

EDUCAR LA MIRADA EN TIEMPOS DE HIPERREALIDAD

*Ulises Piedras Arteaga**

Adolfo, si en tus ojos o en los míos
anda la luz buscándome, te ruego
que escondas en la sombra de tu fuego
las soledades de nuestros navíos.
En el mar de los ojos hay plantíos
de peces luminosos que en el ciego
recinto vertical le ponen fuego
CARLOS PELLICER

DIAGNÓSTICO

“Él la comía con los ojos”. Con esta frase inicia Jean-Paul Sartre un breve texto acerca de la intencionalidad de la conciencia como contraposición a su concepción “digestiva”.¹ Desde dicha frase se puede interpretar que mirar supone un acto de asimilación y agrupación de “contenidos de conciencia”. Nutrir la conciencia con los

* Licenciado en Pedagogía por la UNAM (uulissess70@hotmail.com).

¹ Jean-Paul Sartre, “Una idea fundamental de la fenomenología de Husserl: la intencionalidad”, en *El hombre y las cosas*, Buenos Aires, Losada, 1960.

contenidos oportunos supone haber guiado el ojo adecuadamente, hacer caer el objeto en su red, y como araña a la mosca, disolverlo para ingerirlo. “Asimilación decía el señor Lalande, de las cosas a las ideas, de las ideas entre ellas y de los espíritus entre ellos”.²

Mirar es cosificar y por ende apropiarse, hacer mío lo que he mirado, mirarlo para poseerlo. Atraído por el objeto, la pupila lo enfoca, lo atrapa, lo asimila, lo ordena y lo vuelve parte del que mira. Para una filosofía alimentaria el mundo está construido por un cúmulo de objetos cognoscibles, es decir comestibles. Tanto en la versión del racionalismo y del idealismo conocer es comer, asimilar el objeto en la conciencia ya sea críticamente ya sea empíricamente.

La modernidad capitalista ha erigido sus formas de difusión de objetos sobre esta base. Los ojos modernos dotados de la luz de la razón auguraron el develamiento de los misterios que el pasado había mantenido por su incapacidad, por su oscurantismo religioso, por su anorexia científica. La ciencia permitió que las cosas se volvieran objetos y éstos pudiesen ser aislados y vigilados. La manipulación de objetos necesitó de la finura de una mirada que al mismo tiempo pudiera enfocar al horizonte, al mañana.

El consumismo, una de las bases fundamentales del capitalismo neoliberal, es parte de la tendencia fagocitaria de la racionalidad moderna. Consumir es comer, digerir, asimilar. Para consumir hay que mirar. Se ofrece el producto de tal manera que luzca apetitoso, de tal modo que lo comamos con los ojos. Calles invadidas de imágenes publicitarias, los *malls* y sus hermosas tiendas con lindos pasillos plagados de publicidad. La realidad que ofrece el consumismo mediante la publicidad es más real que lo real. Se mira bien, nos hace mirar mejor. Las parejas pasean amorosamente dentro de las grandes plazas comerciales, saben que no comprarán algo, pero es el lugar más tranquilo, más seguro, más “bonito” para enmarcar

² *Ibid.*, p. 26.

una tarde juntos. Mirar el paisaje implica asimilar marcas, ideologías, valores, frustraciones.³

Por otro lado, a la pupila también se le ofrecen espectáculos que perpetúan el deseo por una realidad mejor; es decir, más adornada, con menos imperfecciones. Cine, televisión, *shows* en vivo, buscan lo fastuoso, lo luminoso, lo extraordinario, también más real que lo real, hiperreal. Las películas, por ejemplo, harán que se viva un accidente automovilístico de una manera estridente, con explosiones de varios metros de altura; con movimientos mostrados cuadro por cuadro, captando de manera milimétrica el vuelco de un carro, su desintegración pieza por pieza. La realidad que hemos logrado ver mediante los medios tecnológicos es tan impresionante que vuelve decepcionante lo que se vive en lo cotidiano. El morbo que causa un accidente automovilístico, siguiendo con el ejemplo del cine, es opacado por la escueta espectacularidad que ofrece en la realidad cotidiana.

Comer con los ojos también puede encontrarse en el acto pedagógico y con ello una serie de problemas que se materializan en el anquilosamiento del sujeto educativo. Para ello se comprende que educar es nutrir un espíritu en crecimiento. El alumno es aquel que necesita ser alimentado. La etimología de la palabra alumno proviene del latín *alere* que significa alimentar, nutrir. Es particularmente interesante cómo esta palabra muestra el signo de una educación digestiva, receptiva, estomacal. El alumno mirará para asimilar construyendo su aprendizaje, haciéndolo significativo para sí. Observará los ejemplos, se fijará en los procedimientos, la experiencia, los detalles que le ofrezca el maestro. Aquí se hace pertinente una pregunta que se permitió formular Steiner ¿es el profesor, a fin de cuentas, un hombre espectáculo?"⁴ El maestro, desde el sentido ya descrito, vuelve su acto un espectáculo y él se coloca

³ Eduardo Galeano, "Pedagogía de la soledad", en *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, México, Siglo XXI, 1998, pp. 253-277.

⁴ George Steiner, *Lecciones de los maestros*, México, Siruela/FCE, 2004, p. 13.

en el centro del mismo. El alumno rondará la periferia. El acto educativo se tensará entre el exhibicionismo y el voyerismo, pero sin *Eros*, sin intercambio. La secuencia pedagógica tan conocida de Pestalozzi “mente, corazón y mano” es sustituida por una que jerarquiza el “ojo, mano y mente” excluyendo al corazón. La educación comprendida desde este derrotero se apegará más al sentido de su etimología *educare* la cual, recordemos, tiene las implicaciones del nutrir, criar, hacer que asimile el niño un mundo a la vista.

El progreso se mostró como la posibilidad de ofrecer algo que mirar, algo nuevo, algo original. Se fabrican objetos para ver, no sólo que sean “bonitos” sino que nos conecten a una red construida por imágenes. Una educación masiva se equipara desde este sentido a una inclusión en los medios masivos de transmisión de información. Y el problema aquí es dónde empieza a tomar forma pedagógica. Las versiones más innovadoras, en el ámbito pedagógico, son aquellas vertientes de la tecnología educacional que no hacen sino seguir los patrones de una sociedad previamente reglamentada bajo los registros de la omnipresencia icónica. Educar se iguala a enseñar a manipular un medio electrónico de donde se puede obtener información. La tendencia en educación básica es equiparar la educación de calidad con la vistosa utilización de medios electrónicos audiovisuales. Un ejemplo de ello es el *Programa de Inclusión y Alfabetización Digital* que otorgó en el ciclo 2014-2015: 664 mil 201 tabletas electrónicas a niños de 5° año de primaria en seis estados de la República, anunciando esta acción como parte de la reforma educativa.⁵ Se educa para “habilitarnos” en el desempeño dentro de sociedades icónicas, para “actualizar” competencias societales.

⁵ Comunicado 237. Entregará SEP tabletas a alumnos de quinto grado de primaria en seis entidades. En <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/comunicados/agosto-2014/649-comunicado-237-entregara-sep-tabletas-a-alumnos-de-quinto-grado-de-primaria-en-6-entidades> comunicado de agosto de 2014 (fecha de consulta: 18 de agosto, 2014).

Los *mass media* se han modificado con el paso del tiempo. Del periódico a la radio, de ésta a la televisión y de aquella a la computadora. Tendremos una serie de sucesiones en la conectividad la cual, cada vez más global y actualizada, nos permite la ciudadanía cosmopolita sin siquiera salir de casa. Sin embargo, estos momentos de conectividad, de modificación del ojo en su mirar hacia lo lejano, van en detrimento frente a *gadgets* como los *smartphone* y las *tablet* que funcionan como una hipnótica ventana a una red de amigos, contenidos, opciones de realidad. El ojo se vuelve múltiple. La tendencia ya no será la mirada hacia lo lejano y abarcador sino hacia lo variado, lo mínimo, el contenido breve. De aquí que lo ofertado será inmenso, y por lo mismo, inasimilable. Paradoja total: el ojo que otrora tiempo digería la realidad asimilándola en la conciencia está hoy saturado.

Al ojo se le ha acostumbrado a asimilar, pero en nuestro tiempo el consumismo ofrece cosas que no podemos comprar y la red, tantas cosas que no podemos conocer. El problema entonces tiene dos vértices: por un lado, la concepción del conocer como un acto de asimilación deviene en una pedagogía digestiva y por ende ensimismada y pasiva frente a la oferta de imágenes, y por el otro, la extenuante oferta de imágenes deviene en una “anorexia de la mirada”, de modo que ante el mandato de mirarlo todo, y mirarlo bien (*high definition*), nada hay que pueda hacer experiencia en el sujeto educativo. Al respecto Inés Dussel y Daniela Gutiérrez puntualizan:

La nuestra es una sociedad saturada de imágenes, donde la tentativa de territorializar lo visual por sobre otros registros de la experiencia no deja, sin embargo, de evidenciar cierta *anorexia de la mirada*, cierta saturación que anestesia y que banaliza aún las imágenes más terribles, que nos insta como educadores a pensar una nueva pedagogía de la mirada.⁶

⁶ Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2006, p. 11.

Este texto pretende abonar algunas notas para dicha pedagogía de la mirada lo que supone reflexionar algunos problemas gnoseológicos, éticos y políticos, suscritos en la misma. Lo que sigue del texto se centra en mostrar ciertas complejidades que podemos encontrar en una pedagogía que pretende educar la mirada.

INTENCIONALIDAD DE LA CONCIENCIA:
ESTALLAR LA MIRADA

Como se decía al inicio del presente texto, Sartre recupera en su texto la intencionalidad de la conciencia como baluarte que permitirá comprender que “La conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es por esencia relativo a ella”.⁷ Esto implica hacer estallar aquel ojo que asimila y come, regresándole al mundo su característica de exterioridad, referencialidad, extrañeza, profundidad y lejanía.

Lo intencional de la conciencia hace referencia a que ésta no se encuentra cargada de contenido alguno. La conciencia es para la fenomenología del Husserl, leído por Sartre, un concepto vacío que entrelaza la subjetividad con la vivencia exterior: “la conciencia carece de ‘interior’; no es más que el exterior de ella misma y son esa fuga absoluta y esa negativa a ser sustancia las que la constituyen como conciencia”.⁸ Toda conciencia es conciencia de algo, por lo mismo no puede apelar a un centro constitutivo dentro de sí. Y por otro lado, el mundo aparece a la vista como lo inasimilable, lo incomedible, lo inconmensurable:

Husserl no se cansa de afirmar que no se pueden disolver las cosas en la conciencia. Veis este árbol, sea. Pero lo veis en el lugar mismo en que está: al borde del camino, entre el polvo, solo y retorcido por el

⁷ Sartre, *op. cit.*, p. 27.

⁸ *Loc. cit.*

calor, a veinte leguas de la costa mediterránea. No podría entrar en vuestra conciencia pues no tiene la misma naturaleza que ella.⁹

El objeto es trascendente a la conciencia. La conciencia permite la vivencia del objeto pero no depende de un principio unificador. La conciencia es una entidad vacía que enlaza las vivencias del sujeto pero sin colmar un centro esencial. De aquí que la conciencia no depende del yo. “La conciencia se define por la intencionalidad. Por la intencionalidad, se trasciende a sí misma, se unifica escapando de sí”.¹⁰ La idea de un eje que administra la experiencia fenoménica se desplaza. Lo que supone la necesidad de retomar el énfasis en un mundo que sobrepasa el yo personal.

Lo que se ve, afuera, llama a la intencionalidad de la mirada. La premisa inicial es devolver la mirada al mundo, porque éste constituye al ojo al dotarlo de cosas por mirar. Aunque parezca contraproducente, dado que la exacerbación de cosas por ver ha hecho que éstas empobrezcan su contenido, no es posible soslayar que el afuera es el sitio del mirar. Partir de la comprensión de que aquello que constituye la conciencia es su enlace con las cosas, implica devolverle lo visto a las cosas mismas y por ende al mundo la profundidad y atracción o repulsión que puede provocar. Conocer el mundo no sólo implicará, desde la fenomenología promovida por Sartre, su representación sino la posibilidad de amar, temer u odiar. El mundo recupera todo lo encantador y terrible de las cosas

Son las cosas que se nos revelan de pronto como aborrecibles, simpáticas, horribles o amables. Es una *propiedad* de la máscara japonesa el ser terrible [...] y no la suma de nuestras reacciones subjetivas ante un trozo de madera esculpido. Husserl ha reinstalado el horror y el en-

⁹ *Ibid.*, p. 26.

¹⁰ Jean-Paul Sartre, *La trascendencia del Ego*, trad. de Miguel García Baró, Madrid, Síntesis, 2003, p. 38.

canto en las cosas. Nos ha restituido el mundo de los artistas y los profetas: espantoso, hostil, peligroso, con puertos de gracia y de amor.¹¹

Una didáctica de la imagen desde este sentido va más allá del uso de imágenes. La imagen no es un recurso al servicio del maestro sino que más bien sostiene los espejos que constituyen aquello que suponemos como nuestra intimidad. Conocer mediante el uso de imágenes supondrá, desde este sentido, algo distinto que dotar de contenidos para permitir su asimilación. Más bien entronca una ética que pueda mirar de frente el horror y el encanto restituidos a un mundo que nos puede hacer estremecer. Es mirar las cosas cargadas de propiedades sin objetivarlas, sin desposeerlas, porque la realidad no es ni objetiva ni ascética. El ver, desde este sentido, no es simplemente recibir todo tipo de imágenes sino estallar la mirada.

Conocer es “estallar hacia”, arrancarse de la húmeda intimidad gástrica para largarse, allá abajo, más allá de uno mismo, hacia lo que no es uno mismo, allá abajo, cerca del árbol y no obstante fuera de él, pues se me escapa y me rechaza y no puedo perderme en él más que lo que él puede diluirse en mí: fuera de él, fuera de mí.¹²

Hacer estallar la mirada es provocar una serie de guiños a un mundo que llama a ser conocido. Una pedagogía de la mirada podrá tener que ver quizá con ese conocer mediante el estallido, imagen que describe de alguna manera lo que supone comprender a la conciencia desde la intencionalidad.

EDUCERE: ECHAR A ANDAR EL OJO

Enseñar será pues mostrar. Mostrar lo que nos hace humanos, lo terrible y agradables que pueden ser las cosas. Es recuperar el co-

¹¹ Sartre, *Una idea fundamental...*, p. 28.

¹² *Ibid.*, p. 27.

razón que fue excluido en la triada de Pestalozzi y hacerlo dialogar con una ética de la imagen. Encontrarnos a nosotros mismos pero no en una interioridad, no en el enclaustramiento, ni en la privacidad que la sociedad nos ha sugerido como salida frente al desastre y la barbarie “[...] todo está fuera, todo, incluidos nosotros mismos: fuera, en el mundo, entre los demás. No es en no sé qué retiro donde nos descubriremos, sino en el camino, en la ciudad, entre la muchedumbre, como una cosa entre las cosas, un hombre entre los hombres”.¹³

En el camino uno está expuesto. Caminar es exponerse y esto es la posibilidad de acercar la mirada a lo que nos constituye. La iconopedagogía es entendida como un mecanismo que permite salir y andar, recorriendo los caminos que articulan la iconósfera que sostiene los valores, sentidos y representaciones que asumimos. Educar la mirada será entonces una forma de andanza en la que se buscan en el exterior los registros que interiorizan al sujeto mismo. Como dirá Nietzsche

Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros [...] esto tiene un buen fundamento. No nos hemos buscado nunca. [...] nos preocupamos de corazón propiamente de una sola cosa —de “llevar a casa” algo. En lo que se refiere, por lo demás, a la vida, a las denominadas “vivencias”—. ¿Quién de nosotros tiene siquiera suficiente seriedad para ellas? ¿O suficiente tiempo?¹⁴

Al no buscarnos nos perdemos con demasiada antelación. El camino que elige Nietzsche será, dentro del libro que se ha citado, el de la genealogía, y con ella una andanza meticulosa, gris, histórica, añadida de hipótesis nada convencionales. Es el ejemplo de este andar el de un ojo que se ha volteado a mirar la cabeza de la cual fue extirpado. La búsqueda de los momentos de pugna

¹³ *Ibid.*, p. 28.

¹⁴ Friedrich Nietzsche, *Genealogía de la moral*, 3ª ed., Madrid, Alianza Editorial, 2011, p. 25.

para la imposición de sentido se análoga a la búsqueda de imágenes en el caminar educativo. La imagen se vuelve la posibilidad de acceder a nódulos problemáticos, a muestras de luchas por la imposición de sentido. Se accede a imágenes por vía genealógica para mostrarnos los pliegues de una historicidad que ni es plana ni tampoco lineal.

Educar desde este sentido se vincula con el *educere*, cuya etimología se encuentra cifrada en el salir, estar fuera, partir. Educar para salir, buscar una exterioridad que permita encontrarnos entre las cosas, entre los otros, entre las imágenes que han construido lo que somos. El maestro no dotará al alumno más que de la compañía en un andar que permite buscarnos, esto porque la búsqueda es personal, aunque tampoco pueda ser sino dentro del espacio del nosotros. Búsqueda que no supone entonces que el maestro enseñe a ver bien, con más verdad, con más conciencia. La tarea de educar la mirada necesitará una modestia mayor frente a un proceso complejo: “No se trata sobre cómo tomar conciencia o ser consciente, sino sobre la atención y cómo estar atentos. Estar atentos es estar abiertos, al mundo”.¹⁵ Enseñar a estar atentos, mostrar las icónicas que construyen los valores de nuestro tiempo. Descolocar el ojo para ponerlo a rodar en las tramas simbólicas, axiológicas y epistémicas que permitan ver las imágenes que circulan en nuestro tiempo, asimismo comprenderlas en su devenir belicoso. ¿Por qué ésta y no otra imagen representa a la madre, por qué aquélla a la prostituta? ¿Por qué se solicita la adscripción a una imagen y el rechazo de la otra? ¿Siempre fue así?

POLITIZAR LA MIRADA

Tal vez una de las finalidades más simples de una pedagogía de la mirada tenga que ver con algo aparentemente sencillo: evitar que

¹⁵ Jan Masschelein, “E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre”, en Dussel y Gutiérrez, *op. cit.*, p. 304.

lo que veamos parezca normal. El ángel de la historia según la icónica que construye Benjamin a partir de la acuarela *Ángelus Novus* de Paul Klee cuyos “ojos están desmesuradamente abiertos”,¹⁶ nos permite tener un ejemplo sobre esta finalidad. En la descripción de Benjamin la mirada desorbitada del ángel, afectada por lo visto, tiene ante sí el espectáculo de la historia. El ángel de la historia tiene ante sí una escena construida sobre la barbarie, sobre el cúmulo de ruinas que hacen del pasado una catástrofe imposible de componer: “él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado”.¹⁷ La mirada del pasado permite tener conclusiones del presente, una de ellas, que dicho presente está construido por la catástrofe que amontona ruina sobre ruina, como lo dirá Benjamin:

[...] los bienes culturales que abarca con la mirada, tienen todos y cada uno un origen que no podrá considerar sin horror [...]. Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie. E igual que él mismo no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión en el que pasa de uno a otro.¹⁸

La mirada está cargada de responsabilidad frente a un proceso histórico que ha erigido imágenes a costa de la barbarie. La imposibilidad de volver al pasado para reconstruir lo derruido no nos exime de la necesidad de mirar la catástrofe. Las implicaciones éticas del mirar exigen que no se pretenda de éste un método didáctico, sino más bien una pedagogía entera.

Así pues, una pedagogía que impida ver con normalidad lo que vivimos supone una ética que nos hace responsables de sostener la mirada y la politización del territorio didáctico. El dispositivo

¹⁶ Walter Benjamin, “Tesis de filosofía de la historia”, en *Discursos interrumpidos*, trad. de Jesús Aguirre, Madrid, Taurus, 1973, p. 183.

¹⁷ *Loc. cit.*

¹⁸ *Ibid.*, p. 182.

iconopedagógico hace uso de la imagen con fines éticos y políticos que nos permitan conocer (nos) haciendo experiencia de lo vivido. Pedagogía desde este sentido es un espacio de politización de la mirada sostenida en una ética que hace frente a la catástrofe y que puede denunciar un mundo de cabeza imperfecto y desastroso, como lo dijo en su momento Eduardo Galeano, un mundo *patas arriba*: “Hace ciento treinta años, después de visitar el país de las maravillas, Alicia se metió en un espejo para descubrir el mundo al revés. Si Alicia renaciera en nuestros días, no necesitaría atravesar ningún espejo: le bastaría con asomarse a la ventana”.¹⁹

La desnormalización de la imagen es un asunto didáctico, pero no supone obligatoriamente una metodología. Es prioritario tener una finalidad antes que buscar alguna consecución de pasos. No obstante, nos permitiremos sugerir una posibilidad.

En una entrevista a Foucault por Moriaki Watanabe en 1978,²⁰ el filósofo de Poitiers habla a propósito de la mirada. Contrastando su postura con la de Platón y Descartes, Michel Foucault desliza el supuesto de la mirada de los derroteros de la verdad y lo ilusorio. Frente a estos clásicos de la filosofía que colocan el registro de la verdad en un espacio distinto al de la mirada la cual estará más cercana a lo aparente y, por lo mismo, lo falso, Foucault hace entrar el ejemplo del teatro en donde no existe la distinción entre uno y otro.

Lo que opera en el teatro es una manera de ver que no está enmarcada en dichos derroteros, sino que más bien posibilitan la construcción de escenas. Las distintas escenificaciones posibles son construidas por una serie específica de imágenes que, mediante su funcionamiento, permiten enunciar afirmaciones y hacer circular prácticas políticas y de poder. Ahora bien, por analogía, el teatro del mundo y su espectáculo podrían ser analizados desde

¹⁹ Galeano, *op. cit.*, p. 2.

²⁰ Michel Foucault, “La escena de la filosofía”, en *Obras esenciales. Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 149-174.

este entendido. Para esto la mirada desmonta la puesta en escena de ciertos registros icónicos, hace una labor de diagnóstico del presente.²¹ Al respecto dirá el filósofo francés:

[...] intentar describir la manera en que ellos mismos han organizado, a través del juego de su mirada, el espectáculo del mundo. En el fondo, me importa poco que la psiquiatría sea verdadera o falsa, no me planteo esta cuestión [...]. Pero quisiera saber cómo aparece en escena la enfermedad, cómo ha aparecido en escena la locura, el crimen; por ejemplo, cómo se ha percibido, cómo se ha acogido, qué valor se ha dado a la locura, al crimen, a la enfermedad, qué papel se le ha hecho jugar: quisiera hacer una historia de *la escena* sobre la que pronto se intentó distinguir lo verdadero de lo falso, pero no me interesa esta distinción, lo que me interesa es la constitución de la escena y del teatro.²²

De lo extraído podríamos obtener algunas sugerencias para el procedimiento de una didáctica centrada en la politización de la mirada cuya característica no permite limitar su método a la utilización de la imagen como mero recurso áulico. Supone más bien una metodología que, como proceso complejo, permite diagnosticar la construcción de los escenarios sociales que rodean al sujeto. Y con esto, la posibilidad de explicitar la entrada en escena de ciertas icónicas que producen y ponen a circular enunciados “verdaderos”. Éstos últimos circulan de tal forma que crean pautas normativas que asimilan y excluyen, es decir, promueven ejercicios de poder que sujetan al individuo a registros de verdad que han sido gestados, promovidos y consumidos mediante imágenes.

Educación la mirada implicará hacernos responsables del ojo frente a la escena, y con ello hacernos de una ética que diagnostica la

²¹ Véase “Foucault responde a Sartre” (entrevista con Jan-Pierre El Kabbach, marzo de 1968), en Michel Foucault, *Saber y verdad*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1985, p. 42.

²² Foucault, “La escena...”, p. 150.

entrada y uso de ciertas imágenes, cuyos vínculos crean espacios específicos. De aquí que la politización de la mirada suponga el hacernos responsables de nosotros mismos, y de nuestra relación con los otros frente al campo visual que construye el tiempo histórico que vivimos. Hacernos responsables de la formación que deseamos para con nuestra subjetividad, lo cual es un asunto de empoderamiento y libertad.

A MANERA DE GUIÑO

Educar la mirada es devolver el examen a un mundo que tiene cosas que mostrar, lo que supone devolverle el horror y el encanto a un mundo que parecía anestesiado por la objetividad. Educar no es un acto científico, entendiendo esto desde el sentido positivista, porque no trata de objetos a modificar, de variables que cuantificar. Se trata más bien de antropogénesis como diría Octavi Fullat, es decir, de prácticas creadoras de seres humanos. Y como humanos estaremos enclavados en un mundo en el que se miran las cosas, a los otros, a nosotros. Pobreza, injusticia, violencia, vacuidad son imágenes del andar cotidiano, características de un mundo que no es como debería ser. Y por lo mismo, de un mundo necesario de transformar.

Mirarlo todo y mirarlo bien ha sido el eslogan de una sociedad que crea imágenes que se ven bien, que hacen ver bien la realidad. Pero esas imágenes son parciales, muestran sólo una parte, la que vende mejor, la que hace ver bien algo. ¿La iconopedagogía no corre el riesgo de irse por el mismo lado? Educar para mostrar, pero mostrar ¿para qué? La trampa que supone enseñar mediante los recursos audiovisuales puede llegar a reproducir el uso icónico que ha normado la sociedad.

¿La imagen es lo que se ve? La imagen no es representación —una de las formas clásicas de definirla que en nuestros tiempos ha sido rebasada—. La imagen no representa la realidad, constru-

ye un espacio de realidad cargado políticamente; construido dentro de prácticas de poder, de control, de adoctrinamiento. Ante esto se hace necesario educar para sospechar y politizar la mirada.

Se educa un ojo para torcer su campo visual. No es el frente es el detrás, no es lo que dice sino lo que se deja de decir. Así como el cuadro de *Las Meninas* ha sabido despertar la incógnita por lo que pinta Velázquez, así una politización de la mirada podrá preguntarse por el detrás del bastidor que ha erigido la imagen.

Politizar la imagen es empoderar la mirada. El poder del mirar supone la posibilidad de resistencia frente a ciertas imágenes, así como descolocarse de la gobernabilidad que pretende ejercer. ¿Por qué debería ser así como me enseña el cine, el *shopping center*, la televisión?, ¿Por qué circula cierto tipo de imágenes en determinado momento? Empoderarse es así resistencia y libertad que, siguiendo a Foucault,²³ supone formas de creación de subjetividad que puedan decir *no* a las formas de gobierno de la individualidad a partir de la avalancha de imágenes que, por arriba y por abajo, al atravesar el tras y el frente, pretenden gobernar nuestra subjetividad.

Una última nota. El régimen vertiginoso del mirar no se desmontará de su carga avasallante apelando únicamente a la educación de la mirada. El ojo educado que desmonta de la imagen la síntesis de lenguajes que construyen su icónica, tendrá la posibilidad de empoderar su palabra frente a un mundo que la ha relegado. Contrastar las trampas de la imagen y su omnipresencia por las alternativas como lo es la palabra —la palabra que puede decir *no*— es una forma de alfabetización. Y de aquí la inevitable referencia a un Freire que apelando a la concienciación, nos da pistas para la posibilidad de retomar —mediante la autonomía, la crítica y el análisis de discurso—, el ejercicio de una conciencia

²³ Cfr. Michel Foucault, “El sujeto y el poder”, en Dreyfus y Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM, 1988, pp. 227-240.

que puede volver sobre sí misma y, con esto, no estar arrojada dentro de los mandatos de las sociedades icónicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Benjamin, Walter, “Tesis de filosofía de la historia”, en *Discursos interrumpidos*, trad. de Jesús Aguirre, Madrid, Taurus Ediciones, 1973.
- Dussel, Inés y Daniela Gutiérrez [comp.], *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2006.
- Foucault, Michel, “El sujeto y el poder”, en Dreyfus y Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM, 1988.
- , “La escena de la filosofía”, en *Obras esenciales. Estética, ética y hermenéutica*, Madrid, Paidós, 1999.
- , “Foucault responde a Sartre”, en *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta, 1985.
- Galeano, Eduardo, *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, México, Siglo XXI, 1998.
- Masschelein, Jan, “E-ducación la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre”, en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez [comp.], *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2006.
- Nietzsche Friedrich, *Genealogía de la moral*, 3ª ed., Madrid, Alianza Editorial, 2011.
- Sartre Jean-Paul, “Una idea fundamental de la fenomenología de Husserl: la intencionalidad”, en *El hombre y las cosas*, Buenos Aires, Losada, 1960.
- , *La trascendencia del ego*, trad. de Miguel García Baró, Madrid, Síntesis, 2003.
- Steiner George, *Lecciones de los maestros*, México, Siruela/FCE, 2004.

Mesografía

Comunicado 237. Entregará SEP tabletas a alumnos de quinto grado de primaria en seis entidades. En <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/comunicados/agosto-2014/649-comunicado-237-entregara-sep-tabletas-a-alumnos-de-quinto-grado-de-primaria-en-6-entidades> comunicado de agosto de 2014 (fecha de consulta: 18 de agosto, 2014).