

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

La comunicación y los vínculos institucionales en las primeras prácticas: modos de decir y escuchar las voces

Miriam Alvarez¹

¹ Instituto Superior de Formación Docente Escuela Normal de General Acha, La Pampa, Argentina.
miroal_7@hotmail.com; ifdga@coseganet.com.ar

1.- Planteamiento del problema y focalización del objeto

La problemática que movilizó la tarea cuenta, entre otros antecedentes, con el Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles que se desarrolla en el Instituto Superior de Formación Docente de General Acha, provincia de La Pampa, Argentina.

En el propio Instituto y en el contexto de la Formación Docente de la provincia surgen distintas pre-ocupaciones que incluyen la necesidad de generar conocimiento acerca de algunas temáticas que vienen interpelando la tarea como formadores y que, a la vez, pueda reorientar, entre otras cuestiones, la práctica y la formación que se brinda en la institución.

En ese sentido, resulta interesante re -pensar las primeras inserciones laborales de los egresados y considerar múltiples modos de obtener información que releve las preocupaciones de la tarea de los docentes noveles o principiantes. Es así que uno de los dispositivos a repensar es el de la co-observación, teniendo en cuenta los aportes de Beatriz Alen, citando a Patrick Rayou, (2008)² quien se refiere a esta temática en el marco del Programa, señalando que “evidentemente, hay de lo impersonal porque los docentes noveles tendrán que aplicar el programa. También hay de personal, porque cada uno de esos docentes viene con un bagaje que les es propio. Lo interpersonal son justamente las redes que permiten poner en marcha todo este dispositivo. La dimensión transpersonal, es donde los coordinadores y los formadores tienen un rol que jugar dentro de ello. Estas nociones nos parecen bastante esclarecedoras, ya que nos permiten encontrar un cierto equilibrio dentro de la situación...”

Y siguiendo la misma línea de abordaje resulta interesante tener en cuenta sus recomendaciones a la hora de considerar que “... en lugar de poner a los noveles en un sistema cerrado, se trata de desarrollar en ellos aquello que podemos llamar hábitos profesionales. Estos consisten en discutir entre ellos, en dar clases con las puertas abiertas... Uno de los aspectos que caracteriza este sistema de la enseñanza es el deseo de los jóvenes de hacer una sola cosa, sentirse libres e independientes dentro de su curso, tan pronto las puertas se hayan cerrado. Es decir que este pequeño dispositivo de entrada en el oficio nos entusiasma mucho porque justamente nos muestra nuevas líneas. En este marco, lo que implicaría a nivel de la investigación, o por lo menos lo que nosotros deseamos que fuese, es ayudar a todos los actores a comprender estos desplazamientos.”

La participación de los docentes egresados de primaria en el Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles, ha permitido visibilizar mediante distintos dispositivos, sus principales pre-ocupaciones en los primeros pasos del desempeño de su práctica docente. Las expresiones informales obtenidas en entrevistas, giran en relación a sus vínculos entre pares, con directores y alumnos: *"los grados que quedan para tomar siempre están en los primeros años"; "si te tocan suplencias cortas, te dejan la carpeta para que sigas lo pensado por el titular"; "¿Cómo se discriminan los chicos, yo no sé cómo resolver eso!"; "trato de dialogar diariamente, con sinceridad y tratando de no entrometerme en lo que no me corresponde"; "¿cómo van a expresarse así !(...) ¿qué situaciones viven mis alumnos para decir lo que dicen?"; "creo que la realidad social y familiar afecta la voluntad de los niños a la hora de trabajar"...*

² Alen, B., *El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo*. Revista de currículum y formación del profesorado 13, 2009 <http://magisterialdfpd.files.wordpress.com/2009/08/beatriz-alen1.pdf>

La provincia de La Pampa dispone de escasa información en la temática planteada. Como antecedente se puede mencionar el trabajo de investigación de los profesores Juan Franco y Graciela Pascualetto "La cuestión vincular en el relato de docentes nuevos" del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, en el año 2008.

Esta línea de trabajo puede llegar a posibilitar la materialización de dos procesos: el aprendizaje de los modos de investigación y la producción, a partir de ellos, de nuevos conocimientos que permitan a los docentes noveles generar estrategias alternativas a la hora de afrontar los nuevos vínculos institucionales.

El inicio de la actividad profesional produce en el docente sentimientos ambivalentes; el entusiasmo e interés que despierta el hecho de trabajar es acompañado por la angustia y el desconcierto que provoca lo nuevo.

La tarea de acompañamiento, sostén y guía del docente que se inicia requiere de la inauguración de espacios sistemáticos, donde sea posible reflexionar y apropiarse nuevos conocimientos para la co-construcción de acuerdos.

La perspectiva de abordaje del presente trabajo rescata los aportes de Jesús Martín Barbero (2008)³ quien establece algunas pistas para pensar la investigación en comunicación desde la cultura. La primera refiere a investigar las encrucijadas que significan los procesos y las prácticas concretas; invita a entrecruzar.

La segunda pista, que también considero en el estudio, trata las experiencias que desde el ámbito de lo público, permitan escuchar otras voces silenciadas en los entornos del consumo.

Pensar en el Estado Nación bajo la categoría mundo es la tercera pista que plantea y que excede la idea de la suma de estados. Propone trasladar al campo de la cultura aquello que ya estaba en el desarrollo social.

La cuarta pista considera la noción de comunicación desde una perspectiva anclada en la red y la interfaz. Desde allí se piensa en la expresión en los espacios de la cotidianidad, de lo local, para luego proyectarse hacia el mundo. Al finalmente incorporar la quinta y última pista propone investigar encrucijadas, modos de relación de las culturas... "Y esas encrucijadas, dirá el especialista, no sólo exigen interdisciplinariedad, sino que exigen también arriesgarse a salir de los objetos prestigiosos y de moda para ponerse a la escucha de lo que está pasando en nuestras sociedades y poder, entonces sí, ayudar a los que hacen políticas públicas..."

2.- Algunos interrogantes para comenzar a pensar

¿Cuál es la incidencia de los vínculos institucionales en las primeras prácticas docentes en el nivel primario?

En el inicio de la práctica profesional docente, el vínculo con la cultura institucional es de carácter multidimensional y conflictivo. La incidencia de los vínculos institucionales tensiona y regula el accionar de los docentes cuando inician su tarea en territorio

³ Barbero, M., *Políticas de la comunicación y la cultura. Claves de la investigación*. Documentos CIDOB Dinámicas Culturales 11. CIDOB Ediciones. Barcelona, 2008.

"desconocido", esto se acentúa en el caso del docente novel. En escenarios de destitución estatal y revisión de nociones de autoridad aparece diluido el *deber ser* docente. Lo instituido, lo fundante, la gramática escolar, hoy no ocupa el territorio de las certezas, que establecieron durante mucho tiempo, modos de relación con *el otro* en el sistema educativo.

El transcurrir, sin embargo, permite el paso del estupor a iniciativas individuales, aisladas, fragmentadas, en el marco del *hágalo usted mismo*. Los desencuentros, más allá de superarse, se repiten, pues pertenecen al ámbito de lo colectivo.

La incertidumbre se manifiesta en los vínculos que se entablan entre pares, con el equipo de gestión y con los alumnos. Lo esperado no está... la dificultad se expresa con explicaciones superficiales: carencia de experiencia, carencia en la formación inicial, carencia de vocación... una suerte de *no lugar* entre el "ser alumno" y el "ser docente".

Dar espacio para la expresión de "la voz" de los docentes abre múltiples interrogantes a la vez que también interroga y plantea el desafío de "¿qué hacer, luego, con esa voz?"...

La tarea aparece como desafiante y plantea interrogantes como:

2.1 Objetivos generales

- Conocer la incidencia de los vínculos institucionales de las docentes noveles, en las dimensiones que los sitúan, con los sujetos que aprenden y con los pares de trabajo.

2.2 Objetivos específicos

- Obtener información sobre las representaciones que los docentes noveles establecen acerca de los vínculos con sus pares y sus alumnos en la práctica docente, mediante relatos que referencian la cotidianeidad.
- Promover la narración de experiencias utilizando múltiples lenguajes, generando instancias de reflexión a partir de estas expresiones.
- Relevar los conocimientos y prácticas que los docentes noveles ponen en uso para abordar los problemas con los que se enfrentan cotidianamente y cuáles reclaman de su formación inicial, para su mejor desempeño.
- Promover y sistematizar espacios cooperativos de diálogo interinstitucional para formular interrogantes que habiliten instancias de reflexión acerca de la formación docente.

3.- El contexto se hace texto

"No existe acción compleja sin reflexión durante el proceso; la práctica reflexiva puede entenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción".

“En la narración no sólo se incorpora la propia experiencia, sino, en no pequeña medida, también la ajena. En el narrador, lo sabido de oídas se acomoda junto a lo más suyo”
W. Benjamin⁵

Quizá el paradigma de la comunicación esté atravesando como operación como teoría, como modelo que lo vuelve inteligible, cualquier experiencia pedagógica del S. XX. Bajo la idea de comunicación, bajo la idea de código, bajo la idea de semejante - igualados por los mismos códigos, se teje la subjetividad estatal que es por excelencia pedagógica.

Parafraseando a Cristina Corea (2000),⁶ el agotamiento de la meta institución estatal acarrea un desmoronamiento: el de las instituciones que se reproducían, no sólo en la lógica y en el ritmo estatal, sino también en una ligazón funcional con el Estado. Las instituciones han devenido impotentes en su centenaria capacidad de producir reglas, sentido, lugares de enunciación. Han devenido impotentes para producir subjetividad.

Los acuerdos sobre el sentido carecen del tiempo de estabilidad de referentes “Que no hay, dirá Cristina Corea (2009),⁷ significa que algo -el tiempo, el espacio, el código, la subjetividad comunicativa- no es un dato; que no es algo dado, es decir: instituido. ‘No hay’ significa entonces que debe ser producido. Pero *que debe ser producido* significa algo bien distinto a *que debe ser restaurado*. No es restituyendo los códigos deteriorados por el agotamiento de las instituciones como vamos a ligarnos con otros. Más bien hay que pensar cuáles son los modos de la conversación, del enseñar y del aprender cuando el lenguaje ya no se arma desde reglas transcendentales, ni desde los consensos, ni desde los referentes culturales”.

En esta época de modernidad líquida, tal como afirma Zygmunt Bauman (2003),⁸ los sólidos se están derritiendo y esto se refleja en los vínculos entre las elecciones individuales, los proyectos y las acciones colectivas. Los códigos que constituían puntos de referencia estables escasean cada vez más, lo que implica quizá, el pasaje de la época de los grupos de referencia, a pautas y configuraciones en los modos de relación que ya no están determinados y, a veces, hasta se contradicen entre sí.

Las utopías totalizadoras de la modernidad son cuestionadas: la pedagogía del para qué parece recluirse en una pedagogía del cómo. Las utopías pedagógicas compartidas parecen agotarse. Cuando se habla del agotamiento de las instituciones se piensa en una pérdida, precisamente, de la capacidad de instituir. Ni la fluidez del capital ni la velocidad de la información son condiciones favorables para la subsistencia de lo instituido, cuyo requisito de solidez, sistematicidad, fijación y perdurabilidad es hoy poco posible.

⁴ Perrenoud, P., *De la reflexión en la acción a una práctica educativa*, en *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Núria Rimbau (trad.). Graó. Barcelona, 2004

⁵ Benjamin, W., *El narrador* (1936) Traducción de Roberto Blatt Editorial Taurus. Madrid. 1991

⁶ Duchatzky, S., y Corea, C., *Epílogo. Notas sobre la Implicación En Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones*. Paidós. Buenos Aires, 2000.

⁷ Corea, C., *La destitución de la comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica*. Clase 18 Diplomatura Superior en Gestión Educativa FLACSO. Buenos Aires, 2009

⁸ Bauman, Z., *Prólogo de: Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003

Cornelius Castoriadis (1983)⁹ dirá también que la institución es una red simbólica en la que se combinan dos variables: un componente funcional y otro imaginario. En forma implícita y dialéctica conviven lo instituido y lo instituyente. En este dinamismo lo instituyente si es captado pasa a ser instituido: un juego de tensiones que involucra a todos los sujetos.

Cristina Corea (2009)¹⁰ aporta también la idea de que la solidez es una configuración práctica, supone que la subjetividad es el conjunto de las operaciones realizadas, repetidas e inventadas. En tiempos institucionales, los dispositivos obligan a los sujetos a ejecutar operaciones para permanecer en ellos. La subjetividad se instituye reproduciéndose, al mismo tiempo que se reproduce el dispositivo que instituye la subjetividad en cuestión.

Si el dispositivo pedagógico está agotado, la persistencia en la producción de subjetividad pedagógica se nos revela como una tarea inerte. El agotamiento del saber es otra vía de lectura del agotamiento de la subjetividad pedagógica.

Cuando no hay institución didáctica de las diferencias, las diferencias tienen dos caminos de resolución: el choque, el enfrentamiento, la pura existencia fáctica o producirse en un vínculo sobre el terreno abonado por la nueva modalidad de la confianza.

Los vínculos, la comunicación interpersonal... la confianza, se fundará entonces, sobre otros terrenos, otras construcciones, otros modos de relación... Esos nuevos modos podrán ser exteriorizados a través del lenguaje y sus múltiples manifestaciones. Allí, entonces, la narración oral, la escritura, el relato audiovisual... adquieren la dimensión de la expresión y la creación.

Jerome Bruner (2003)¹¹ plantea que los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, que las personas pensamos nuestra vida de manera narrativa, como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, que el tiempo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo. Además, afirma que la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida sino que media la propia experiencia y configura la construcción social. Para Montesperelli (2005)¹² en la narración, por su naturaleza dialéctica, se produce una especie de multiplicación del yo. En toda objetivación del sujeto opera la dimensión de la alteridad, el "yo como otro" o "en cuanto otro", salir de sí mismo, convertirse en otro, volverse un personaje de la trama para poder objetivarse efectivamente en un relato eficaz.

Teniendo en cuenta los aportes de Virno (2003)¹³ acerca de que "toda enunciación es una prestación virtuosa... y es tal porque, obviamente, está conectada directa o indirectamente a la presencia de los otros..."; y apelando a los recuerdos, los docentes noveles cuentan sus experiencias en un taller que intenta la construcción y apropiación de algunas herramientas para la escritura Un relato para recordar, evocar y utilizar,

⁹ Castoriadis, C., "La Alienación y lo Imaginario", En: *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. En *Marxismo y Teoría Revolucionaria*. Tusquets Editores. Barcelona, 1983, pp 227- 235.

¹⁰ Corea, C., Op. Cit.

¹¹ Bruner, J., *La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura y Vida*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2003

¹² Montesperelli, P., *Sociología de la memoria*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2005

¹³ Virno, P., *Gramática de la multitud El hablante como artista ejecutante* Para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Traficantes de Sueños, 2003

como sostiene Larrosa (1995)¹⁴ “metáforas de ‘almacenamiento’ para representar la memoria y el recuerdo. Una suerte de depósito o almacén, un ‘espacio físico’ que ‘contiene’ objetos y huellas, y al que es posible volver de cuando en cuando (...) Sin embargo, en tanto que es una operación activa en la que la subjetividad se articula temporalmente, el recuerdo no es sólo la presencia del pasado. No es una huella, o un rastro, que podamos mirar y ordenar como se mira y se ordena un álbum de fotos. El recuerdo implica imaginación y composición, implica un cierto sentido de lo que somos, implica habilidad narrativa.”

Siguiendo el mismo autor “el que narra es el que lleva hacia adelante, presentándolo de nuevo, lo que ha visto y de lo cual conserva una huella en su memoria. El narrador es el que expresa, en el sentido de exteriorizar, el rastro que lo que ha visto ha dejado en su memoria. Por otra parte.... contar una historia es enumerar, ordenar, las huellas que conservan lo que se ha visto (...) Si consideramos ahora la narración en un sentido reflexivo, como narrar-se, podríamos descomponer la imaginación asociada en los siguientes elementos. En primer lugar, una escisión entre el yo en tanto que se conserva del pasado, como una huella de lo que ha visto de sí mismo, y el yo que recoge esa huella y la dice. Al narrar-se, uno dice lo que conserva de lo que ha visto de sí mismo.”

La comprensión de la propia vida como una historia que se despliega, y la comprensión de uno mismo como el personaje central de esa historia, son algo que se produce en esos constantes ejercicios de narración y autonarración en que el sujeto se implica en la cotidianeidad.

Las narrativas personales, las historias de vida, los textos autobiográficos, orales o escritos, se basan en la presuposición de que el autor, el narrador y el personaje son la misma persona.

La construcción y la transformación de la conciencia de sí dependerá, entonces, de la participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias. Dependerá de ese proceso interminable de oír y leer historias, de contar historias, de mezclar historias, de contraponer unas historias a otras, de participar, en suma, en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura. La constitución narrativa de la experiencia de sí no es algo que se produzca en un soliloquio, en un diálogo íntimo del yo consigo mismo, sino en un diálogo entre narrativas, entre textos, tal como sostiene Larrosa (1995).¹⁵

La propuesta de la tarea se sustenta, entonces, en la idea que trasciende el relato de historias de vida donde se impone una narrativa de toma de conciencia, donde se construye a través de la imposición de unos ciertos patrones de autonarración.

4.- Contar en imágenes...

¹⁴ Larrosa, J., (ed.) *Tecnologías del yo y la educación*. En Escuela, poder y subjetivación. Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1995

¹⁵ Larrosa, J., (ed.) *Tecnologías del yo y la educación*. En Escuela, poder y subjetivación. Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1995

Leonor Arfuch (2006)¹⁶ trata el tema de la imagen destacando que no se refiere solamente a lo visual, sino también a la imagen como idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario, tanto en su acepción de un “imaginario social” (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una “identificación imaginaria” (ser como...). Todas estas imágenes confluyen entonces en esa configuración de subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos.

Pensar en el poder de una imagen remite a los efectos que producen en los sujetos como receptores, pero remite también a la tarea que se despliega en la acción como sujetos productores culturales. “Entre mostración e imaginación, entre la representación propuesta y el sentido construido, son posibles las discordancias”, sostiene Chartier (2001)¹⁷. Pensar en la polisemia de las imágenes y en los procesos de resignificación y apropiación que se producen, implica pensar en un terreno escurridizo, pleno de incertidumbres y emociones.

Mirzoeff (2009)¹⁸ al referirse a la cultura visual dirá que “es una práctica que tiene que ver con los modos de ver, con las prácticas del mirar, con los sentidos del que llamamos el espectador, el o la que mira o ve. Y el objeto o la cosa que se mira puede o no ser un ‘objeto de arte’, sino una serie de cosas que son experimentadas por gente en el presente o en el pasado, pero lo cierto es que no hay una frontera hermética que proteja al objeto artístico de otras formas de objetos.”

Las imágenes borran fronteras entre lo global y lo local a la vez que abre nuevos modos de expresión desde lo cotidiano y próximo, desde el contexto que se hace texto. Mirzoeff (2009)¹⁹, citado por Dussel, augura entonces que “(...) mi esperanza es que el campo de los estudios visuales pueda empezar a intersectar estas discusiones sobre lo global y lo local... Me parece que estamos en un momento donde cada continente en el planeta puede producir un libro distinto, o varios, sobre la cultura visual. El tema de lo visual antes parecía funcionar con alguien en New York diciendo al resto del mundo cómo tienen que pensar sobre los medios globales. Pero ahora es más bien al revés...”

Ana Abramowsky (2007)²⁰ sostendrá que “además de estudiar qué son las imágenes, cómo se producen y circulan, y las implicancias sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias de nuestro vínculo con ellas, el campo de los estudios visuales se centra en la cuestión de la mirada, en las prácticas de ver, en cómo se producen visibilidades e invisibilidades”.

Una particularidad del enfoque de los estudios visuales es que abandona la “metáfora maestra” de la lectura como modo privilegiado de abordar los acontecimientos visuales. Por eso afirman que las imágenes no son como “textos” que se “leen”. Dice Mirzoeff (2009)²¹ que si nos centramos únicamente en el significado lingüístico de las imágenes visuales estamos negando un elemento que hace que éstas sean distintas a los textos.

¹⁶ Arfuch, L., *Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada*. En: Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Manantial. Buenos Aires, 2006, pp.75-84

¹⁷ Chartier, R., *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Manantial. Buenos Aires, 2001

¹⁸ Dussel, I., *Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo*, en Revista *Propuesta Educativa* N° 31. Año 18. Buenos Aires, 2009.

¹⁹ *Ibíd*

²⁰ Abramowsky, A., *El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?* Revista Monitor de la Educación Número 13. Ministerio de Educación. Buenos Aires, 2007

²¹ Dussel, I., *Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo*, en Revista *Propuesta Educativa* N° 31. Año 18. Buenos Aires, 2009

Para Aumont, (1992)²² tradicionalmente las emociones que transmiten las imágenes han sido desvalorizadas, despreciadas, consideradas como un signo de descenso de las capacidades racionales de los sujetos, la historiadora del arte Laura Malosetti Costa (2005)²³ en tanto, sostiene que lo que le otorga primacía a las imágenes visuales en materia de aprendizaje es su poder de activación –de la atención, de las emociones- en el observador. Los estudios visuales en este sentido, están revalorizando las emociones que sienten los espectadores a la hora de mirar.

Desde esta perspectiva y con los relatos escritos de los docentes noveles se lleva adelante, también en el Taller, el proceso de construcción de un relato audiovisual con las características del lenguaje propio, las etapas y conceptos básicos del lenguaje, cómo se escribe un guión, la puesta en escena, trabajo con actores, etapas de la producción, el rodaje, iluminación, cámara, banda sonora, montaje, edición y postproducción...

5.- Aprender con imágenes

Larrosa citando a Wim Wenders, invita a desautomatizar la mirada, a liberar los ojos, a aprender a mirar con ojos de niño.... Apunta a la idea de una mirada que simplemente mira, dejando de lado las miradas concluyentes, de imágenes concluyentes, las explicaciones. De lo que se trata en el cine, en las producciones audiovisuales, es como dice Wenders (2005)²⁴, producir una mirada limpia, una mirada purificada, una mirada, quizá, silenciosa.

En *Niños atravesando el paisaje* Larrosa (2006)²⁵ cita también a Víctor Erice quien en un texto sobre el cine y la televisión, escribe "... lo visual no es una imagen. La condición sine qua non para que haya una imagen es la alteridad. Lo visual, al menos en primer término, no sería otra cosa que la verificación óptica de un funcionamiento puramente técnico; de ahí que aparezca como algo cerrado y autosuficiente. En cuanto a la imagen, esa imagen que en el cine uno ha amado tanto, sería más bien lo contrario: abierta, evocadora, huella de lo perdido, destinada a testimoniar de una cierta alteridad. Se puede decir, sin exagerar, que lo visual sirve para no mirar a los otros; o mejor dicho, para no ver al otro, ya que también hay una contraposición activa entre ver y mirar. El que mira, no ve; ver es dejarse ver..."

Se propone pensar las imágenes desde el campo de los estudios visuales, para pensar los profundos cambios perceptivos y comunicativos introducidos por las nuevas tecnologías de lo visible.

²² Aumont, J., *La imagen*. Paidós. Barcelona, 1992

²³ Malosetti Costa, L., *¿Una imagen vale más que mil palabras?: Una introducción a la 'lectura' de imágenes* En: Curso de posgrado virtual *Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación*. FLACSO. Buenos Aires, 2005

²⁴ Wenders, W., *El acto de ver. Textos y conversaciones*. Paidós. Barcelona, 2005

²⁵ Larrosa, J., *Niños atravesando el paisaje: notas sobre cine e infancia*. En: *Educación y la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial. Buenos Aires 2006. p. 113-134

El antropólogo hindú Arjun Appadurai (2001)²⁶, cuando se refiere a los medios, se detiene en un elemento central para la tarea pedagógica: la imaginación. Tomando distancia de la postura –muy común– que sostiene que las imágenes y los medios de comunicación masivos atontan y obturan la imaginación, dice que los medios, a raíz de promover condiciones colectivas de lectura, crítica y placer, hacen posible producir aquello que él llama “comunidad de sentimiento”, que consiste en un grupo que empieza a sentir e imaginar cosas en forma conjunta, como grupo.

Hoy también se hace referencia a las comunidades de aprendizaje y a los múltiples modos de aprendizaje, a las múltiples alfabetizaciones. En este sentido, hablar de alfabetización implica referirse a la necesidad de aprender lenguajes que no son solamente el lenguaje oral ó escrito. Buckingham (2001)²⁷ sostiene que la alfabetización hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también comprenderlo para usarlo creativamente.

Hoy, según Inés Dussel (2007) ²⁸“hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral o escrito... Las nuevas alfabetizaciones deberían ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación”.

Vincular la comunicación a la educación requiere incorporar el concepto de “competencias” que permita responder a las exigencias para desarrollar una alfabetización basada en los nuevos medios y en los nuevos lenguajes. Barbero (1997) ²⁹dirá también que “... si bien la escritura y la lectura no sólo se conservan sino que también acrecientan su importancia en la actualidad, crece la urgencia de reconocer el fenómeno de la comunicación y la expresión”.

6.- A modo de cierre (o apertura)

El recurso audiovisual intentará re-conocer el lenguaje propio para producir mensajes desde una lógica y un modo de comunicación particular donde el trabajo con la ficción permitirá re-crear experiencias, ubicando a los protagonistas desde un lugar más alejado, tomando distancia de los hechos, para poder acercarse..., luego. Habilita nuevas formas de expresión, crea resonancias sobre posibles modos no convencionales de intercambio; sobre otros lenguajes; en el caso del trabajo que se sostiene, sobre el lenguaje audiovisual.

En tiempos de liquidez, de lazos efímeros y espontáneos, la existencia y visibilidad de relatos audiovisuales, por ejemplo, dan cuenta de una voz que pronuncia, que dice y que va mucho más allá de la lógica mediática de la denuncia. Un nuevo modo de pensamiento.

²⁶ Appadurai, A., *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2001

²⁷ Buckingham, D., *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós Comunicación 158., 2001

²⁸ Dussel I. Southwell M., *Lenguajes en plural. La escuela y las nuevas alfabetizaciones*. Revista Monitor de la Educación Número 13 Ministerio de Educación. Buenos Aires, 2007

²⁹ Barbero, M., *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gili. México, 1997

Quizá sean las estrategias de narrativas visuales nuevos modos para que los sujetos, los docentes, la escuela, puedan montar una ficción donde cada uno apueste a algo, donde se pongan en juego habilidades comunicativas y afectivas que impliquen un trabajo cotidiano de escucha para establecer, por fin, el diálogo... Un encuentro que, a decir de Ranciére (2003)³⁰, arma lazo.

El relato audiovisual invita a pensar, a reflexionar, a jugar, a re-construir, cada vez que cierra..., o abre la última escena, una nueva mirada. Como en el Libro de Arena de Borges, que no termina, que no tiene principio ni fin, que parece empezar cada vez que se inicia su lectura... o que se enciende, o que dice *Acción*, como en el audiovisual. O como el hablante sin partitura, que a decir de Paolo Virno, (2003)³¹ actualiza la obra cuando la ejecuta.

Es una invitación a la interpretación, actividad que según Susan Sontag (2003)³², supone un proceso de diferenciación de la pura literalidad de un texto, de un hecho de un conjunto de datos observables. Convertirnos en intérpretes para poder *alterar* el texto y ver *más allá*. Promover una actividad que permite pensar en claves.

Ficciones que dan cuenta de una y muchas formas de hacer; una escena en la que cada uno tiene un personaje y que constituye representaciones de una y mil escenas que hacen, del cotidiano escolar de la escuela, una narrativa compleja.

Vivencias que contienen preguntas no expresadas en palabras; que incluyen miradas y gestos... Vivencias que re-inventan esas relaciones y quizá nos den pistas para un tiempo donde inventar las reglas de un nuevo modo de intercambio a partir de las presencias reales, de lo que somos en una escuela.

La confianza, atributo esencial de los vínculos deviene un pensamiento, una experiencia, una creación, una voz ...

Nietzsche³³ dirá que “la espontaneidad es lo más difícil, no es lo primero que uno tiene a mano, sino el resultado de un trabajo por la libertad de cada uno”. En esa espontaneidad quizá se esconda el secreto de lo posible, en el pronunciamiento de la voz... Un camino sin estructuras, ni mandatos, que busca en la fuga, en un pensamiento que no se deja atrapar, que apuesta a lo que no “*entra*” en un único modo de ser, que plantea el desafío de lo que se ignora.

La espontaneidad que puede recrear una tarea, la del maestro, para que se reinvente, para que en la mirada de uno mismo y en la mirada del otro, de otros, se reconozca un lazo, un vínculo donde el cuerpo vibre, a decir de Suely Rolnik, (1989)³⁴ a la manera de un cartógrafo en este tiempo.

Quizá el desafío, hoy, se oriente a *la escucha* de esa voz que vibra y se pronuncia...

³⁰ Ranciére, J., *El maestro Ignorante*. Editorial Laertes. Barcelona, 2003

³¹ Virno, P., *Gramática de la multitud El hablante como artista ejecutante* Para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Traficantes de Sueños, 2003

³² Sontag, S., *Ante el dolor de los demás*, Alfaguara. Buenos Aires, 2003

³³ Nietzsche, F., *La genealogía de la moral* (trad. de [Andrés Sánchez Pascual](#)), Alianza Editorial, Madrid, 1996

³⁴ Rolnik, S., *Cartografía Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, Estação Liberdade, Sao Paulo, 1989.

7.- Bibliografía

- Abramowsky, A., *El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?* Revista Monitor de la Educación Número 13. Ministerio de Educación. Buenos Aires, 2007
- Arfuch, L., *Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada.* En: *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen.* Manantial. Buenos Aires, 2006, pp.75-84
- Alen, B., *El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo.* Revista de currículum y formación del profesorado 13, 2009 <http://magisterialdfpd.files.wordpress.com/2009/08/beatriz-alen1.pdf>
- Alliaud, A., *Revista Iberoamericana de Educación 34.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid, España. 2004, pp. 1-13
- Appadurai, A., *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización,* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2001
- Aumont, J., *La imagen.* Paidós. Barcelona, 1992
- Barbero, M., *De los medios a las mediaciones.* Gustavo Gili. México, 1997
- Barbero, M., *Políticas de la comunicación y la cultura. Claves de la investigación.* Documentos CIDOB Dinámicas Culturales 11. CIDOB Ediciones. Barcelona, 2008
- Bauman, Z., *Prólogo de: Modernidad Líquida.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003
- Benjamin, W., *El narrador* (1936) Traducción de Roberto Blatt Editorial Taurus. Madrid. 1991
- Birgin, A., Duchatzky S., *Escenas Escolares de un Nuevo Siglo en ¿En Dónde está la Escuela? Ensayos sobre la Gestión Institucional en Tiempos de Turbulencia,* Manantial, Buenos Aires 2001
- Bruner, J., *La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura y Vida.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2003
- Buck-Morss, S *Estudios visuales e imaginación global,* en: J. L. Brea [comp.], *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización.* Akal. Madrid, 2005, pp. 158-159.
- Buckingham, D., *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea.* Paidós Comunicación 158., 2001
- Castoriadis, C., "La Alienación y lo Imaginario", *En: La Institución Imaginaria de la Sociedad.* En *Marxismo y Teoría Revolucionaria.* Tusquets Editores. Barcelona, 1983, pp 227- 235.
- Chartier, R., *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin.* Manantial. Buenos Aires, 2001.
- Corea, C., *La destitución de la comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica.* Clase 18 Diplomatura Superior en Gestión Educativa FLACSO. Buenos Aires, 2009
- Cohen, E. *Los narradores de Auschwitz,* Fineo / Lilmod. México, 2006.
- Cohen L., Lawrence M., *Métodos de Investigación Educativa.* La Muralla. Madrid, 1990.
- Duchatzky, S., y Corea, C., *Epílogo. Notas sobre la Implicación En Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones.* Paidós. Buenos Aires, 2000.

- Dussel, I., *Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo*, en Revista *Propuesta Educativa* N° 31. Año 18. Buenos Aires, 2009.
- Dussel, I., *Educación la mirada, Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente*. En: Dussel, I. y Gutiérrez, D.(comp.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantiales, FLACSO, 2006
- Dussel I. Southwell M., *Lenguajes en plural. La escuela y las nuevas alfabetizaciones*. Revista Monitor de la Educación Número 13 Ministerio de Educación. Buenos Aires, 2007
- Gelin, Rayou, Luc: *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Arman Colin Paris.. 2007
- Kaminsky, G., citado por Duchatzky, S. y Birgin, A., *Escuelas en Escena. Imágenes Institucionales que estallan el discurso educativo*. En *¿Dónde está la Escuela? Ensayos sobre la Gestión Institucional en Tiempos de Turbulencia*. Manantial. Buenos Aires, 2001.
- Larrosa, J., *Pedagogía Profana: Estudios sobre Lenguaje, Subjetividad Y Formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires, 2000.
- Larrosa, J., *Niños atravesando el paisaje: notas sobre cine e infancia*. En: *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial. Buenos Aires 2006. p. 113-134
- Larrosa, J., (ed.) *Tecnologías del yo y la educación*. En *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1995
- Malosetti Costa, L., *¿Una imagen vale más que mil palabras?: Una introducción a la 'lectura' de imágenes* En: *Curso de posgrado virtual Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación*. FLACSO. Buenos Aires, 2005
- Mirzoeff, N., *Libertad y cultura visual: plantando cara a la globalización*. En: Brea, J. L. (comp.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Akal. Madrid, 2005
- Montesperelli, P., *Sociología de la memoria*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2005
- Nietzsche, F., *La genealogía de la moral* (trad. de [Andrés Sánchez Pascual](#)), Alianza Editorial, Madrid, 1996
- Perrenoud, P., *De la reflexión en la acción a una práctica educativa, en Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Núria Rimbau (trad.). Graó. Barcelona, 2004
- Ranciere, J., *El maestro Ignorante*. Editorial Laertes. Barcelona, 2003
- Rayou, P., *Le relais des générations. Recherche et formation*, 45, 2004
- Rolnik, S., *Cartografía Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, Estação Liberdade, Sao Paulo, 1989.
- Sautu, R., *Todo Es Teoría. Objetivos Y Métodos De Investigación*. Lumiere. Buenos Aires, 2003.
- Simone, R., *La tercera fase*. Madrid. Taurus. Madrid, 2001.
- Sontag, S., *Ante el dolor de los demás*, Alfaguara. Buenos Aires, 2003
- Suarez D., Dávila P., y Ocho de la Fuente L., *Narrativas Docentes y Prácticas Escolares. Hacia la Reconstrucción de la Memoria Pedagógica y el Saber Profesional de los docentes*, 2004

lppbuenosaires.net/documentaciónpedagógica/ArtPon/PDF_ArtPon/articulo_12nte_s.p df (pp. 1-10). Extraído el 12 noviembre, 2004 <http://www.lpp-buenosairesnet>

- Suarez, D., H. *Docentes, Narrativas e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. Hacia Otra Política para la Formación Docente y la Transformación Democrática de la Escuela*, 2007 www.iesecleston.buenosaires.edu.ar (pp. 1-30). Extraído el 12 noviembre, 2007 de <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/suarez.pdf>.
- Virno, P., *Gramática de la multitud El hablante como artista ejecutante* Para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Traficantes de Sueños, 2003
- Wenders, W., *El acto de ver. Textos y conversaciones*. Paidós. Barcelona, 2005