: me interesa destacar la cadena de asociaciones entre adaptación local-audiencia-consumo de masas, porque son movimientos que se fueron dando de forma paralela. La formación de una audiencia televisiva fue simultánea a la democratización de muchas relaciones sociales, a la inclusión en la esfera pública de muchos sectores postergados, y a su inclusión en el consumo de masas. La identificación entre ciudadano y consumidor es, por lo demás, objeto de muchos debates en las ciencias sociales⁹.

La escuela, aunque mantiene la continuidad de ciertas formas organizativas y un núcleo duro de producción de enunciados pedagógicos más o menos estable y sostenido a lo largo del siglo, también es susceptible a la mercantilización de las relaciones sociales, esto es, a la adopción del parámetro del consumo o de la relación proveedor/cliente que afecta a buena parte de los vínculos (Corea y Lewkowicz, 1999). Esta adopción de pautas mercantilizadas supone un trastocamiento de las relaciones de autoridad y de los principios clasificatorios de saberes y de relaciones de poder en la escuela. Es sobre todo en los vínculos entre docentes y alumnos, y entre las autoridades escolares y las familias, donde más puede observarse esta emergencia de la relación entre clientes y proveedores, más aún cuando los chicos o sus familias se comportan como consumidores insatisfechos. La paradoja es que la mayoría de los educadores no pueden comportarse como proveedores autónomos: no tienen ni la autonomía ni los recursos materiales o simbólicos para adecuarse a la demanda del

cliente. Tampoco, vale decir, sustentan ideológicamente ese desplazamiento, lo que se suma a la sensación de malestar, tensión o contradicción en relación con las posiciones que se ocupan frente a los alumnos y a las familias.

Por último, hay otro tipo de desafíos que vienen de los cambios en lo que podríamos llamar una “ética de la subjetividad”. Pekka Himanen (2002), en su libro *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información* —en el que busca actualizar la discusión weberiana sobre la ética protestante a nuestros días—, hace referencia a los cambios en las moralidades que organizan el trabajo y la vida social, que suponen también desafíos importantes a la forma escolar. Para sintetizar un argumento complejo, diremos que hoy en día ya no vale la ética del esfuerzo para llegar a un fin superior, sino la de la pasión que la propia actividad es capaz de generar. Esta pasión, que en la versión celebratoria de Himanen no es incompatible con algo de aburrimiento y esfuerzo, suele ser más fluida e inestable que lo que requieren los compromisos perdurables de la ética protestante.

Todos los días se transforman en “domingos”, días festivos en los que uno debe ser capaz de autorrealizarse creativamente, desplegar al máximo sus potencialidades, producir obras originales, vencer obstáculos y desafíos. En esta combinación de narcisismo y épica de la vida feliz al estilo Hollywood, el valor de la rutina, del deber y de la reiteración baja a niveles ínfimos. Justamente estos tres elementos son centrales

para la acción escolar, que se apoya en la organización de hábitos estables, en la formación de morales heterónomas en las que el yo se disciplina en relación con una autoridad exterior, y en las que la autoridad funciona mejor cuanto menos tiene que ser explicada.

4. A modo de cierre: otra vuelta sobre la escuela y la cultura de la imagen



Pär Jorgensen (Dinamarca 1945), de la serie Música de mundo, s.f.

¿Cómo pensar, entonces, la relación entre escuela y cultura de la imagen, asumiendo que la escuela es una institución (un “dispositivo” o una “tecnología”, dirían los foucaultianos) con su propia historicidad, con su propia gramática? Quisiera destacar que la enseñanza escolar no es cualquier enseñanza, ni cualquier transmisión: es una educación que tiene que ajustarse a un tiempo y a un lugar, a una se-

cuencia, al peso de una institución, que seguramente impondrá sus matices. Lo dice Alain Bergala (2007), impulsor de Cahiers du Cinéma, cuando lleva adelante la experiencia de enseñar cine en la escuela: el cine, si quiere ser arte, tiene que sembrar desconcierto, escándalo, desorden. El cine tiene que ver con un encuentro decisivo con una obra, con una conmoción individual. Tiene que ver con la iniciación, más que con el aprendizaje. Ese encuentro no puede programarse ni garantizarse, y eso es algo que la gramática escolar no acomoda fácilmente (Bergala, 2007).

La relación entre cultura de la imagen y pedagogía escolar abre otra serie de preguntas. ¿Puede evaluarse el gusto estético? ¿Puede imponerse la sensibilidad? Y también, ¿puede enseñarse el placer? Son preguntas inquietantes, pero que habría que abordar más sostenidamente en los debates pedagógicos, por fuera de cierto sentido común que tiende a oponer el erotismo espontáneo a la disciplina y el aprendizaje. Al respecto, un buen ejemplo lo aporta un pedagogo australiano, Peter Cryle, quien habla del Kama Sutra como *curriculum*. El deseo y el placer también se educan, y para eso es necesario dismantlar la visión romántica de que lo natural y lo espontáneo están por fuera del discurso y de los aprendizajes sociales, y que cualquier enseñanza es poco auténtica, represiva y anti-natural. Precisamente, el Kama Sutra muestra otros modos de relación con el cuerpo que presentan modelos para perfeccionar el placer, y propone una

cierta ejercitación y una secuencia particular que se asemejan a un *curriculum* del erotismo (Cryle, 2000). Estas apreciaciones valen para pensar en la educación de la mirada, y en el ejercicio disciplinado del ver.

En segundo lugar, quiero señalar que la noción de *gramática* es importante en un sentido que hasta ahora no fue explorado en mi argumentación, que tiene que ver con la constitución de una especie de “matriz de traducción” y de producción de experiencias que tamiza los nuevos saberes y los cambios en las relaciones entre las generaciones. Para ilustrar esta traducción, sirve pensar en el proceso de conversión en disciplina escolar de las nuevas tecnologías: tienen que adecuarse a una cierta organización horaria, habérselas con los perfiles docentes existentes, respetar o al menos no subestimar las relaciones de autoridad ya estructuradas en las aulas y en las escuelas, adaptarse a una disposición espacial determinada (¿sala de computación o computadoras en el aula? ¿Una computadora por niño o algunas pocas que permitan buscar referencias?), adecuarse a una particular clasificación de los saberes (por la cual, sin ir más lejos, en Argentina hay una materia que se llama “Tecnología” y otra que se denomina “Computación”), entre muchos otros aspectos. Pretender que un determinado contenido cultural va a entrar en la escuela sin negociar con este formato existente, es pensar que hay contenidos sin formas y formas sin contenido. Y es creer que no hay historia, ni estructuras, ni sujetos que

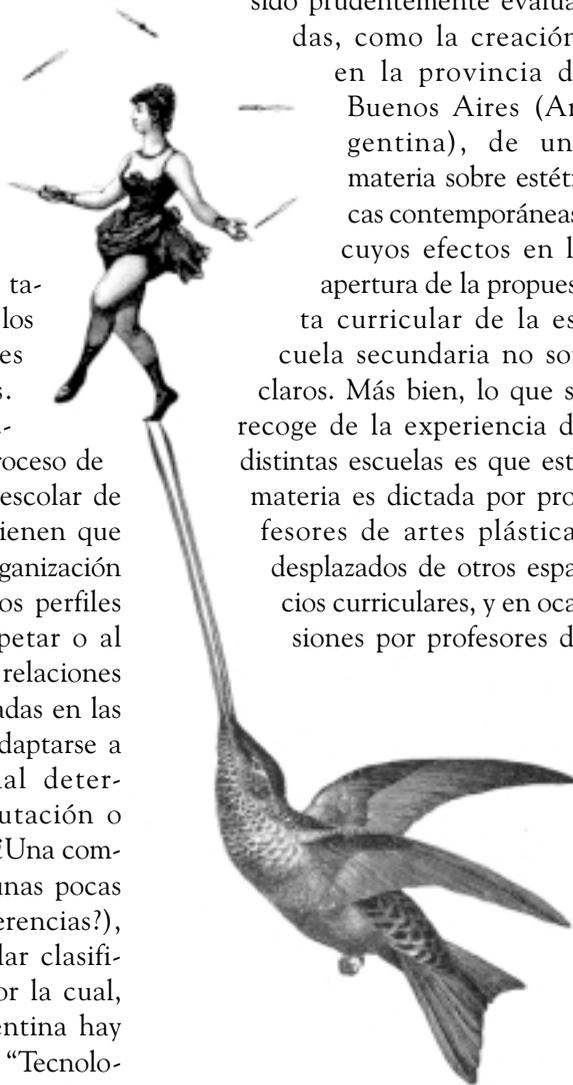
reescriben y adaptan las propuestas de reforma según sus propios repertorios de acción.

De la misma manera, puede observarse que convertir la cultura de la imagen en disciplina escolar supone riesgos similares. Hay algunas experiencias que aún no han sido prudentemente evaluadas, como la creación, en la provincia de Buenos Aires (Argentina), de una materia sobre estéticas contemporáneas, cuyos efectos en la apertura de la propuesta curricular de la escuela secundaria no son claros. Más bien, lo que se recoge de la experiencia de distintas escuelas es que esta materia es dictada por profesores de artes plásticas desplazados de otros espacios curriculares, y en ocasiones por profesores de

ganización escolar impone un límite contundente a las tentativas de reforma, sobre todo si no se planifica a largo plazo la formación docente que se necesita, las transiciones y pasos intermedios, y la ineludible negociación con lo existente que tendrá lugar en cualquier innovación a escala masiva.

Pero, además de revisar estas formas de incorporación de la cultura de la imagen y los medios al formato escolar existente, me gustaría retomar la afirmación de Georges Didi-Huberman citada al inicio –recuperando una observación de Walter Benjamin–, según la cual, “nada es más indispensable para el saber que aceptar el desafío” que le propone el mundo de las imágenes (Didi-Huberman, 2005: 196). ¿Cómo se hace para aceptar ese desafío? ¿Qué parte de ese desafío puede ser tomada en cuenta por las instituciones educativas? Aún más, ¿cuál merece ser tomada en cuenta?

A mi entender, una de las preguntas más interesantes y más desafiantes tiene que ver con la relación entre imagen y conocimiento, y entre imagen y verdad. ¿Qué produce en nosotros una imagen? En muchas pedagogías de la imagen, se supone que eso se entiende cuando se logra ubicar quién y por qué la creó, o en qué contexto. Podría hacerse un paralelo con el “protocolo de lectura” de la enseñanza de la literatura, en la que se buscaba responder a ciertas preguntas básicas (autor, género, período histórico, personajes principales, trama, etc.). Esas preguntas básicas supuestamente agotaban la experiencia de lectura, que entonces se convertía en algo impersonal, rígido, vaciado de cualquier riqueza o singularidad. Y



Pär Jorgensen (Dinamarca 1945),
“Soñadores de pájaros”, collage, 1985.

filosofía. También sucede algo parecido con la incorporación del análisis de los medios a la enseñanza de la lengua y la literatura, que considera las obras audiovisuales sólo bajo la forma del análisis textual. La or-

tanto como con la literatura (¿qué es leer? ¿Qué tipo de experiencia es la lectura?), quizás habría que preguntarse, ¿qué es entender una imagen? O aun, como dice Didi-Huberman, ¿la imagen puede dar lugar a qué tipo de conocimiento? ¿Es el mismo conocimiento que un texto escrito, o es otra cosa?

Este autor dice que, para responder a esta pregunta “que que- ma” –por lo urgente, por lo difícil, por lo desafiante–,

habría que [...] retomar y reorganizar un inmenso material histórico y teórico. Quizás alcance, para dar una idea del carácter crucial de un conocimiento tal – es decir, de [...] su naturaleza misma de encrucijada, de “cruce de caminos” –, recordar que la sección *Imaginar* de la Biblioteca Warburg, con todos sus libros de historia del arte, de ilustración científica o de imaginería política, no pueda comprenderse, no puede utilizarse sin el uso cruzado, crucial, de otras dos secciones llamadas *Hablar* y *Actuar* (Didi-Huberman, 2006:15).

Imaginar, entonces, no puede separarse del todo de hablar y actuar. El entendimiento de una imagen, en consecuencia, no va por fuera de la palabra, pero tampoco de un cuerpo que se pone en movimiento, que se conmueve, que se emociona.

Por otra parte, es necesario entender que no es tanto la imagen en sí lo que causa cierto efecto, sino la imagen en el contexto de ciertas culturas visuales, de tecnologías, de formas de relación con esas imágenes. Por eso, de lo que se trata es de

trabajar sobre regímenes visuales, que definen lo que es visible y lo invisible, y también modos y posiciones del mirar y del ser visto. Una pedagogía de la imagen debería empezar por entender que las imágenes no son meras cuestiones icónicas, o suponer que alcanza con entender la semiología de una imagen suelta, sino que hace falta entender cómo funcionan en un cierto discurso visual, en una forma particular de llegarnos y de conmovernos. Las imágenes son prácticas sociales: ésta es una verdad de Perogrullo, pero no menos cierta ni menos importante para pensar en las pedagogías de la imagen¹⁰.

Considero, también, que sería deseable empezar a trabajar más sobre las formas de visualidad instaladas. La “comunidad de espectadores” que crea el espectáculo mediático, y que construye una “cercana distancia” ética y políticamente problemáticas, es una de las primeras cuestiones por interrumpir e interrogar para que otra transmisión sea posible. “No debería suponerse un ‘nosotros’ cuando el tema es la mirada al dolor de los demás”, dice Sontag (2003: 15). ¿Cómo se forma ese nosotros? ¿Qué tipo de administración de los saberes y de las pasiones instala? Para una analista francesa, Marie-José Mondzain, la violencia de los medios reside precisamente en “la violación sistemática de la distancia”. Esta violación resulta de estrategias espectaculares que embarullan, voluntariamente o no, la distinción de los espacios y los cuerpos para producir un *continuum* confuso donde se borra toda chance de alteridad. La violencia de la pantalla comienza cuando no hace más pantalla, porque ya no es más constituida como el plano

de inscripción de una visibilidad que espera un sentido (Mondzain, 2002: 53-54).

Recordemos, una vez más, los comentarios de Benjamin sobre la violación de la distancia en el cine y la publicidad, y el desafío que lanzó a la actitud crítica distante.

Analizar los efectos fusionales y confusionales de las pantallas, la trama que “tejen invisiblemente entre los cuerpos que ven y las imágenes vistas”, aquello que “se juega en la pantalla pero no es visible en ella” (*Ibid.*: 52), debería ser un elemento más de la transmisión cultural, que habilite mejor para recrear algo en común. “Ver con otros, he ahí la cuestión, ya que vemos siempre solos y no compartimos más que lo que escapa a la vista” (*Ibid.*: 51). En ese aspecto, hay un elemento importante que hace a lo común, a qué puede seguir tejiendo y tramando una sociedad donde nos importe lo que le pasa al otro. Por eso, además, creo que es importante que la escuela enseñe a trabajar sobre una imagen, o sobre unas pocas; que interrumpa esos procesos fusionales y confusionales, que organice otras series de imágenes, y que enseñe a ver otros objetos y de otras maneras.

Para terminar, me gustaría tomar una idea que se plantea en la conversación entre Georges Steiner y una profesora francesa, Cécile Ladjali, sobre el valor de la transmisión cultural. Es la profesora la que dice que “nadie es consiente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad” (Steiner y Ladjali, 2005: 37). La escuela, tal como lo fue siempre, debería ser el lugar que nos pusiera en contacto

con un mundo-otro, pero este mundo-otro no es, necesariamente, el mundo de las humanidades del siglo XIX, ni es necesariamente el mundo de la imagen que todo lo permea, sino el mundo-otro que nos confronta con lo desconocido, con lo que nos permite entender y también desafiar nuestros límites, con lo que nos hace más abiertos a los otros y a nosotros mismos.

La escuela, ya sea enseñando el lenguaje, la pintura, el cine, la televisión o los nuevos medios, debería poder ayudarnos a poner en juego otras formas de relacionarnos con el mundo, y en ello quisiera incluir especialmente la relación más libre con una tradición. Por eso mismo, también debería darle un lugar a esa tradición para que sea reescrita, y no negarla y excluirla en nombre del valor de la novedad (Malosetti, 2007). Creo que en la cultura de la imagen es importante destacar el peso de las tradiciones visuales y de las formas históricas en que nos hemos ido constituyendo en una comunidad de espectadores, de la misma forma que es importante hacerle lugar al análisis y la reflexión sobre los modos en que esa comunidad se está reconstituyendo hoy con los celulares, los videojuegos e Internet. En este cruce y rearticulación de temporalidades pasadas, presentes y futuras, puede darse lugar a una transmisión que no sea planteada como repetición mecánica de una historia, sino como el pasaje de una tradición que se renueva y se redefine con cada nueva generación, como un pasaje que combina tecnologías viejas y nuevas, como una acción que mantiene, finalmente, una escala humana.

Citas

- 1 Se trata de un proyecto que se viene desarrollando en el área de educación de FLACSO - Argentina desde el año 2002 sobre nuevos medios y escuelas (www.proyectotramas.org, www.flacso.org.ar/educacion/iguales). Con el apoyo de la Fundación Ford y de instituciones públicas argentinas, el proyecto combina producción de medios, la formación docente y la reflexión académica sobre los vínculos entre la cultura escolar y los nuevos medios electrónicos donde prima el lenguaje audiovisual.
- 2 A partir de la versión inglesa, prefiero traducirlo de este modo: "Se hallaba en casa en un mundo donde lo importante eran las perspectivas y visiones de conjunto y donde aún era posible adoptar un punto de vista" (Benjamin, 2002).
- 3 También podría traducirse de este modo: "Declara abolido el espacio donde era posible la contemplación y nos pega en medio de los ojos tal como el coche que, desde la pantalla del cine, se agiganta al avanzar, trepidante, hacia nosotros".
- 4 Un trabajo central para analizar este vínculo es el de Ian Hunter (1994).
- 5 Podría vincularse esta imagen con algunos relatos que hoy se formulan sobre la escuela. Seguramente influido por los finales felices de Hollywood, el relato contemporáneo sobre la educación tiene también algo de proeza, de épica, de camino que se abre, aunque requiere un esfuerzo y está lleno de obstáculos. ¿Cuánto de nuestra sensibilidad melodramática se cuela en la forma en que nos vinculamos con la educación? ¿Por qué la necesidad de promesas y finales felices? No era éste el relato fundante del sistema educativo moderno, más centrado en las necesidades de la nación que en el individuo, y más duro, menos luminoso, más selectivo.
- 6 Pueden consultarse los trabajos de Dubet (2002) sobre el declive de las instituciones, y de Duschatzky y Corea (2002) sobre la destitución de la eficacia escolar.
- 7 Cuando digo "se preocupan", me refiero a cierto tipo de reflexión y acción, como la que tiene que ver con la definición de un *currículum* como norma pública y con algún control, aunque sea laxo, sobre lo que los sujetos aprenden.
- 8 Hay una amplia literatura en torno a estos conceptos. Algunos de los textos centrales de esta discusión sobre la gra-

mática o forma escolar son: Tyack y Cuban (1995), Vincent (1994), Viñao (2002) y Dubet (2004).

- 9 Sin ir más lejos, el libro de García Canclini (1995).
- 10 En el ciber sitio Tramas. Educación, Imagen, Ciudadanía, proponemos otros modos de acercarse a la pedagogía de la imagen. Disponible en: <www.proyectotramas.org>.

Bibliografía

- APPADURAI, Arjun, 2001, *La modernidad desbordada*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- ARENDDT, Hannah, 1990, *On Revolution*, Nueva York, Penguin Books.
- BAUMAN, Zygmunt, 2002, *La modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BENJAMIN, Walter, 2002, *Calle de mano única*, Madrid, Nacional, pp. 63-64.
- _____, 2007, *Obras. Libro II, Vol. 1. Primeros trabajos de crítica de la educación y la cultura*, Madrid, Editores.
- BERGALA, Alain, 2007, *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Barcelona, Laertes.
- BOLTANSKI, Luc, 1999, *Distant Suffering. Morality, Media, and Politics* (trans. by G. Burchell), Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- BREA, José Luis (ed.), 2006, *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Akal.
- BREA, José Luis, 2007, "Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image", en: *Revista de Estudios Visuales*, Vol. 2, No. 4, pp. 145-163.
- BUCK-MORSS, Susan, 2004, "Visual Studies and Global Imagination", en: *Papers of Surrealism*, Issue 2, verano.
- BUCKINGHAM, D., 2002, *Creer en la era de los medios electrónicos*, Madrid, Morata.
- COREA, Cristina e Ignacio Lewkowicz, 1999, *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas.
- CRARY, Jonathan, 1995, *Techniques of the Observer. On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*, Cambridge, MA/Londres, MIT Press.

- CRARY, Jonathan, 2008, *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna*, Madrid, Akal.
- CRYLE, Peter, 2000, "The Kama Sutra as curriculum", en: C. O'Farrell, D. Meadmore, E. McWilliam y C. Symes, *Taught Bodies*, Nueva York, Peter Lang, pp. 17-26.
- CUBAN, Larry, 1986, *Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 1920*, Nueva York, Teachers' College Press.
- DIDI-HUBERMAN, Georges, 2005, *Ante el Tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- DIDI-HUBERMAN, Georges, 2006, "L'image brûle", en: L. Zimmermann, G. Didi-Huberman et al., *Penser par les images. Autour des travaux de Georges Didi-Huberman*, Nantes, Cécile Defaut.
- DUBET, F., 2004, "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en: E. Tenti Fanfani, *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPE, pp. 15-44.
- DUSSEL, I., 1997, *Curriculum, humanismo y democracia en la escuela media argentina (1863-1920)*. Buenos Aires, FLACSO.
- _____, 2001, "School uniforms and the disciplining of appearances: Towards a history of the regulation of bodies in modern educational systems", en: T.S. Popkewitz, B. Franklin y M. Pereyra (eds.), *Cultural History and Critical Studies of Education: Dissenting Essays*, Nueva York, Routledge, pp. 207-241.
- ELLSWORTH, E., 1993, "I Pledge Allegiance: The Politics of Reading and using Educational Films", en: C. McCarthy y W. Crichlow (eds.), *Race, Identity and Representation in Education*, Nueva York/Londres, Routledge, pp. 201-219.
- GIDDENS, Anthony, 2000, *Un mundo desbordado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus/Alfaguara.
- GONZALEZ STEPHAN, B. y J. Andermann (eds.), 2006, *Galerías del progreso. Museos, exposiciones y cultura visual en América Latina*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- GOODWYN, Andrew, 2004, *English Teaching and the Moving Image*, Londres, Routledge.
- HIMANEN, Pekka, 2002, *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, Buenos Aires, Planeta.
- HUNTER, Ian, 1998, *Repensar la escuela. Escuela, subjetividad y crítica*, Barcelona, Pomares.
- KINDER, M., 1999, "Ranging with Power on the Fox Kids Network: Or, Where on Earth is Children's Educational Television?", en: M. Kinder (ed.), *Kids' Media Culture*, Durham, NC/Londres, Duke University Press, pp. 177-203.
- KRESS, Gunther, 2005, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- LATOURET, Bruno, 1994, *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- LAWN, Martin e Ian Grosvenor (eds.), 2005, *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books.
- MALOSETTI COSTA, L., 2007, "Tradicción, familia, desocupación", ponencia presentada en el seminario internacional "Educar la mirada. Experiencias en pedagogías de la Imagen", FLACSO - Argentina/Fundación Osde, Buenos Aires.
- MANOVICH, Lev, 2006, *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*, Barcelona, Paidós.
- MARTIN-BARBERO, Jesús, 2007, "Jóvenes, comunicación e identidad", en: *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura de la OEI*, No. 0, 2002, disponible en: <<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>>, consultado en marzo.
- MEIRIEU, Philippe (entrevistado por Jacques Liesenborghs), 2005, *L'enfant, l'éducateur et le télécommande*, Bruselas, Labor.
- MERCANTE, Victor, 1925, *Charlas pedagógicas*, Buenos Aires, Gleizer.
- MEYROWITZ, Joshua, 1985, *No sense of place. The impact of electronic media on social behaviour*, Oxford, Oxford University Press.
- MIRZOEFF, Nicholas, 1999, *Una introducción a la cultura visual*, Buenos Aires, Paidós.
- MIRZOEFF, Nicholas, 2005, *Watching Babylon. The War in Irak and Global Visual Culture*, Nueva York/Londres, Routledge.
- MITCHELL, W.T.J., 2002, "Showing seeing", en: *Journal of Visual Culture*, Vol. 1, No. 2, pp. 165-181.
- MONDZAIN, Marie-José, 2002, *L'image, peut-elle tuer?*, Paris, Bayard.
- MONSIVÁIS, Carlos, 2006, "Se sufre porque se aprende. De las variedades del melodrama en Latinoamérica", en: I. Dussel y D. Gutiérrez (eds.), *Educar la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial.
- MONSIVÁIS, Carlos, 2007, *Las alusiones perdidas*, México, Anagrama.
- OROZCO GÓMEZ, G., 2001, *Televisión, Audiencias y Educación*, Buenos Aires, Norma.
- RABINOW, P. y N. Rose, 2003, 'Introduction. Foucault Today', en: *The Essential Foucault. Selections from The Essential Works of Foucault, 1954-1984*, Nueva York, The New Press.
- RANCIÈRE, J., 2008, *Le spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique.
- SCHWARTZ, Vanessa y Przyblyski, Jeannene (eds.), 2004, *The Nineteenth-century Visual Culture Reader*, Nueva York, Routledge.
- SONTAG, Susan, 2003, *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara.
- STEINER, George y Cécilia Ldjali, *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela, 2005.
- SYMES, Colin y Daphne Meadmore (eds.), 1999, *The Extra-Ordinary School: Parergonality and Pedagogy*, Nueva York, Peter Lang.
- TOBIN, J., 2000, 'Good Guys Don't Wear Hats'. *Children's Talk About the Media*, Nueva York/Londres, Teachers' College Press.
- TYACK, D., y L. Cuban, 1995, *En busca de la utopía*, México D. F., Fondo de Cultura Económica.
- VINCENT, Guy; Bernard Lahire y Daniel Thin, 2001, "Sobre a história e a teoria da forma escolar", en: *Educação em Revista*, Vol. 1, No. 1, Belo Horizonte, pp. 8-47.
- VINCENT, Guy (comp.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Press Universitaires de Lyon, 1994.
- VIÑAO, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002.