



**Mirar-Siendo-Niña. La mirada infantil como potencialidad u otras
formas de ver y entender el mundo.**

Requisito parcial para optar al título de

Maestría en Estudios Culturales

**Facultad de Ciencias Sociales
Pontificia Universidad Javeriana
(2014)**

**María Angela Orozco Holguín
Marta Cabrera (Directora)**

Yo, María Angela Orozco Holguín, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Estudios Culturales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

María Angela Orozco Holguín

CC 1032383236 de Bogotá

Agosto de 2014

— Mira, María Angela, toda esa gente tan linda que te ayudó a hacer este trabajo está ahí parada. ¿Cómo se dice?

— Gracias.

<u>INTRODUCCIÓN</u>	5
LAS FORMAS DE VER COMO REPRODUCTORAS DE LAS RELACIONES DE PODER.....	7
EDUCACIÓN ALTERNATIVA ¿PARA EL PROGRESO?	8
EL CONFLICTO DE LA CONSECUENCIA.....	11
EL ENCUENTRO.....	12
<u>CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN VISUAL E INFANCIA. MUCHA TELA PARA CORTAR.</u>	15
LA INFANCIA ES MODERNA	15
SOBRE LA EDUCACIÓN Y LOS MEDIOS.....	19
EXPLOSIÓN <i>MULTI</i> . ENTRE LA DISCIPLINA Y EL (AUTO)CONTROL	29
EDUCACIÓN VISUAL COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD	29
<u>CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN VISUAL PARA NIÑOS EN BOGOTÁ. DEL PAPEL A LAS PRÁCTICAS.</u>	42
¿ACASO CUÁNTOS AÑOS TIENE?.....	47
LOS MOTIVOS SE CUENTAN CON LOS OJOS, NO CON LAS PALABRAS.....	51
SEGUIMOS PENSANDO EN LA <i>ALTA CULTURA</i>	55
ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA FORMAR EMPRENDEDORES.....	58
EDUCACIÓN NO FORMAL Y ARTE PARA NEGOCIAR LOS PODERES	60
<u>CAPÍTULO 3. BUSCAR LA MIRADA DE LA NIÑA</u>	63
EDUCACIÓN VISUAL COMO HERRAMIENTA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	63
NIÑOS MIRANDO EL CORAZÓN (DE LA CÁMARA).....	66
ENFRENTAR LA MIRADA DE LOS NIÑOS.....	70
LA FICCIÓN DE INFANCIA.....	75
EL OTRO EN UNO, UNO EN EL OTRO	82
ENCONTRAR LA MIRADA DE LA NIÑA.....	83
<u>LOS ADULTOS NECESITAMOS CONCLUIR.</u>	87
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	92

Introducción

Para entender la naturaleza de este proyecto, siento que es necesario un pequeño recuento de inquietudes frente al quehacer audiovisual que me aquejan desde hace rato. Una indecisión deliberada es tal vez la descripción más acertada de mi trayecto profesional. Cuando trato de reconstruir el camino que me condujo a la realización de este proyecto de investigación, me remito inevitablemente al momento en el que decidí, mejor, *indecidí* deliberadamente, estudiar una carrera en cine y televisión. En ese momento pensaba que sería lindo dedicar la vida a buscar formas de cambiar la sociedad, a la vez que no quise dejar de lado la posibilidad de hacer objetos, ejercitar los sentidos y producir “tangibles” (claro que el tema de la tangibilidad de un audiovisual da mucha tela para cortar). Así, bajo el supuesto de que en el cine hay una comunión de tantas disciplinas como me parece interesante conocer —literatura, arte, música, antropología, sociología, sicología, incluso matemáticas, física y química—, empecé a recorrer una senda que, con todos los baches y desvíos del caso, me tiene aquí, sintiendo y pensando más o menos lo mismo respecto a la multiplicidad de saberes que me atraen. De hecho, cuando insisten que debo especializarme, sonrío y pienso que prefiero ser sabia que experta, esto en son de chanza por lo burdo de la expresión, pero significándolo conscientemente en el origen de esas dos palabras.

Pasando la mitad de la carrera, topé con una crisis vocacional profunda que me hizo ver en el cine nada más que reproducciones de una sociedad vertical, tanto en el trabajo como en los productos finales; huí por un tiempo y conocí a Néstor García-Canclini (2004), a George Yúdice (2002), y a Gloria Anzaldúa (1987), bueno, algunos de sus textos (recién escribiendo esto me doy cuenta de que mi acercamiento a los estudios culturales sucedió antes de poder reconocerlo). Entonces me empecé a definir como sujeto de frontera, indecisa, transeúnte, transdisciplinar. Viniendo de una familia marxista, guevarista, tenía (¿tengo?) metida en la cabeza la idea de que todo se reduce a un problema de clases, pero leer estos autores me ayudó a percibir el giro teórico que no lograba dilucidar desde el cine: a) el papel de la cultura en el marco de las relaciones de poder, b) la incómoda primacía del lenguaje verbal y textual en la producción de

conocimientos, y c) mi lugar como sujeto que no se quiere dejar marcar, señalar, por fronteras invisibles ni materializadas, individuales ni colectivas.

Esta triada reafirmó mi lugar de indecisión frente a las especializaciones o experticias. Las prácticas que he asumido me han llevado a transitar múltiples fronteras, a confrontar mis prejuicios, a explorar varios idiomas y lenguajes, a poner en diálogo las prácticas y las teorías, y siempre apuntan a mantener la indecisión y la apertura ante otras formas de conocer el mundo. En estos andares me encontré con unos sujetos atractivos e indescifrables para mí: los niños — cabe aclarar que *los niños* en este trabajo, son un grupo heterogéneo de personas con pocos años, y la distinción de género solo la haré en los casos que me parezca realmente necesario; esto atendiendo varias razones, la más importante es mi resistencia a utilizar el lenguaje incluyente, cuya propiedad de visibilización se desdibuja en la moda de lo políticamente correcto —. Dado que los niños andan de la mano con la educación, y ésta con las pedagogías, al empezar a mirar a los niños con curiosidad, me di cuenta de cómo pasan desapercibidas ciertas formas en las que se enseña y se aprende a entender el mundo, en parte mediadas por las imágenes con las que lidiamos día a día. Así, empecé a formular esta investigación; hablo inicialmente de la enseñanza audiovisual que se ha impartido a los niños desde la aparición de la televisión, cuando éste empezó a ser un tema de interés general para los adultos desde varios ángulos: desde quienes han trabajado esta problemática con una actitud protectora frente a las amenazas que los nuevos flujos de información significan para los niños, pasando por quienes buscan formas más conciliadoras y trabajan para empoderar a los niños desde la recepción acompañada, hasta los más optimistas, que optan por formas de apropiarse los medios como estrategia para activar política y artísticamente a las poblaciones con las que trabajan. Después, me aproximé a las políticas públicas distritales, y a las prácticas de educación audiovisual que se han derivado de las mismas, situándome en Bogotá en los últimos tres años, para tener una idea de lo que está sucediendo y poder así pensar en formas menos rígidas de educación visual; al hacer esta revisión terminé dándole un giro a la pregunta, ya no pensando en cómo se podría enseñar a mirar a los niños, —dado que esta pregunta parece cerrar la respuesta a una receta, lo que no vendría al caso, y estaría en contradicción con todo el

análisis de la investigación— sino pensando en qué nos pueden enseñar las miradas de los niños respecto a nuestra forma adulta de ver el mundo.

Las formas de ver como reproductoras de las relaciones de poder

Al hablar de la infancia como una categoría moderna, y pensando en un proyecto acerca de la educación visual, es preciso hacer referencia al ocularcentrismo que caracteriza nuestro entendimiento del mundo, que oscila entre los aparatos científicos que nos permiten visualizar micro y macroscópicamente el universo, la sociedad del espectáculo y los flujos de información primordialmente visual, y el control y la vigilancia soportados en aparatos de registro de imágenes visuales. Esta forma ocularcentrista de entender el mundo, donde las imágenes apoyan la primacía técnico científica, que construye la racionalidad objetiva dominante, se sustenta en la existencia de varios regímenes escópicos (Jay, 1988). Las formas de ver a los niños, las formas en las que pueden ver los niños, y las estrategias para enseñar y reproducir o modificar esas formas, también hacen parte constitutiva de nuestro entendimiento del mundo, de las relaciones económicas y de poder que mantenemos. Por esto, creo que es posible encontrar formas diferentes de pensarnos indagando en este *régimen escópico de la infancia*.

De esta forma, en el primer capítulo hago un repaso por las definiciones y descripciones de la infancia, y por las distintas formas en las que se le otorgó un papel en la sociedad en el transcurso del siglo pasado, del mismo modo, recorro las distintas estrategias educativas que fueron surgiendo de la mano con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación; en el segundo capítulo reviso las *Políticas culturales distritales 2004-2016* y el *Plan Decenal de Cultura Bogotá 2012 – 2021*, los estímulos distritales enfocados en la enseñanza visual otorgados por el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), y algunas de las prácticas más características derivadas de estas mismas, todo esto amparado por la *Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia*; y en el tercero me pregunto cómo los niños nos constituyen

como adultos, y trato de pensar en la infancia desde un punto de vista que se aparte un poco de las lógicas del progreso.

Educación alternativa ¿para el progreso?

En teoría, desde los estudios culturales, se abre la posibilidad de hacer converger miradas no académicas, de reconocer saberes que han sido menospreciados sistemáticamente por élites estudiosas, de reconocer otros lenguajes que se comunican menos arbitrariamente, más sensorialmente, y que por lo tanto, son difíciles de esquematizar dentro de nuestra razón cartesiana.

Aunque el audiovisual, desde cierta perspectiva, hace parte de esos lenguajes, y de esta manera puede ser un lugar ideal para aproximarse en la búsqueda de relaciones más horizontales, desde otro punto de vista también es un lenguaje completamente inmerso en las lógicas del mercado, en la racionalidad objetiva. En Colombia, en la práctica, realizadores y productores están buscando, por un lado, crear industria, cosa que se pueda *vivir de hacer cine*, se busca poner el audiovisual al servicio del capital, añorando unas relaciones modernas, industriales, que nunca tuvimos; por otro lado, sus practicantes no esperan separarse de la noción eurocéntrica de *autor*, creador, dueño y señor del conocimiento, se pretende hacer de la falta de recursos un recurso estético, a la caza de expresiones postmodernistas que se presentan sin desarticular realmente el relato moderno.

Como parte del discurso visual de la razón objetiva, también se encuentra por doquier el tecnodeterminismo, la sobrevaloración de la tecnología para el progreso y como solución a los dilemas de la humanidad; la permanencia de la vista como sentido primordial en el desarrollo de una sociedad neoliberal se sustenta, objetivamente, en el tecnodeterminismo. Así, el desarrollo tecnológico es equiparado con el avance hacia una sociedad más justa, más libre, mejor informada, más democrática; se achacan los problemas relacionados con la tecnología a la falta de desarrollo y accesibilidad de la

misma, y no se cuestiona *per se* la idea del desarrollo y la libertad ligados a la explotación de seres y recursos, la acumulación y el consumo. En este orden de ideas, se han incluido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las agendas de gobierno, como sinónimo de desarrollo y disfrazadas de lucha por la igualdad. Para detallar esta situación, en el primer capítulo cuestiono la glorificación de las TIC desde su concepción epistemológica, y la forma como su aparición conceptual ha influido en la reducción de la educación visual al aprendizaje operativo; y en el segundo capítulo, describo las contradicciones en el discurso TIC desde los planteamientos oficiales de su razón de ser en Colombia.

Entrar a confrontar los discursos oficiales acerca de la infancia, de la educación, y de la importancia de lo visual en la construcción de una sociedad, fue un ejercicio que me ayudó a ver cómo mi intuición no estaba tan alejada de lo que se ha establecido, es decir, que los niños son vistos como recipientes a llenar, que las estrategias de educación se encaminan a formar consumidores funcionales, y que lo visual se proyecta dentro del marco de la supremacía de la tecnología y en pro del progreso. Sin embargo, me llamó la atención ver cómo el discurso oficial ha incorporado alegremente un montón de categorías del análisis crítico, lo que genera ciertas contradicciones, o aparentes contradicciones, que aparecen así en las políticas públicas, como en los discursos “alternativos” —como éste.

Existe, entonces, una tercera forma explorar el lenguaje audiovisual, una forma “alternativa”, una posición que habla desde abajo, en colectivos. No comulgo con un montón de estas propuestas alternativas; por un lado, encuentro que se plantea la educación artística como una alternativa en contraste con la educación científica, pensando en el arte como una opción para fortalecer la economía mercantil; por otro lado, se presenta el arte como alternativa por sí misma, mientras se mantienen las estrategias pedagógicas de la competitividad individual, y la noción del “talento” como un valor innato de ciertos individuos, al margen de sus condiciones de existencia; la idea de lo alternativo se ha instalado en el corazón del discurso dominante, que abriga “todas las identidades” como nichos de mercado. Sin embargo, rescato algunos planteamientos

pedagógicos que también se dan a conocer como “alternativos”, desde los estudios de *Media Literacy* (Buckingham, Davies, Jones, y Kelly, 1999; Buckingham, 2008) y *Alfabetización Visual* (Charles Creel y Orozco Gómez, 1990; Orozco Gómez, 1996, 2001) y, con optimismo, hacia el final del primer capítulo retomo la idea de la educación como práctica de la libertad (Freire, 1969).

Esta reflexión surge inicialmente de cuestionar el ejercicio de mi profesión, y de pensar en abrir espacios de creación-reflexión que fomenten el pensamiento crítico frente a modelos de vida y naturalizaciones representadas en los medios, dándole un lugar a la imaginación, la sensibilidad, la intuición, desde una posición contextualizada, por medio de la práctica audiovisual. Hablo, en principio, de pedagogías de la libertad porque espero que sea posible contribuir en la formación de sujetos críticos que, a la postre, pudieran desear otras formas de desear, ajenas a las concepciones del progreso y la mejor vida capitalistas.

Desde la educación, creo que esto es posible en la medida en la que, al generar comunicaciones audiovisuales menos unidireccionales, en diálogos que no necesariamente estén mediados por los aparatajes de la empresa mediática, se generan varias condiciones necesarias para el giro hacia el pensamiento crítico: a) se hacen explícitos los dispositivos alrededor de los que funcionan los medios audiovisuales, b) se promueve la sensibilidad frente a lenguajes no articulados, así se abre el espectro de posibilidades de interpretación y construcción de discurso, c) se demuestra que para comunicarse es necesario el otro, y que existen prácticas que desbordan la capacidad del individuo todopoderoso, que se hace necesario el trabajo en comunidad. Lo que me parece más importante —y más difícil— es dar un paso hacia la descolonización de la mente, de la forma en que lo propone Silvia Rivera Cusicanqui, que es hacia donde finalmente señalan los puntos expuestos: “La posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos, y de la lengua con que nombramos el mundo” (2010, p. 70). Así, cuando los deseos empiecen a ser otros, cuando empieza a primar el colectivo sobre el individuo,

cuando se tenga consciencia acerca de algunas estructuras, éstas se podrán desestabilizar y movilizar hacia relaciones de poder menos desequilibradas.

El conflicto de la consecuencia

Entrar a pensar desde estas perspectivas cada vez más conscientemente es, sin embargo, una práctica que a veces me asusta, me desestabiliza como sujeto y desestabiliza mi propósito de siempre ser consecuente. ¿Cómo se puede ser consecuente en las prácticas cotidianas con un pensamiento transdisciplinar y emancipador si, en sí mismo, está cargado de contradicciones?, ¿cómo abogar por la emancipación del otro sin tratarlo como subalterno?, ¿si el otro no es visto como subalterno, es pertinente hablar de su emancipación? Estas son preguntas que intento resolver en el trato cotidiano, así, al tratar de reconocermé desde distintos lugares, espero llevar a su mínima expresión los prejuicios que atraviesan la cultura en la crecí y que de varias formas me sujetan, y acercarme a un reconocimiento del otro como par y de sus saberes como válidos, tratando de no caer en victimizaciones ni romanticismos. Con esto en mente, me aproximé a los niños y a las prácticas para educarlos, evitando lugares comunes como: “los niños son la esperanza, el futuro, el presente” o “son frágiles y hay que protegerlos”.

Me propongo alejarme de la noción de *contradicciones*, que es el primer concepto que se viene a la cabeza al tratar de responder estas preguntas. Me propongo entender que un color es blanco y es negro y es ninguno de los dos, entender que soy negra y soy blanca, y soy ninguna de las dos. Así, puedo entender también cómo, finalmente, el discurso oficial y las prácticas, oficiales y alternativas no operan en torno a contradicciones, sino que se tejen dentro de una reorganización de las formas de plantearse el mundo; y tal vez en esa reorganización pueden existir lugares que efectivamente horizontalicen algunas relaciones. Esta discusión la amplió en el segundo capítulo, donde desmenuzo algunas políticas públicas que establecen el marco de acción para las prácticas de educación artística infantil en Bogotá, en contraste con los testimonios de docentes y talleristas que trabajan concretamente en el campo. Pero no se

puede quedar ahí. ¿Cómo llevar esta reflexión hacia un lugar que se salga del círculo vicioso de las aparentes contradicciones?

Miro las formas alternativas de educación con recelo porque, como se verá más claramente en el segundo capítulo, son estrategias que también han sido cooptadas por el discurso oficial. Darle vueltas al papel de lo alternativo en la educación fue lo que me ayudo a llegar a la reflexión del tercer capítulo, desde donde trato ya no de mirar la infancia, sino de tener algún tipo de encuentro con la mirada de esa infancia.

El encuentro

Lo siguiente que hice fue cuestionar los conceptos *infancia* y *mirada infantil*, tal como lo hice con la *educación* y con las *contradicciones*. Para dar vueltas con estos conceptos, en el último capítulo hago el ejercicio de buscar esa mirada infantil que tiene formas de ser correctas e incorrectas desde la objetividad adulta, para pensar en cómo se podría establecer un diálogo con esas miradas que nos permita entender el mundo y relacionarnos de formas diferentes. Dejo de pensar por un momento en la educación de esas miradas, dejo de pensar en que pueden existir formas más abiertas o más cerradas de educarlas, y me propongo pensar en qué es lo que nos pueden enseñar.

Dicho ejercicio de reflexión se dio gracias a una pregunta recurrente sobre el origen de mi interés en la forma de ver de los niños. Retomé así las imágenes de unos dibujos que tenía archivadas hace tiempo (Imágenes 1 y 2), donde es clara la diferencia entre las casas que dibujan los niños a partir de sus experiencias y las casas prediseñadas que los ponen a colorear.

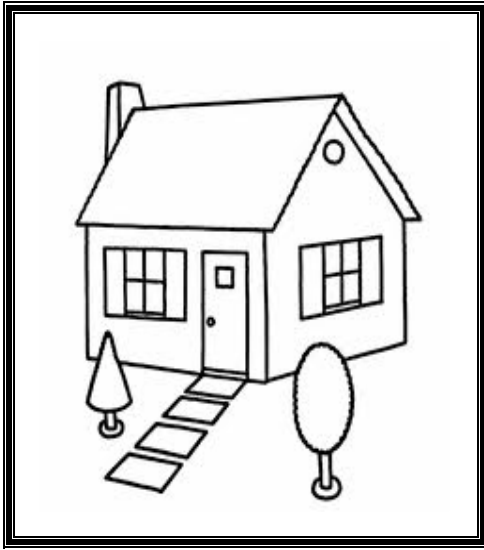


Imagen 2

Casa para colorear.
Cartilla wikipiques.

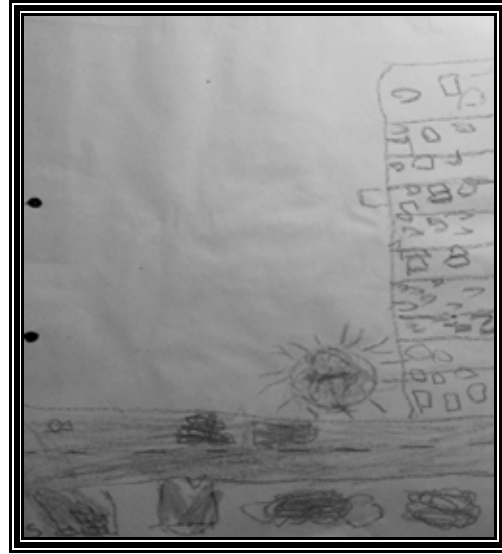


Imagen 1

Mi Casa.
Santiago. 2008

Estas imágenes de los dibujos realizados por los niños de preescolar del colegio distrital República de Venezuela, ubicado en el centro de Bogotá, son producto de una búsqueda documental que realicé en el 2008. Búsqueda de la que conservo varias horas de material en video, y que sin duda tienen mucho que ver con esta investigación, pues ese trabajo es en buena medida el origen mismo del cuestionamiento. Allí, tuve la oportunidad de compartir el salón de clases con más o menos 25 niños, una profesora y, a veces, una asistente. Hice visitas semanales o quincenales a lo largo del año escolar, y permanecía en el colegio toda la jornada. Con el paso de los días me fui abriendo un espacio en la clase, la cámara se fue haciendo cada vez más indiferente, y pude empezar a mirar a los niños con menos prevenciones. Edité un video de nueve minutos que relata uno de los recreos de los niños.

Paralelo a la escritura de este documento, visualicé una y otra vez el archivo audiovisual mencionado, y lo catalogué por espacios y actividades, siempre pensando en encontrar una forma de articular el material que me permitiera continuar con la discusión acerca de la mirada de la infancia. Encontré entonces que en varias ocasiones los niños se acercaban mirando fijamente a la cámara, y en esas imágenes se suspendía la narrativa de

las grabaciones. Esa suspensión me hizo pensar que ahí estaba la posibilidad de diálogo, de escuchar algo de los ojos de los niños, en lugar de ponerlos a hablar. Recogí estos planos, y escribí una serie de preguntas y de premisas motivadas por la visualización de dichos planos. Esto resultó en un video que llamé *Niños Mirando el Corazón de la Cámara (2013)*, video que hace parte de esta investigación y que da forma al tercer capítulo.

...

En mi recorrido por los espacios de la infancia y de la mirada de la infancia, he encontrado como concepto la *propia ficción de infancia*. Esta ficción existiría en cada singularidad, dada por el conjunto de la ficción hegemónica de la infancia, la memoria personal y colectiva, y la presencia de la infancia en el entorno; su conjunto haría que la singularidad se inclinara hacia una valoración positiva o negativa de la mirada infantil, es decir, *la propia ficción de infancia* conduce al sujeto a valorar o rechazar la perspectiva infantil. Este es uno de los conceptos que exploro hacia el final de la investigación, y creo que es clave para entender cómo es posible que en la mirada infantil se encuentre una potencialidad para pensar en otras formas de ver, entender, y relacionarse en y con el mundo.

Capítulo 1. Educación visual e infancia. Mucha tela para cortar

La Infancia es moderna

El hombre ilustrado consigue la mayoría de edad. La infancia/minoría de edad de la humanidad y la de los ciudadanos es un estado menor, una etapa de aprendizaje y una condición a superar a la luz de la razón. Es una etapa necesaria, pero desechable. Así mismo, se presenta la necesidad de llevarla por el buen camino.

Es difícil separar la idea de la infancia y la de la educación, toda vez que, en busca de la mayoría de edad, se establece que es en la educación de los niños en donde mejor se pueden formar “ciudadanos de bien”, que comprendan su rol en la sociedad. Se establecen protocolos de comportamiento de acuerdo con edades y géneros, y el seguimiento adecuado de estos protocolos se convierte en un índice de distinción social, de clase.

Formar ciudadanos de bien, sujetos productivos y consumidores activos para la sociedad del mercado, implica que los niños deben ser confinados en la escuela. Allí permanecerán ocupados mientras no sean útiles al engranaje, y se les enseñarán las cosas que deben saber para conseguir su mayoría de edad y pertenecer a la sociedad como entes productivos.

De la mano de la escuela

Se erige la escuela, una institución donde solucionar el problema en el que se convierten los niños y su educación. Sentarse bien, pedir la palabra. Aprender las tablas y el abecedario. Sentarse bien. Respetar a los mayores. Pedir la palabra. Algo de cultura general. Sentarse bien. Cumplir horarios. Pedir la palabra. Hacer las tareas. Sentarse bien.

La escuela tiene dos caras. Es la correctora de almas descarriadas, de almas a las que no les interesan ni la moral ni las buenas prácticas; en esta cara de la escuela, los niños que no entiendan serán compuestos a los golpes, otrora físicos, ahora psicosociales. Al mismo tiempo, la escuela es un refugio, es el lugar en el que los niños permanecerán ajenos a la maldad del mundo *real*, el de los adultos. En esta cara, los niños serán tratados por especialistas y las mamás podrán dejar de preocuparse. La palabra del maestro será como la de Dios.

La Infancia es una categoría que se constituye en relación con la aparición de la escuela como institución moderna, “es evidente que la tecnología escolar —más allá de la transmisión de los pretendidos contenidos ‘académicos’— contribuye a la determinación de la estructura del cuerpo infantil” (Narodowski, 1994, p. 60). La escuela entonces separa el mundo de los niños del mundo adulto, lo que sirvió para naturalizar un discurso proteccionista, paternalista, progresista, biológico, durante más de cien años. La institución escolar es “avalada por la voz del pedagogo que conoce, ausculta, se entromete, disecta las conductas infantiles [...] la pedagogía moderna ejerce un poder capaz de construir saberes acerca de la infancia y promover en la infancia determinados saberes” (Narodowski, 1994, p.60).

Discurso biológico-sociológico (desarrollista) del comportamiento

Naturalmente, los maestros sólo saben lo que es o no adecuado para los niños gracias a que otros especialistas nos han explicado cómo se van desarrollando los niños desde sus primeros años. Mi abuela, por ejemplo, sabe que los niños antes de los cinco años *son* como animalitos. Están por ahí. Luego hablan y caminan bien, por lo tanto ya se les pueden enseñar cosas para que colaboren con el funcionamiento del hogar. Por supuesto, esa señora está mal. Ha de ser porque no fue a la escuela.

Especialistas más doctos y más sesudos que mi señora abuela han contado la verdad, y han podido determinar qué cosas se deben explicar en qué momentos para sacar el

mejor provecho de esas cabezas-esponjas de información, todo esto gracias al avance de las ciencias exactas y sociales. Hace tiempo que se piensa que a los niños no hay que golpearlos, que no son como animalitos y que incluso se les debe enseñar desde que se encuentran en el vientre de su madre.

Los altos estudios científicos nos han demostrado varias cosas:

- Los niños siguen una línea ascendente de desarrollo de habilidades motrices, intelectuales y sociales, y lo hacen de acuerdo con la cantidad de veces que la tierra ha dado la vuelta al sol desde el día en que nacieron. Si un niño aprende a hablar, caminar, o lo que sea antes de tiempo, ese niño es anormal; si lo hace después de tiempo, también. Hay que procurar que todo suceda a su debido tiempo.
- La relación de los niños con sus padres tiene una incidencia directa en la salud mental y el desarrollo social de los adultos por venir.
- Los niños no pueden tomar decisiones solos, pues no comprenden la forma correcta de razonar.

Conseguir la mayoría de edad legalmente no exige pasar por la escuela, para eso hemos determinado científicamente la edad adecuada para ser catalogados como mayores de edad. Sin embargo, en el discurso, sigue siendo un niño quien, a pesar de tener sus documentos en orden, actúa “como si no hubiese pasado por la escuela”. Esta imagen de lo infantil no se sustenta únicamente en los discursos científicos e institucionales. Es hora de girar hacia lo visual, la otra cara de este trabajo.

Caracterizaciones (visuales) de infancia

En los regímenes escópicos modernos y postmodernos, se han configurado tanto formas de ver a los niños, como estrategias para enseñar a los niños a mirar con ojos de

adulto. Esa mirada, que se supone es la que tienen los niños, es una *mirada infantil*. Una mirada que se valora al ser encontrada en los niños y se critica muchas veces al ser encontrada en los adultos; considero que hablar acerca de esa mirada y de las formas de educarla, de borrarla, tiene un potencial para pensar en otro tipo de relaciones humanas, otras formas de ver y entender el mundo.

Tiene potencial porque la infancia no es, como parece serlo, un estado natural al ser humano (mucho menos extensible a otras criaturas). Como hemos visto, la infancia es una categoría inherente a la modernidad. Entonces, al hablar de la *mirada infantil*, estamos hablando de una de las formas de clasificar aquello que empezó siendo marginal en los primeros momentos de la producción en el mercado capitalista, y que ha sido reformulada, capturada y explotada también, por las más recientes versiones del mercado global “humanizado e incluyente”.



1859. El “chino” bogotano se convierte en personaje popular y literario de la época. Memorias de la exposición: Los Niños Que Fuimos – BLAA 2012-2013

Visualmente, se ha rastreado la aparición de la noción de infancia moderna en estudios sobre la representación visual de los niños; Philippe Ariès lo expone claramente en *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (1987), donde muestra cómo los niños eran representados de formas diferentes, en otras formas de entender el mundo y la sociedad, por ejemplo, como adultos en miniatura. La exposición *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia* (2012-2013) de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, muestra una transformación en la representación; si bien el niño, el infante como concepto ya aparecía

discursivamente, en sus representaciones se veía muy similar a los adultos, y performando con toda naturalidad roles sociales ajenos a lo que entendemos por *ser niño* hoy.

Parte de la enseñanza acerca de cómo se debe mirar el mundo se lleva a cabo explícitamente en la escuela. Imágenes en carteles, el cine, la radio, revistas, la vida en familia, hacen lo propio. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX aparece el televisor, y se lleva gran parte de la responsabilidad al respecto. Este cambio drástico en la circulación de imágenes volcó la atención respecto a la educación visual hacia el análisis del discurso televisivo, la venta de audiencias y las formas de recepción de la información.

Sobre la educación y los medios.

... abrir la escuela a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y saberes en los que se producen las decisiones. Para el ciudadano eso significa aprender a leer/descifrar un noticiero de televisión con tanta soltura como lo aprende a hacer con un texto literario. Y para ello necesitamos una escuela en la que aprender a leer signifique aprender a distinguir, a discriminar, a valorar y escoger dónde y cómo se fortalecen los prejuicios o se renuevan las concepciones que tenemos de la política y de la familia, de la cultura y de la sexualidad.

Jesús Martín-Barbero

Para hablar de un régimen escópico dominante y del aprendizaje de protocolos de acción para la vida en comunidad, me enfoco acá en el lenguaje audiovisual lineal que se “lee” diariamente, especialmente a través del televisor. Si bien la circulación de información visual ha cambiado ostensiblemente durante los últimos veinte años, la televisión, como remanente, es una referencia que sigue siendo primordial en la configuración de modos de ver. Esto, pensando en que es un lenguaje al que se tiene mayor acceso (en tiempo y en cobertura) y con el que se interactúa independientemente

desde más temprana edad. Esta capacidad de enfrentarse a un texto audiovisual sin requerir mayor información previa acerca del mismo hace que los discursos televisados se naturalicen fácilmente y se preste poca atención a la forma en la que son dados. Los discursos televisados presentan una serie de valores respecto a la violencia, el género, la raza, las diferencias clase, etc., que se han “sometido a un proceso de naturalización y estetización [...] hasta tal punto que ahora funciona[n] poco más o menos de la misma manera que si fuera natural” (McLaren y Morris, 2000, p. 120). Constituyen un discurso hegemónico que se reproduce tanto a nivel visual y estructural, como social – performativo (a manera de guiones de comportamiento).

El problema de la Alfabetización

Más allá del uso de las herramientas informáticas que se propone la inclusión de TICs en la educación, entiendo la alfabetización mediática como la capacidad intelectual de utilizar el lenguaje audiovisual como tal, no el uso netamente técnico del medio ni su uso como transmisor de ideas verbales. Es decir, aprender a manejar una cámara o un computador es una habilidad que no requiere mayor ejercicio intelectual. Utilizarlos para generar un video que se limite a ilustrar la narración de un artículo no requiere un entendimiento de las capacidades comunicativas o expresivas de las imágenes. Pero estructurar visual y temporalmente las ideas, crear textos audiovisuales con sintaxis cada vez más elaboradas que permitan alejarse de la reproducción del modelo hegemónico transmitido por televisión, y crear propuestas alternativas a la resolución de conflictos y a los imaginarios de “mejor vida” impuestos por la lógica del capital, es un proceso que requiere un trabajo constante y una orientación pedagógica que no esté regida por la misma lógica. Es en este punto en el que el abordaje de las TICs no propone nada novedoso: la eficiencia y su relación con el progreso, la posibilidad de aumentar las ventas, de llegar a más públicos con menos empleados y menos infraestructura, son los elementos más valorados de estos medios; el formar sujetos capaces de tomar decisiones con criterio propio, que puedan proponer usos a los medios que no obedezcan a una necesidad rentable, que entiendan cómo se impone el deseo de una “vida mejor”, inalcanzable, y que eventualmente puedan hacer caso omiso de esa necesidad impuesta

para proponer verdaderas vidas mejores desde la especificidad de cada caso, no son elementos que hagan parte de la agenda del reciente Ministerio TIC.

El concepto de alfabetización resulta igualmente problemático — está cargado de modernidad, progreso, indicadores, tasas... además, aunque se ha extrapolado a competencias diversas, implica una transición compleja debido a la etimología del término. Se puede discutir hasta qué punto es posible alfabetizarse en un lenguaje que no se presenta codificado por un alfabeto finito. Me quedo mejor con la idea de *educación visual* para describir el proceso de aprender a leer, escribir y convivir con visuales permanentemente —también para ligarlo con los estudios de *Educación para los Medios* (Charles Creel y Orozco Gómez, 1990; Cortés de Cervantes, 2006; Orozco Gómez, 1996, 2001) y *Media Literacy* (Buckingham et al., 1999; Buckingham, 2008; McMillin, 2009; Nastasia y Uppal, 2010; Steinberg y Kincheloe, 2000) que se han adelantado desde perspectivas de estudios culturales y poscoloniales. La educación visual dominante mantiene el status quo, pero quizá sea posible pensarse otras formas de educación visual.

El problema de la Televisión

Es importante tener en cuenta la variedad de factores discursivos que implica el hablar de las imágenes para pensar en un proyecto de educación visual. Este tipo de educación no pretende enseñar a descifrar imágenes complejas y encontrar el significado *verdadero* de cada una de ellas, sino comprenderlas como parte del tejido social, se trata de entender cómo las imágenes con las que convivimos son también parte constitutiva de nuestra forma de conocer el mundo. Se hace necesario hablar de la televisión en cuanto nos permite visibilizar algunos de esos factores discursivos, que se pierden cuando la educación visual se concentra en tratados de semiótica de la imagen.

Jesús González Requena (1999) habla sobre el macrodiscurso televisivo que se despliega en el tejido de la programación. En este caso, lo discursivo no son sólo los programas con sus cortes, avances y demás espacios que por sí solos no conforman una unidad; todos ellos hacen parte de un macrodiscurso del que muchas veces no es

consciente el destinatario, ni siquiera el emisor. Otro factor es el carácter comercial de la programación televisiva. Los comerciales venden productos y servicios, y la conciencia de esto se adquiere en mayor o menor medida con la experiencia. Por esto, es posible llegar a dudar de cierto tipo de productos, gaseosas, jabones, caldos, juguetes, bancos; pero no se llega a dudar tanto de otros como los despuntes tecnológicos, los medicamentos o las campañas pro bienestar infantil (se presentan frecuentemente como científicos e imparciales). Además, la programación también vende un estilo de vida que naturaliza las jerarquías en las relaciones de poder por un lado, y señala al individuo como único responsable de su propio bienestar; se mantiene en el discurso que los seres humanos, sin tener que ver sus condiciones de existencia, lograrán el éxito si saben aprovechar sus oportunidades. Y lo que se tiene que hacer, supuestamente, es enseñar a aprovecharlas.

Creo que es necesario ser consciente de las formas audiovisuales y tener nociones teóricas — por encima de la intuición y el conocimiento empírico que nos dan años de acceso al medio, o el sencillo manejo técnico de una cámara—, para poder expresarse con estas formas y para llegar a entender los discursos coherentes que se hilan más allá de lo inmediatamente visible. El peligro del audiovisual es que su grado de iconicidad es muy alto y causa en el espectador una sensación de realidad, reforzada por el poder simbólico que algunas programadoras se han auto-adjudicado como dadoras de ciencia y verdad (ejemplos de esto se presentan en variedad de niveles, desde el sello de veracidad “irrefutable” que presentan CNN, BBC, Discovery Channel o National Geographic, hasta la veracidad local que nos trae Manuel Teodoro todos los domingos, pasando por noticieros de todo tipo, el caso Pirry y otros programas de opinión). En palabras de González Requena, “si en ciertos tipos de signos icónicos el componente arbitrario del signo ha sido afirmado con intensidad, en otros ha sido reducido al mínimo, incluso ocultado por un reforzamiento de su componente analógico que ha conducido a la emergencia de lo quisiéramos denominar *el signo verosímil*” (1999, p. 21). Digo que es peligroso porque, aunque el espectador pueda pasar horas viendo telenovelas o enlatados, a sabiendas de que busca entretenimiento, cuando un programa se presenta como verdadero, invisibiliza la mediación que lo crea, apela a la verosimilitud del signo y

sacude en el espectador su interés natural por la información acerca del mundo; interés que es intensificado por la existencia misma de estos programas. Dice Richard Hoggart, “incluso si los artículos buscan satisfacer una *curiosidad sin memoria y sin mañana*, siempre han propiciado un deseo de conocimientos” (Hoggart, 1990, p. 121, cursivas mías); aunque se refiere a cierto tipo de revistas de curiosidades científicas, cabe su apreciación en este contexto. Considera que el hecho de que propicien ese deseo de conocimiento es valioso, no obstante satisfagan una curiosidad *sin memoria*: higienizan y unifican la historia; y *sin mañana*: no hay un deseo transformador o constructivo, sólo se llenan las cabezas de datos cocteleros. Así, la curiosidad intelectual del espectador es engañada, como afirma el mismo Hoggart:

la creciente indiferencia sobre situaciones concretas de la vida constituye probablemente el efecto más nocivo de la prensa popular. Resulta comprensible, por tanto, que no se exija nada al lector, ya que tampoco se le aporta nada.... No hay esplendor ni miseria, sino un flujo condicionado que engaña el deseo de conocer y lo distrae de lecturas más provechosas (1990, p. 205).

A este mismo respecto se pronuncia Guillermo Orozco, “mucho de lo que aprende el niño de la televisión son temas propios de la televisión [...], que si bien en sí mismos no son informaciones que no debieran aprender, sí distraen su aprendizaje de otros temas escolares” (Charles Creel y Orozco Gómez, 1990, p. 44).

Todo esto suena muy denso, como si existiera una verdad verdadera que enseñar y fuera aplastada por la maldita industria capitalista televisiva. Y sí. Pero la cosa está en que el discurso dominante no es una falacia impuesta sobre nosotros. Es parte de la realidad en la que nos movemos, es una de las razones por las cuales vemos el mundo como lo vemos y por las cuales nos relacionamos como nos relacionamos. Y creo que propender por una educación visual que nos permita ser más críticos, estar más atentos, y tal vez ser más infantiles, puede de alguna forma cambiar las relaciones tan egoístas que entablamos, y así movilizar poco a poco esos discursos que nos constituyen.

La televisión y la infancia

Mucho se ha hablado acerca de los usos e impactos de la televisión en el público en general, desde su aparición a mediados del siglo pasado, y mucho se han preocupado los padres y educadores acerca de los efectos de ésta sobre la audiencia infantil. Desde múltiples perspectivas, se presentan variedad de posiciones intermedias entre los extremos puestos a la luz por Umberto Eco (1981), desde los apocalípticos, que ven en la televisión poco más o menos que al mismísimo Diablo, hasta los integrados, quienes ven en la massmediatización de la sociedad una oportunidad de equilibrio en el acceso a la información y las oportunidades. He tratado de ubicarme en ese lugar donde la televisión no es el diablo ni la panacea, sino un personaje más en las relaciones que se tejen, a quien se debe saber entender y responder en su mismo idioma; así, dejar de creer que todo lo que dice es basura o, mucho menos, verdad. Por eso, aunque la televisión sea el medio para exponer mis inquietudes, mi pregunta en este punto se enfoca realmente sobre el aprendizaje empírico del lenguaje audiovisual; y sobre el marco teórico que haría falta para complementar este aprendizaje. Este marco teórico no es una lección para aprender en casa, sino un acompañamiento en la recepción, un cuestionamiento constante sobre las apreciaciones y la invitación a pensar acerca de las imágenes que estamos creando.

Creo que cuestionar la televisión es un ejercicio importante al perseguir la utopía de movilizar las formas de relacionarnos hacia la igualdad, porque es un actor fuerte en la naturalización de discursos. Cuestionarla no en tanto negarla o anularla, sino en el sentido de interrogarla en torno a por qué se comunica en los términos que lo hace y no en otros. No es una tarea fácil empezar a buscar preguntas para hacerle a la programación, en palabras de Horkheimer y Adorno, “tal amenaza constituye la esencia íntegra de la cultura industrializada. Lo decisivo hoy no es ya más el puritanismo [...] sino la necesidad intrínseca al sistema de no dar al consumidor jamás la sensación de que sea posible oponer resistencia” (Horkheimer y Adorno, 1988, p. 12). Oponer resistencia. Es la primera sensación que se debe construir. No se pueden negar el deseo y el goce en la interacción con la televisión, “no es posible pensar en el sujeto receptor como inducido mecánicamente al consumo ni tampoco movido únicamente por un racionalismo extremo” (Saiz, 2006, web). Entonces, el oponer resistencia no se logrará apagando el

televisor sin más. Se logrará con recepciones negociadas, críticas, cada vez más elaboradas. Como lo plantea Orozco,

... con su acervo de guiones¹ y significaciones, el niño “negocia” los guiones y significaciones propuestos por la televisión. Mientras más fortalecido esté en sus propias significaciones, mayores posibilidades tendrá para negociar efectivamente los mensajes que la televisión le proponga y producir sus propias significaciones. Pero además, aumentará su capacidad para disfrutar de la programación al contar con mayores elementos para apreciarla (Charles Creel y Orozco Gómez, 1990, p. 46).

Desde la aparición de *Plaza Sésamo* (1972) se dio un giro en los programas pensados para ser vistos por niños, con un tinte educativo que pretende balancear la cantidad de horas frente a la pantalla con propuestas pedagógicas. Sin embargo, aunque efectivamente es más fácil aprender las tablas de multiplicar al son de una melodía y la cara de Abelardo, estas propuestas reproducen la forma hegemónica de ver el mundo, en ellas, las jerarquías de poder, las diferencias de raza, género, clase, se desdibujan en la superficie del discurso (de repente todos somos iguales) y “las culturas se presentan habitualmente como completas, no influidas por la historia y sin influir en ella” (Block, 2000, p. 157).

La televisión infantil propende por una higienización de la cultura, en los mundos “de fantasía”, las relaciones actuales se presentan como limpias y naturales, por ejemplo, “las lecciones de *canción del sur* (1946) y *el libro de la selva* (1967) marcan género, raza y clase, no como simples estereotipos, sino como estrategias persuasivas que enseñan inmovilidad y resignación, individual y cultural” (Bell, Haas, y Sells, 1995, p. 10).

Tal vez esto explique el éxito de Mickey en EE.UU. y Europa: es el jefe de la tribu, el dominante providencial, que encabeza los desfiles

¹ La categoría *guiones* es retomada por Orozco del trabajo de David Buckingham, una propuesta por considerar tanto las corrientes estructuralistas como las constructivistas utilizadas en referencia al desarrollo cognoscitivo en la infancia. Un guión es un patrón de conducta aprendido socialmente (en la familia, la escuela, la tele) pero interpretado internamente en relación con el contexto determinado. Orozco hace referencia a la ponencia: Buckingham, D (1986) “You and Me: The Construction of Subjectivity in TV for the Pre-School Child” Presentada en Second International TV Studies Conference. Londres, julio 10-12.

públicos en la ciudad de Disneylandia [...] En cambio en América Latina el más popular es Donald [...] Nosotros tendemos a identificarnos más con el imperfecto Donald, a la merced de las dádivas superiores, del destino como padre, que con Mickey, que es el amo de ese mundo. (Dorfman y Mattelart, 1998, p. 143)

El libro de Dorfman y Mattelart fue, hace ya rato, mi primer acercamiento crítico a la programación infantil. Con toda su discusión molar, estructurada, de blancos y negros, conspiracionista, marxista ortodoxa y lo que se quiera, fue de gran ayuda para mi entendimiento. Para ese entonces ya había identificado mi preferencia por Donald, Silvestre, el Coyote, los Dalton, Obélix, y todos los personajes desvalidos, maltratados y humillados por los protagonistas, por la vida misma o por su torpeza, pero nunca me había detenido a cavilar acerca de los motivos de esa preferencia. Fue una reacción que durante mucho tiempo presumí natural, individual, que me diferenciaba de las niñas bobas que preferían a los buenos (Mickey, Piolín, etc.). Ahora, tener un panorama más amplio del origen de mi reacción no quiere decir que haya dejado de preferir a estos personajes, todo lo contrario. Lo que sí ha cambiado es la concientización del lugar desde el que se enuncia mi preferencia; ha sido importante saber que los *muñequitos animados* no son “cosas de niños”, sin importancia. Por el contrario, *son* cosas de niños, desde las que se gestan maneras de pensarse el mundo, y desde las que, sin dejar de reír, se hace necesario ser crítica, si lo que busco es lugares que permitan cambios sociales.

Ahora, esta idea de los cambios es un terreno resbaloso. Los discursos hegemónicos emitidos por los poderes globales y locales no son estáticos, se modifican de acuerdo a las condiciones en la medida necesaria para mantener el *statu quo*, se apropian de los discursos de la oposición cuando éstos los hacen tambalear; así, algo distorsionados bajo un discurso incluyente de aparente transformación social, se mantienen los binarismos: bonitos-feos, caucásicos-negros, niños-niñas, brutos-inteligentes, bien vestidos-mal vestidos, letrados-iletrados, etc. Las *desigualdades* se mantienen dentro de un mundo sin *diferencias*. Estas desigualdades pueden pasar desapercibidas si no se repara en la esencia del lenguaje audiovisual (planos, colores, encuadres, efectos sonoros, etc.), al que no se presta tanta atención como elemento discursivo a la hora de describir un mensaje visto, por ejemplo, en televisión.

La tendencia de la mayoría de emisiones que llenan la franja de programación infantil es presentarse como programas de corte pedagógico; aquí volvemos al peligro que mencioné arriba, cuando la televisión se presenta como verdadera, sin mediaciones y correcta, incluso *necesaria*. No es fácil llegar a entender estas manifestaciones del poder, no basta con leer un libro, es necesario cultivar una actitud crítica frente a la vida. Cuando le mostré el dichoso libro del Pato Donald a Nicolás Quijano, él, con desdén, se preguntó: “¿a quién se le ocurre ver esas cosas en los muñequitos?”. Puede parecer un chiste, pero es el reflejo de una actitud generalizada hacia la televisión infantil. Ella, como los niños, es inocente.

Los programas infantiles, tan preocupados por el bienestar de los niños, alegando por sus derechos, abanderados de su protección, realmente están más interesados en mantener las relaciones establecidas y puntear en el mercado:

desde una perspectiva foucaultiana, estas diferentes estrategias [de estudio y enunciación de la infancia desde diferentes disciplinas], todas serían vistas como formas de vigilancia, cuyo fin último es el control de poblaciones potencialmente recalcitrantes — sin importar cuánto puedan alegar que derivan de una preocupación por el bienestar de los niños (Buckingham et al., 1999, p. 135).

Cuestionar la infancia

De todas formas, por amplio que sea el análisis del macrodiscurso que opera sobre la programación infantil, seguirá incompleto en la medida que no abarca, ni con mucho, la mayoría de textos audiovisuales que leen los niños —por lo menos los niños bogotanos, de quienes puedo hablar en estos momentos—. Estadísticas generales indican que los programas que más ven los niños son telenovelas y noticieros. En las telenovelas se hace mucho más fácil encontrar la reproducción del modelo hegemónico, ya que estas no se esconden tras el velo de la pedagogía y los valores sociales. Horkheimer y Adorno lo exponen crudamente,

film y radio no tienen ya más necesidad de hacerse pasar por arte. La verdad de que no son más que negocios les sirve de ideología, que debería legitimar los rechazos que practican deliberadamente. Se autodefinen como industrias y las cifras publicadas de las rentas de sus directores generales quitan toda duda respecto a la necesidad social de sus productos (Horkheimer y Adorno, 1988, p. 1).

Las telenovelas son abiertamente culebrones, melodramas a veces pseudocómicos, de los que los disidentes decimos que son todos iguales, que ofrecen las mismas historias (romances ricos-pobres, bonitos-feos, urbanos-rurales) y que se deben ver *en compañía de padres o adultos responsables*. Jesús Martín-Barbero afirma que

resulta bien significativo que mientras los niños siguen gustando de libros para niños, prefieren sin embargo —numerosas encuesta hablan de un 70 % y más— los programas de televisión para adultos. Y ello porque al no exigir un código complejo de acceso, como el que exige el libro, la televisión posibilita romper la largamente elaborada separación del mundo adulto y sus formas de control (Martín-Barbero, 2002, sec. 1, en línea).

Una de las grandes preocupaciones e incentivos para la investigación de quienes abogan por una televisión educativa es la entrada precoz de los niños en el mundo adulto. En este punto, retomo el problema de la infancia como categoría. Recordemos que *La Infancia* es una categoría moderna que se constituye en relación con la aparición de la escuela, y que tanto el papel de los pedagogos como el poder de la escuela moderna se ven cuestionados con la aparición de la televisión; el control sobre las informaciones a las que acceden los niños se hace cada día más difícil, y la infancia moderna se desvanece. Valdría la pena pensar, por lo menos, en plural, es decir, entendiendo que la infancia no es una sola como pretende la frase “los niños son el futuro”, sino que, como el resto de esferas sociales, es determinada social, cultural y económicamente. En palabras de Bourdieu, "hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye una manipulación evidente" (1990, p. 130). Utilizo entonces esta categoría, si se quiere entre comillas, para cuestionarla también, para ver cómo se ha utilizado en la

reproducción de modelos bajo la bandera de la igualdad y los derechos de todos. No la utilizo como un cajón en el cual empacar a todos los niños-porcelanas del mundo.

Explosión *multi*. Entre la disciplina y el (auto)control

La infancia y los niños empiezan a ser cada vez más importantes en el establecimiento de normas en la organización social. En 1959 la ONU aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, y se legisla cada vez con más detalle la protección sobre los niños. En Colombia, en 1968, aparece el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. Las estrategias de disciplinamiento, otrora tan bien ponderadas, empiezan a ser mal vistas a la luz de estas nuevas formas de entender la infancia; psicólogos, maestros, abogados, todos especialistas, darán a entender que la infancia es sagrada, y que debe ser tratada más lúdicamente para que el cerebro y las habilidades sociales puedan desarrollarse mejor.

Surgen variedad de propuestas, se empiezan a pensar otras formas de educar, de pensar los niños, de mirar la tele... propuestas alternativas y contextualizadas. Muchas de estas, tristemente, se han quedado en la alegría de cambiar el golpe por el premio, sin cuestionar de fondo la sociedad que se está construyendo. Esto lo detallaré en el siguiente capítulo, en relación con algunas de las escuelas audiovisuales que funcionaron en Bogotá durante los dos últimos años. Por ahora, quiero hacer una pausa optimista y rescatar una de las formas de pensar la educación que surgió en América Latina.

Educación visual como práctica de la libertad

Decir que los hombres son personas y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.

Paulo Freire

Me pregunto entonces cuáles son las posibilidades que se abrirían al proponer formas diferentes de educación respecto a lo visual en general, más allá y más acá de la televisión, y específicamente para niños en un contexto como el de la urbe bogotana. Para poder pensar en esto, es importante aclarar primero dos cosas, ¿qué es educación respecto a lo visual? y, ¿cuáles son sus formas existentes, para poder hablar de formas diferentes? No puedo contestar estas preguntas por separado. La educación respecto a lo visual abarca varios aspectos que giran alrededor del mundo de la imagen, desde la capacitación técnica en el uso de las herramientas, hasta la formación crítica y política hacia y desde las imágenes. La primera sería en gran medida la existente, la segunda sería la que considero realmente importante y que no se encuentra muy a menudo. Si, de acuerdo con Alejandro Piscitelli, con la aparición de la computadora personal y el desarrollo de Internet como plataforma de comunicación descentralizada, nos encontramos frente a una ruptura histórica en la comunicación del talante del desarrollo del lenguaje, la aparición de la escritura y la invención de la imprenta (1999); y además, según Maurizio Lazzarato, “el modo de constitución y de funcionamiento de la net está en ruptura con el modo de constitución y de funcionamiento de la televisión, porque favorece el desarrollo de la unión de cerebros y de sus modalidades de acción recíproca” (2006, p. 162); entonces parece ser importante pensar qué tipo de opciones se abren con esta fractura en la comunicación y, sin apartarse de la duda, aprovecharlos para pensar en, y actuar desde, nuevas formas de resistencia.

La entrada de los estudios culturales en América Latina con Jesús Martín-Barbero y sus análisis de los medios, especialmente de la telenovela, es un abre bocas para mirar la relación con la imagen de manera diferente, pero todos estos proyectos deben ser reformulados en la medida en la que el Internet se integra más y más en la sociedad, y se abren espacios de creación y flujos de información de alguna manera descentralizados. El mismo Martín-Barbero afirma

asistimos a las interacciones de las oralidades, iconografías e imagerías de las mayorías populares — hasta hace poco subordinadas y desvalorizadas por la “ciudad letrada”— con las sonoridades y visualidades provenientes de las nuevas tecnologías. Estas interacciones

constituyen un escenario estratégico para la transformación de un sistema educativo excluyente y la democratización cultural de nuestras sociedades posibilitando a las poblaciones apropiarse, desde sus culturas, de los nuevos alfabetos y saberes (2003, en línea).

No soy tan optimista al respecto, no creo que la red *per se* permita cambios si estos no se dan en múltiples esferas, sin embargo, me parece importante tenerla en cuenta como posibilidad de fractura de las jerarquías contundentes de poder y de circulación de información.

Las TIC como productoras de capital

Como lo he mencionado, uno de los primeros obstáculos que encuentro al hablar de los nuevos medios y las necesidades educativas respecto a ellos es la idea de que se trata de un alfabeto que puede ser aprendido de la misma forma que se aprende el lenguaje escritural. Si bien es cierto que las imágenes y la relación con ellas pasan por una etapa textual, no se puede reducir su campo al texto, existe algo más en las imágenes, una fuerza política, de la que no se habla mucho en los contextos educativos.

Mi interés radica en encontrar alguna forma de proponer una educación respecto a lo visual y lo audiovisual que se enfoque en el empoderamiento de los actores sociales menos escuchados, invisibilizados, y que abra mayores posibilidades de emancipación. Considero que el trabajo urbano es necesario en ciudades como Bogotá, donde los procesos de hibridación están atravesados por historias de violencia, donde muchas veces la reunión de grupos disímiles es forzosa, donde estos grupos se intentan homogenizar bajo la bandera de la inclusión y la tolerancia, que no anula la diversidad pero hace caso omiso de la diferencia. No pretendo con esto hacer una oda a la ciudad, ni afirmar que el imaginario representado en los medios anula en lo concreto las diferencias. Sin embargo, el discurso de la diversidad sin diferencias sí se va normalizando, anclando, en la medida en la que la circularidad entre lo que sucede en las calles y lo que se publica en los medios de la que habla Néstor García-Canclini (1989), no se rompa, no encuentre puntos de fuga para cuestionar lo hegemónico más allá de lo evidente; es decir, que los medios

de comunicación son empresas y están sesgados ya no es un secreto para nadie, hay que trascender esa crítica para apuntar hacia una verdadera actitud transformadora.

Encuentro que en los últimos años se ha utilizado este mismo discurso incluyente en la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC en la educación; *Computadores Para Educar* (2001) y *En TIC Confío* (2011) son programas impulsados por el Ministerio TIC que aparentan la inclusión de vastos grupos anteriormente “al margen” de la carrera hacia el desarrollo que supuestamente hará de Colombia un país mejor, más humano, más educado, solidario. Junto con estos programas, el Ministerio también promueve otros no tan libertarios como *Te Protejo* (2008) y *Vigilancia y Control* (2010)². Y no digo que tener computadores en las escuelas y acceso a Internet en las bibliotecas públicas sea un mal proyecto, el problema lo encuentro en el discurso que subyace a estas políticas, al cual me referiré en más en detalle en el siguiente capítulo. Lo cierto es que nos enfrentamos a una acomodación del poder a través de varios ámbitos, incluida la educación, que finalmente se da para mantener y reproducir las relaciones establecidas, por un lado, y generar fuerza de trabajo acorde con las exigencias del capital financiero en la era del trabajo inmaterial, por el otro.

Realmente, el abordaje de las TIC no propone nada novedoso ni emancipador. Se las incluye en una sociedad que sigue pensando en términos de desarrollo, donde éste está ligado, entre otros, al avance tecnológico; se las incluye en una sociedad que se autodenomina ineficiente. Democratizar el manejo técnico de las tecnologías de la información y la comunicación incrementaría la eficiencia de la producción social, asociada estrechamente con el progreso; así, se ha fomentado el interés por manejar las tecnologías como la mejor opción para “salir de pobres”. El discurso tecnocientífico y mercantil, en la sociedad del trabajo informatizado, valora por sobre todo la posibilidad de aumentar las ganancias empresariales, disminuyendo el número de empleados e

² Para consultar estos programas de gobierno se pueden visitar las páginas <http://www.computadoresparaeducar.gov.co>; www.enticconfio.gov.co; www.teprotejo.org; o la página oficial del Ministerio TIC, donde especifica la creación y gestión de la División de Vigilancia y Control: <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-propertyvalue-554.html>.

infraestructura necesarios. Si “más que los cuerpos adiestrados de la era industrial como fuerza mecánica de trabajo corporal, hoy el privilegio del empleo se les ofrece a las almas capacitadas” (Sibilia, 2005, p. 215), para la educación institucionalizada no es necesario ya disciplinar los cuerpos, sino desarrollar las habilidades virtuales de los ciudadanos.

La agenda de inclusión de las TIC en el currículo no tiene la más mínima intención de formar sujetos con criterio propio, que se liberen de la alienación cultural en la que se navega cada día más; que puedan proponer prácticas (en los medios y fuera de ellos) que no obedezcan al interés de renta del capital; que puedan ser críticos sobre el deseo de “mejor vida” que nos atraviesa, entendiendo que es un deseo inalcanzable, por la misma naturaleza de la acumulación; que puedan proponer verdaderas vidas mejores en su cotidianidad; capacitados para proponer relaciones diferentes, dentro de lo existente y lo posible.

A estas alturas, manejar básicamente un dispositivo tecnológico como una cámara, un computador o un celular, son habilidades que no implican un mayor esfuerzo motriz ni pensamiento complejo, son habilidades que se adquieren con relativa facilidad gracias al contacto permanente con los aparatos. Su uso básico tampoco exige altos niveles de creatividad, ni la articulación consciente de las capacidades expresivas y comunicativas de las imágenes, dado que el mismo se puede reducir a la ilustración de un texto, a imprimirle algo de “elegancia” o “estatus”, o para llamar más la atención. Pero comprender las imágenes como lenguaje, en principio; y, más allá, como agentes sociales que tienen incidencias concretas, no es un proceso fácil. Poder abordar las imágenes tanto en su socialización (que abarca la recepción y la forma de convivir con ellas, de hablar de ellas, de tejerse entre ellas) como en su realización (que incluye el conocimiento de la técnica y se extiende hacia sus formas de circulación y la comprensión y aprovechamiento de su potencia como movilizadoras de afectos y su potencia política) y utilizarlas en la reconfiguración de las relaciones de poder, de modo que permitan bifurcaciones, fracturas en el *statu quo*, alternativas para la resolución de conflictos, alternativas frente al deseo de “mejor vida”, frente al individualismo y la indiferencia impulsados por la lógica del capital, sólo se conseguirá a través de un proceso largo, que

requiere un trabajo constante de apropiación no sólo de los medios sino de la vida en general. Se requiere un trabajo de acompañamiento y cuestionamiento permanente, que se podría plantear como un proyecto de educación como práctica de la libertad, en tanto implica una búsqueda, pues “la libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo” (Freire, 1969, p. 28), y en éste proyecto es necesaria una idea de educación que no esté regida también por las lógicas del desarrollo, el progreso y la acumulación.

El uso alternativo de la tecnología

No quisiera hablar de *oprimidos* para referirme a quienes en el supuesto de este trabajo merecen una educación visual distinta de la propuesta institucional —que en últimas seríamos todos— pero hay varios postulados en Freire que resultan de vital importancia para continuar en la búsqueda de una propuesta alternativa. Me atrevo a hacer una analogía que no deja de sonarme extraña: voy a referirme al grupo de *los controlados*, pues siento que hace mayor eco que *los oprimidos* para el caso. A saber, *los controlados* menciona a un grupo que transita por las fronteras de clase incluyendo también a las clases medias, y desdibuja de la misma manera la noción de toma de conciencia que volvió rígidas las luchas marxistas más ortodoxas, en las que el intelectual, como Prometeo, llevaría la verdad a los oprimidos. El control se ha insertado tan profundamente en nuestros cuerpos y mentes que la opresión ejercida por el mismo se hace cada vez más invisible, intangible. Además, el control ha sido posible también en parte gracias a las tecnologías de captura y difusión de imágenes.

Se encuentra que, muchas veces, la intención de dominar las tecnologías por parte de los controlados puede leerse de la misma forma que lo hiciera Freire en la pedagogía del oprimido; el interés de los controlados por dominar las tecnologías y ubicarse en otro lugar del círculo de la comunicación no refleja una verdadera lucha por la emancipación, sino una lucha por ubicarse en una escala más alta de la cadena de opresión, de control. Esta lucha, además, la mayoría de veces es individual, pues el trabajo postindustrial ha eliminado los espacios que posibilitaron las uniones de clase. Entonces, ¿cómo puede

plantearse una educación visual que se salga de esta lógica y sin embargo no romantice el lugar del subalterno?

Intento pensar en formas alternativas de educación dentro del marco de una sociedad hipertecnologizada, donde la carencia ya no es la capacidad de lectura, ni de acceso a la información o las posibilidades de comunicación, sino *la falta de creatividad*. Se trata de reconocer y buscar el impacto positivo en el desarrollo social de las singularidades que tiene el trabajo sobre y desde lo visual y la mirada, trabajo que permitirá más espacios creativos ante la aparente sin salida del capital.

Algún atisbo de optimismo, bien escondido, me permite decir que algo hay de cierto en que, con la democratización de las tecnologías, y el creciente acceso a la web, se han abierto las posibilidades de expresión visual a sectores que hace unos años se encontraban al margen de la producción-distribución de contenidos. Acorde con Lazzarato, “el individuo, con su ordenador, es una mónada abierta que comunica a distancia con otras mónadas, todas incluidas en una red no jerárquica y descentralizada [...] La mónada está inserta en flujos de signos, de sonidos y de imágenes que ella puede bifurcar (invención) o propagar (repetición)” (2006, p. 163). Realmente no creo que se trate de una red no jerárquica, sino más bien de jerarquías menos verticales. No se pueden desconocer las implicaciones de clase, las diferencias entre el entorno urbano o rural, los comportamientos esperados respecto al género, entre otros, en el acceso a las tecnologías. No es lo mismo crecer con cinco aparatos en la habitación que acceder a ellos en la escuela, las bibliotecas públicas o los café-internet. No es lo mismo conectarse en una red privada que en una pública. No es lo mismo desconocer las tecnologías si se es hombre que si se es mujer —no por nada en los currículos de ingenierías de sistemas aún la gran mayoría de inscritos son hombres. Estos son factores que a veces se desdibujan en la discusión sobre las tecnologías y la red, deslumbrada por las posibilidades de inclusión.

Es cierto también que la discusión ya no puede darse en términos de falta de información o comunicación, como lo mencioné antes: “No nos falta comunicación, al contrario, tenemos demasiada. Nos falta creación. Nos falta resistencia al presente”

afirman Gilles Deleuze y Félix Guattari (citado en Hardt y Negri, 2000, p. 342). Y no es la plataforma en sí la que permitirá la resistencia por el simple hecho de abrir las posibilidades expresivas, no es gratuito que en la mayoría de espacios “alternativos” se reproduzcan inadvertidamente los valores hegemónicos. La desproporción entre la capacidad de comunicación y la riqueza de los medios de comunicación se hace cada vez mayor; si bien la red se ha prestado para creaciones diferentes, como base para algunos movimientos sociales, estos no surgen de las cualidades intrínsecas de la red. Surgen de la necesidad de decir cosas diferentes, del deseo de establecer relaciones diferentes, presente en algunos sectores sociales.

Crítica a la “alternativa”

Ser *diferente* también es una moda. Encuentro muy peligroso el rótulo de propuestas *alternativas*, pues es una posición que ha sido cooptada ampliamente por los medios en campañas que conducen a la reproducción del estado de las cosas. Con cambios en las formas pero no en los contenidos, hoy por hoy ser joven es sinónimo de ser alternativo, darle “me gusta” a las campañas en Facebook puede ser alternativo, leer El Espectador y no El Tiempo es una práctica alternativa. Sintonizar CityTV, alternativo. Votar por la derecha y no por la ultraderecha, alternativo. Ser ecologista, alternativo. Defender a los niños, alternativo. Las posibilidades de bifurcación, de fractura, que ofrece la red se desaprovechan en una desbandada de producciones “independientes”, que muchas veces no son más que un espejo de la producción hegemónica que se viene llenando del discurso de la mente abierta. Digo que hace falta un trabajo diferente de educación visual que permita explotar el potencial plurilingüismo de la imagen en red, del hipertexto y la multimedia, en contravía del monolingüismo imperante en los medios de comunicación.

En últimas, el uso de lo alternativo se convierte en una palabrería inauténtica, privada de su dimensión activa, “es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción” (Freire, 1969, p. 70).

Educar la mirada más allá del uso de la tecnología

¿Cómo podría pensarse una educación para los medios que trascienda el accionar técnico acrítico de los mismos? Ya he dicho que no se necesita una lección para aprender en casa, ni una tabla explicativa de la semiótica de las imágenes, las formas y los colores, de esta manera sólo se desconocería el potencial de lo visual y se reduciría su utilización y recepción a fórmulas gramaticales. Siento que la cuestión gira más bien por el lado que propone Jan Masschelein, quien dice que es necesario *dejar atrás la soberanía del juicio y recuperar la mirada*, “no se trata de la revelación de una verdad oculta tras aquello que estamos habituados a ver. Abrir los ojos es mirar lo que es evidente cuando estamos atentos o expuestos” (2006, p. 299). Tendríamos que apartarnos del yugo de la ciudad letrada, de la idea del hombre ilustrado y la explicación positiva; no debemos buscar la conspiración detrás de las imágenes, sino dialogar con ellas en su forma de presentarse ante nosotros. Para despertar la mirada, para sacar a los sentidos del letargo al que los hemos condenado, es necesario, insisto, un cuestionamiento constante sobre las apreciaciones y sentimientos acerca de las imágenes, y la invitación a crear permanentemente. Si se me permite continuar con la analogía, quien pueda educar visualmente será un sujeto privilegiado dentro de la multitud, quien, reconociéndose como privilegiado, no debe tratar de llevar la luz de la verdad a *los controlados*, sino solidarizarse en la búsqueda de la transformación y así sortear también el propio sometimiento al control.

Las posibilidades de ver y enunciar el mundo se encuentran frente a un cambio claro con la presencia cada vez más alta de imágenes visuales y audiovisuales por encima de las escriturales, y de aparatos de diversa índole para compartirlas. Complejizar los modos de ver permitiría enfrentar lo visual con actitud crítica tanto en lo inmediato de la visualización, del contacto con lo visual, como en el trasfondo de su producción y su interrelación con otros actores y en otras esferas sociales, con una actitud de duda frente a la naturalización de relaciones de poder y procesos de producción. Al desarrollarse una actitud crítica, será posible accionar por la transformación de las cosas. Más allá del deseo de superación personal del dominio para convertirse en nuevo dominador, pensar visualmente también permitiría una explosión de los afectos que han sido castrados por la

rigidez de lo textual. Para aprovechar las nuevas posibilidades de enunciación, hay que pensar en una educación para lo visual, o una educación de la mirada, en este sentido han sido muy valiosos los aportes del seminario internacional *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, recogidos por Inés Dussel en un libro del mismo nombre (2006).

¿La escuela como escenario necesario?

Cuando hablo de educación tiendo a pensar en la escuela como el primer escenario para ponerla en práctica, luego en la familia; de inmediato cambio de bando y las censuro como instituciones cerradas. Entonces, como bien me enseñaron los estudiosos culturales, me ubico en el medio, o en otro punto para crear un triángulo; y pienso que la escuela puede ser un espacio de socialización valioso, acerca del cual hay que andarse con cuidado, porque muchas veces se impone a su alrededor un aura de veracidad, de superioridad, de legislador, producto de la institucionalización que la atraviesa, y que ha hecho que funcione como escenario de reproducción de las relaciones, como aparato ideológico. Tendría que reconfigurarse la noción de escuela para poder hablar de ella como un escenario ideal para el proyecto de educación de la mirada, y de educación en general como práctica de la libertad; sin embargo, aun en su estado actual puede ser, y es en algunos casos, un lugar de quiebre, un intersticio, siempre que el educador se libera de su máscara de sabedor, se desprende del poder adquirido gracias a su puesto, y no trabaja en pro de formar borregos, controlados, temerosos, sino de acompañar el proceso de reconocimiento de la mirada, de los sentidos, y en pro de afirmar la actitud crítica y el pensamiento divergente de los estudiantes, condiciones que se pierden muchas veces *no a pesar de*, sino *a causa de* la educación.

Educación visual transformadora

Espero que se entienda entonces que la educación puede ser vista, por un lado, en un sentido amplio, que tiene que ver con la guía que singular o colectivamente se utiliza para mantener o modificar conductas, modos de hacer, de ver y relacionarse; que es practicada hacia un sujeto en particular o hacia grupos sociales, intentando perpetuar o crear saberes

para que la sociedad funcione de la manera que se considera adecuada. Al institucionalizarse la educación se crea una guía común que inmoviliza cierto tipo de conductas al punto de naturalizarlas. O, por otro lado, puede ser vista en sentidos particulares; hay quienes consideran que la mejor educación es la imposición de valores tradicionales para sobrevivir a esta explosión de asco postmoderna; o quienes valoran por sobre todo la adquisición de conocimientos técnico-científicos como ruta liberadora de la humanidad. Estas dos corrientes conviven en la hegemonía, de la mano del interés capitalista en sus versiones liberal y neoliberal, donde América Latina se percibe a sí misma incompleta, inconclusa, en una carrera por alcanzar el desarrollo económico que conducirá a la liberación de la sociedad. También existen múltiples corrientes educativas contrahegemónicas, cuyos matices son mucho más amplios y que pasan por toda una gama: desde la destrucción *luddita* de la tecnología para comulgar con la madre naturaleza, hasta las corrientes adscritas a la pedagogía crítica como herramienta de liberación. No sobra aclarar que la educación visual transformadora debe plantearse en el sentido de la educación como práctica de la libertad. Para mí, la educación necesaria es el impulso, el incentivo para hacer preguntas que, en sí mismas, motiven la búsqueda de su respuesta, y un estímulo para desarrollar habilidades en expresiones diversas, lingüísticas, motrices, intelectuales.

He pensado en la educación visual como un camino empedrado y sinuoso que se debe transitar con los ojos bien abiertos, y en general, con los sentidos dispuestos para reconocerlo bien y maltratarse lo menos posible. La pedagogía de la mirada debe incluir la necesidad de prestar atención, de reconocer y educar la mirada. Ésta tiene en cuenta el trabajo que se ha hecho desde los estudios culturales tanto anglosajones como desde y para América Latina, con autores como Guillermo Orozco (1996, 2001), Rossana Reguillo (2002), Rocío Rueda (2007), Jesús Martín-Barbero (2002, 2003), el seminario *Educación la Mirada* (2006), David Buckingham (2008), Henry Giroux (1995) y Neil Postman (1991, 1999), entre otros. Una sociedad educada visual y audiovisualmente, dispuesta, sin duda, a mirar en la era de la Web 2.0, 3.0 y las redes que vengan, es una sociedad crítica con mayores posibilidades para aprovechar los espacios de potencial resistencia.

Rescatar la pedagogía del oprimido

He dado varias puntadas acerca de cómo se podría rescatar la pedagogía del oprimido para pensar los términos de una educación visual. Cambio las nociones de opresor y oprimido, actualizando las ideas un poco, en un mundo en el que no hablamos ya del martillo opresor de una lucha molar, sino de controles imperceptibles en todos los aspectos del cotidiano, los cuales sería posible enfrentar desde movilizaciones locales, moleculares, cotidianas. Hay varios puntos clave en todo este asunto: primero, entender el papel del pedagogo en tanto es simultáneamente educador y educando, como un acompañante solidario que se reconoce en una posición de privilegio, que de algún modo u otro se ubica por fuera de la relación de opresión, que no del todo de la condición de controlado; segundo, los educandos no son recipientes vacíos que hay que llenar, no son receptores completamente acríticos de las imágenes, su educación sólo aspira potencializar las posibilidades políticas de su agencia; tercero, **en el movimiento de búsqueda de la libertad está la práctica de la libertad**. No es suficiente con reconocerse controlado, es necesario actuar.

Ahora, en la misma línea, pero yendo un poco más allá, contextualizando los postulados de la pedagogía de la liberación, habría que dejar de pensar en términos de “toma de conciencia” y más en términos de apropiación, socialización y reconfiguración de lo visual como agente de opresión/control y como agente y herramienta de transformación.

La importancia de la palabra en Freire también ha de ser revaluada en una pedagogía de la mirada: existir humanamente no sólo es pronunciar el mundo y en esa medida transformarlo (Freire, 1969), es también visibilizarlo, mirarlo y mostrarlo, dibujarlo, cantarlo y en esa medida movilizarlo y transformarlo. El diálogo debe ir más allá de la palabra e involucrar los sentidos y los afectos, que de éstos también se componen los cuerpos sociales.

Educar la mirada como política de resistencia

Mis reflexiones acerca de la educación de la mirada han surgido de la convicción acerca de la formación de públicos creativos como lugar de labranza de *pensamientos divergentes, críticos y posibilidades de resistencia* frente a modelos hegemónicos reproducidos por los medios. Por esto, en lo que sigue de esta investigación voy a revisar, primero, algunos de los espacios que se han abierto en Bogotá para este tipo de prácticas formativas; después, voy a hacer una reflexión acerca de la potencialidad de la mirada de los niños. El planteamiento y la apertura de estos espacios creativos también se han convertido, para mí, en una forma de resistencia desde el quehacer audiovisual profesional. Trabajar por educar la mirada será así, una práctica de la libertad.

Capítulo 2. Educación visual para niños en Bogotá. Del papel a las prácticas.

Con la discusión acerca de la infancia y la educación visual sobre la mesa, es importante ahora revisar algunos casos concretos de espacios en Bogotá en los que la educación visual para la infancia se ha fomentado y practicado durante los últimos dos años. En este capítulo voy a entrelazar los discursos que se establecen desde las políticas públicas del país con los testimonios de algunos educadores que han trabajado al respecto.

Éste punto del análisis es necesario en tanto, recordemos, nos movemos dentro de un régimen escópico dominante (Jay, 1988), caracterizado por tener la objetividad de la perspectiva cartesiana en la cúspide de la jerarquía visual, y dentro del cual se acomodan o entran en tensión otros campos visuales, que se constituyen históricamente, así como en relación con las condiciones locales, de raza, género, clase (Moxey, 2009); es decir, simultáneamente, hay grupos que pueden y saben ver de formas diferentes, y estas formas no cartesianas de conocimiento se encuentran por debajo en la escala de la razón objetiva. La infancia, en tanto género, como propongo, se define por ciertas particularidades performativas permitidas y no permitidas, así como por miradas e imágenes permitidas y no permitidas para la infancia dentro del régimen más amplio. Entonces, existen ciertas formas posibles, y dentro de esas, existen ciertas formas correctas de ser niño, de *ver-siendo-niño*, y de *representar(se)* los niños. Debo aclarar que dentro de las políticas de inclusión se marca cada vez más explícitamente la existencia de niños y *niñas*, y que efectivamente no es lo mismo pensar en *lo-que-deben-ver* los niños y *lo-que-deben-ver* las niñas, así como no es lo mismo lo que deben ver los niños (y las niñas) de diferentes localidades, urbanos, rurales, desplazados, afro, y la lista puede ser interminable. Entonces, insisto, para efectos de escritura, por mi positivista cuidado del lenguaje, y, sobre todo, en resistencia al lenguaje incluyente, *los niños* son aquí un grupo heterogéneo de personas con pocos años, y en muy pocas ocasiones haré una distinción de género,

bien sea en referencia al discurso que se maneja en el ámbito de las políticas públicas, en este capítulo, o en referencia a mi posición personal, a la memoria de una niña que la mayoría del tiempo no actuaba *como niña*, en el siguiente capítulo.

Las instituciones modernas y sus discursos —la educación, la escuela, la familia, el Estado—, se han adaptado con el paso del tiempo a los cambios en las formas de producción y comunicación. Nada raro. Cada vez que la humanidad se ha visto frente a un cambio brusco en las velocidades de interacción, se han generado angustias, ilusiones y promesas; es el caso, por ejemplo, de la inmediatez con la que cada vez más se pueden producir, reproducir y transmitir imágenes. Esta nueva velocidad, con todos los temores y expectativas que genera, exige otras formas de pensar y de relacionarse con las imágenes. Frente a la inclusión de tecnologías de comunicación visual en la producción y el entretenimiento, el Estado se ve también obligado a pensar en políticas que involucren el uso de las imágenes. Esto es, se va transformando el régimen escópico dominante a la luz de los cambios sociales, políticos y tecnológicos; se visibilizan nuevas cosas y se ocultan otras. De este modo, algunas formas de ver y ser visto, de representar(se) y de relacionarse con las imágenes se mantienen, al mismo tiempo que se configuran unas nuevas. Y en ese movimiento, en las fisuras entre lo que se supone que es y lo que sucede, está el potencial de cambio. Es por eso que en este capítulo me remito a los cambios que el Estado colombiano ha venido implementando en los últimos años con relación a las formas de educar la infancia en general, y en relación con las imágenes, las nuevas tecnologías y el audiovisual en particular, en las instituciones distritales que han generado espacios específicos para el caso.

El Estado viene normatizando los asuntos visuales, en cuanto a educación e inclusión de tecnologías, de cara a los cambios en las prácticas sociales, echando mano de los aportes teóricos que han surgido desde las ciencias sociales frente a éstas; así, proyecta nuevas formas de regular lo que se enseña a los niños, cumpliendo con su papel de rector y protector. En este apartado, hago un análisis de lo que se dice y lo que se hace respecto a la educación visual para niños en Bogotá, y abarco desde las políticas públicas que dibujan el camino, hasta algunas prácticas apoyadas por el Estado, dentro y fuera de la

institución escolar. En 2010, en Bogotá, se crea el *Instituto Distrital de las Artes* (Idartes) del *Sector Cultura, Recreación y Deportes*, un organismo direccionado a la creación y regulación de políticas públicas para la cultura, y la promoción de los diferentes escenarios para el arte y la cultura que tiene la capital. Lo primero que hice fue revisar las convocatorias que ofrecían estímulos por concurso a proyectos relacionados con la educación artística y audiovisual para niños entre 2011 y 2012. Estos documentos abrieron dos ramas en esta investigación; por un lado, me remitieron a los documentos oficiales que determinan lo que es la infancia —*Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia* (Gobierno Nacional de la República de Colombia, 2006)— y que dictan las bases sobre las cuales se deben abrir los espacios educativos para el arte —las *Políticas culturales distritales 2004-2016* (IDTC - Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 2005) y el *Plan Decenal de Cultura Bogotá 2012* (Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, 2011)—. Así, pude aproximarme a lo que sería la versión oficial de cómo deben ser, ver y ser vistos y tratados los niños en Bogotá. Por otro lado, busqué a los ganadores de la *Beca de apropiación y circulación de cine para niños y niñas dirigido a colectivos locales que promuevan la alfabetización audiovisual* (IDARTES, 2012a), uno de los estímulos otorgados por IDARTES en las mencionadas convocatorias. Hice contacto y entrevisté a tres de los cuatro ganadores. Me concentré en los ganadores de esta beca en particular por ser la que reunía las dos categorías sobre las que estoy indagando: infancia y educación visual; también entrevisté a la profesora de artes del colegio República de Venezuela, uno de los lugares de origen de este proyecto, y a la directora de la fundación Caleidoscopio de Sueños, un espacio privado que viene trabajando sobre la misma idea de enseñar a los niños a ver y a hacer cine. Así, pude aproximarme a lo que sería la práctica del ver a los niños y enseñarles a mirar.

Al acercarme a algunas de las formas de enseñanza visual que existen en Bogotá, desde o con el apoyo del distrito, intuí algunas contradicciones en las formas como se enuncian los discursos oficiales que sustentan el fomento de esta enseñanza. La contradicción a la que me refiero es la de un discurso progresista, incluyente, que desdibuja varios de los argumentos de fondo que se encuentran allí mismo; estos

argumentos de fondo son los que estimulan el desarrollo de una economía neoliberal desde el Estado.

La revisión de las dinámicas institucionales y de las prácticas alrededor de las formas de ver y de enseñar a ver, es parte esencial de este trabajo concebido desde los estudios culturales. No sorprende, pero no deja de resultar cuando menos curioso, el que parte de las políticas públicas esté enunciada *desde* los estudios culturales:

los estudios culturales se aproximan al arte y la cultura como representaciones que forman parte de dinámicas en las cuales se movilizan asuntos de poder y subjetividad. Si los objetos culturales están inscritos en un tejido social más amplio, su análisis implica que éstos deben examinarse a la luz de dinámicas institucionales, formas de regulación social y políticas de la diferencia social, racial, sexual, étnica y de género (IDTC - Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 2005, p. 28).

Los estudios culturales se han convertido también, en algunos escenarios, en la bandera a ondear para demostrarse políticamente correcto. Y como la entrada para hablar de lo visual es la cultura, ya que no existe ciencia dura a la que le interese asir algo tan “subjetivo”, se hace necesario precisar un poco a qué nos referimos cuando hablamos de cultura. Teóricamente, los documentos oficiales se refieren a la cultura como el lugar en el que se movilizan las relaciones de poder y las subjetividades, pero también aparece la cultura muchas veces como una forma de referirse a lo civilizado, a las normas de convivencia; todas estas formalidades se redactan en lo que parece la continuidad del proyecto de urbanidad que se adelanta en Bogotá desde principios del siglo pasado. En este sentido, la cultura no sólo establece ciertos patrones de comportamiento adecuados para habitar la ciudad, sino que se vuelve una de las formas de seguir la ruta del desarrollo, de mejorar, en la línea del mercado competitivo:

La cultura ciudadana se considera hoy, más que un programa de gobierno, una práctica ciudadana y política de Estado que debe mantenerse y transformarse de acuerdo a los retos de la ciudad. Bogotá es reconocida por todos como una ciudad transformada por la manera como sus habitantes se relacionan entre sí, con las normas y con su ciudad. Ésta puede ser una razón para explicar el incremento creciente de la actividad turística en la ciudad y nos permite saber que quienes nos visitan piensan

en Bogotá como una ciudad con una oferta cultural competitiva, un sitio de negocios confiable y una opción importante llegado el momento de tomar decisiones sobre salud y educación, entre otras. Bogotá se percibe hoy en el contexto latinoamericano y mundial como una apuesta válida para articular la cultura con las dinámicas del desarrollo social, económico y político de una región (IDTC - Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 2005, pp. 9,10).

Resalto estas contradicciones porque, a veces, las cosas que resultan muy evidentes se pueden perder de vista; y porque, con la evidencia sobre la mesa, es importante pensar: ¿qué implica moverse entre estas contradicciones?, ¿cómo posicionarse frente a ellas?, ¿cómo se mantiene incuestionado el subtexto del desarrollo en documentos y prácticas que se presentan a sí mismos como parámetros para el cambio social?, ¿cuáles son los riesgos de pasar por alto este subtexto?

Visualizar estas tensiones —que desde otro punto de vista no son del todo una contradicción, sino parte constitutiva de este tipo de políticas—, ayuda a entender cómo se va moldeando un régimen escópico en el que se establecen, entre otras cosas, no sólo la forma correcta de ver *a los niños*, sino también la forma correcta de ver *de los niños*. Entonces, para articular la información que encontré al respecto, en fuentes heterogéneas —a saber, políticas públicas, convocatorias, misiones visiones y objetivos de diferentes grupos de trabajo, y algunas entrevistas con educadores/talleristas visuales—, intenté contestar una serie de preguntas que me permitiría saber en qué formas se producen resistencias, o se pueden producir, frente a estos supuestos dominantes.

En suma, por un lado, aparece como rectora de las políticas sobre la infancia y adolescencia en Colombia la *Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia*; en Bogotá, por su parte, aparecen las *Políticas culturales distritales 2004-2016* y el *Plan Decenal de Cultura Bogotá 2012 – 2021*, que aportan las bases políticas y administrativas sobre las cuales se han construido, entre otras, las convocatorias que ofrecen estímulos específicos para el trabajo con la infancia y lo visual por parte del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), del Sector Cultura, Recreación y Deporte de la Alcaldía de Bogotá; entre estos estímulos se encuentra la *Beca de*

apropiación y circulación de cine para niños y niñas dirigido a colectivos locales que promuevan la alfabetización audiovisual (2012). Por otro lado, aparecen algunas personas que trabajan concretamente en función de la educación visual para niños en Bogotá.

Los diálogos que aquí establezco son, en parte, con los proyectos ganadores de la versión 2012 de la *Beca de apropiación y circulación* del Idartes, la primera en su serie anual, y, en parte, con maestras de artes visuales que trabajan tanto independientemente como contratadas directamente por el distrito.

Hay grandes encuentros y desencuentros entre el papel y las prácticas en el campo del fomento del arte y la cultura, particularmente al intentar definir quiénes son los niños, cuáles son las razones para trabajar con ellos, qué hay que enseñarles visualmente, cómo se les debe enseñar esto, y para qué.

¿Acaso cuántos años tiene?

El Estado necesita poner límites claros a sus categorías para poder tejer una serie de políticas acerca de la infancia y la educación; a partir de esas políticas se pueden trazar los usos oficiales de algunas de las categorías que reviso en este análisis: infancia, educación, arte, cultura. En el papel, los niños son unos sujetos de derecho encerrados en un rango de edades específicas, cuya protección prevalece sobre los derechos de otros sujetos sociales (adultos): “se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad” (Gobierno Nacional de la República de Colombia, 2006, p. 2).

El *Código de la infancia y la adolescencia* recoge los derechos de los niños, y las obligaciones de las instituciones hacia ellos, en defensa de esos derechos. Entre algunos de los que competen a los alcances de este trabajo, están:

El derecho a la educación: Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad (Gobierno Nacional de la República de Colombia, 2006, p. 12).

La calidad de la educación es un indicador genérico que entra en la misma tensión, una educación de calidad se mide entre el apoyo a las subjetividades, a las diferencias, y el progreso, la eficiencia y el desarrollo.

El derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes: Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas *propias de su ciclo vital* y a participar en la vida cultural y las artes. [] Igualmente, tienen derecho a que se les reconozca, respete, y fomente el conocimiento y la vivencia de la cultura a la que pertenezcan (Gobierno Nacional de la República de Colombia, 2006, p. 12, cursivas mías).

La vida cultural y las artes hacen parte de lo recreativo, se conciben como alejadas del desarrollo, de la ciencia, y están ligadas al descanso. Dentro del discurso oficial, esto indicaría una posición subordinada para la cultura y las artes en la jerarquía de las actividades sociales. Aunque se pueden sostener otra serie de discusiones alrededor de esto, que quizás no vienen al caso, cabe mencionar que el descanso, entendido como pérdida de tiempo, como despreciable improductividad, también es un tema interesante a investigar; la enunciación de este derecho *a la recreación* también tiene que ver con una preocupación estatal por mantener a la población ocupada y produciendo, perder el tiempo no es una opción, y los espacios culturales se van empaquetando y vendiendo en planes adecuados a nichos de mercado clasificados. Se debe trabajar para consumir descanso. Además, describir cierto tipo de actividades como “propias de su ciclo vital”, quiere decir que existe un determinante biológico que indica quién es y quién no es niño, y que dentro de esta determinación existen actividades que le son permitidas, e incluso promovidas. Esto, tácitamente, indica dos cosas más: hay actividades que no les pertenecen (cómo me molestaba que los adultos me excluyeran de las *cosas de adultos*); y, dado que sólo se trata de un ciclo, llegará un momento en el que estas actividades ya no les pertenezcan más (y ahora los niños no quieren hablar conmigo algunas *cosas de niños*).

El derecho de asociación y reunión: Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho de reunión y asociación con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos o de cualquier otra índole, sin más limitación que las que imponen la ley, las buenas costumbres, la salubridad física o mental y el bienestar del menor (Gobierno Nacional de la República de Colombia, 2006, p. 13).

Entonces, los niños tienen la libertad de hacer sus *cosas de niños*, siempre y cuando su edad corresponda con los rangos dentro de los que se incluye la categoría; pero no olvidemos que estas *cosas de niños* deben encontrarse dentro del límite de lo permitido, de lo deseable. Por ejemplo, me sorprendí en estos días con una madre progresista, defensora de la naturaleza y detractora de la escuela, que se escandalizó cuando su hijo —y su fallo— quiso usar maquillaje, se escandalizó y lo regañó porque esas son *cosas de mujeres*. No olvidemos, ante todo, los colombianos somos seres preocupados por guardar las buenas costumbres.

En fin, para ser políticamente correctos y hacer valer los derechos de los niños, se deben adoptar medidas de inclusión para estos sujetos en las dinámicas sociales, sin eliminar la distinción entre el mundo infantil y el mundo adulto. Estas medidas generalmente tienen que ver con la educación, no se puede pensar en espacios deseables destinados para los niños en los que los niños no estén aprendiendo algo. Eso sería perder el tiempo. Algunos cambios se han dado en la escuela, donde la separación por niveles se mantiene, pero dentro de currículos aparentemente más flexibles, con métodos de evaluación más complejos, menos disciplinares. Aparecen otros espacios para incluir a los niños en la sociedad, por fuera de la escuela, pero, como ya he dicho, son también espacios de formación. Recordemos que la pregunta aquí es ¿quiénes son los niños? Los niños son las personas que necesitan ser educadas, formadas como buenos ciudadanos, y culturizadas, siempre atravesados por el parámetro objetivo de la edad. Cabe mencionar la categoría emergente de la *primera infancia*, un intento más por esquematizar políticas y labores al respecto de los niños con base en la definición de etapas biológicas y psicológicas.

Aquí se entrecruzan y chocan i) la necesidad de separación y clasificación moderna, con ii) el discurso de la inclusión, y con iii) la imposibilidad material de mantener el claustro. En el trabajo práctico, se intenta en general reducir aun más los rangos etarios de los grupos. Se teme, en general, mezclar gente de edades muy diferentes, con el supuesto del desarrollo —social, psicológico, motriz, intelectual— ligado a la edad. Los talleristas convocaron chicos entre 7 y 10 o 7 y 13 años. Sin embargo, las experiencias demuestran que las asociaciones por edades son una ficción más.

En varios casos, se crearon grupos con amplias diferencias de edad donde los vínculos afectivos (familiares, vecinales) permitieron trabajos colectivos impensados por los adultos. El taller Cinenojos, uno de los ganadores de la *Beca de apropiación* fue propuesto por la productora Cinemazul, en un proyecto formulado con base en la convocatoria del Idartes; el taller estaba dirigido a niños entre siete y trece años de edad, pero la recepción fue muy alta y finalmente al taller asistieron personas en un rango de edades más amplio. Los talleristas de Cinenojos me cuentan que al principio no creían que un niño de quince años fuera a hacer empatía con uno de cuatro, pero que sin embargo, trabajaron muy bien. Otro de los proyectos ganadores de la *Beca* fue el cineclub Inés Elvira, un espacio que se fundó en el 2011 en la casa cultural del Barrio Inés Elvira, en la localidad Ciudad Bolívar, con el apoyo inicial de la Escuela Popular de Cine, y que presentó su propuesta al Idartes como una opción para potenciar el trabajo que venían haciendo; allí, caso contrario al anterior, la convocatoria es abierta a participantes de todas las edades, pero sólo llegan niños; esto no es un reflejo de la asociación natural entre personas de la misma edad, sino de la sistematización de las actividades de “esparcimiento” en Bogotá. El esparcimiento adulto permitido en Ciudad Bolívar es tomar cerveza en la tienda; los jóvenes están en actividades de educación para la producción (el SENA); otros, en lugares de esparcimiento institucional donde les dan refrigerios. Por estas razones, me cuentan los talleristas del cineclub Inés Elvira, sólo unos pocos niños del barrio pueden ir a las sesiones, incluso hay uno al que le toca escaparse de su mamá.

Traté de escarbar un poco más allá de las respuestas etapistas del desarrollo de los niños para saber quiénes son estos sujetos. Algunos vinculan el ser niño con condiciones de mayor creatividad y menor timidez, pero estas condiciones siempre están asociadas con las edades. También se argumenta que la creatividad y la imaginación se desvanecen con la aparición de trabas internas (autocontrol), producto de la experiencia. Aunque la pérdida de la niñez es el resultado natural del paso del tiempo, se supone, en cambio, que la pérdida de la imaginación no responde tanto al desarrollo *natural*, sino a las condiciones de existencia; me explican que las experiencias traumáticas (psicológicas) bloquean las mentes adultas.

Los motivos se cuentan con los ojos, no con las palabras

El Estado fomenta el trabajo con niños, en el cumplimiento de sus obligaciones, establecidas por la Ley:

garantizar el ejercicio de todos los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes [...] asegurar las condiciones para el ejercicio de los derechos y prevenir su amenaza o afectación a través del diseño y la ejecución de políticas públicas sobre infancia y adolescencia [...] garantizar la asignación de los recursos necesarios para el cumplimiento de las políticas públicas de niñez y adolescencia [...] garantizar las condiciones para que los niños, las niñas, desde su nacimiento, tengan acceso a una educación idónea y de calidad [...] fomentar la participación en la vida cultural y en las artes, la creatividad y producción artística, científica y tecnológica de niños, niñas y adolescentes y consagrar recursos especiales para esto (Gobierno Nacional de la República de Colombia, 2006, pp. 118, 119).

La motivación para el trabajo con niños desde las convocatorias estatales –con y sin estímulos económicos– mantiene las tensiones entre discursos. Por un lado, se trata de iniciativas políticamente correctas que hablan de inclusión, multiculturalismo y formación de *buenos ciudadanos*; y por el otro, exaltan la necesidad de formar seres productivos, capacitados tecnológicamente para enfrentar las necesidades actuales del desarrollo para el progreso.

El primero, el discurso de la inclusión, aparece tantas veces que se torna superficial, se repite hasta el sinsentido. Es una carta que precisa ser jugada por quienes proponen espacios de educación visual para conseguir apoyo económico para sus proyectos de trabajo; de forma que se supone “el paso de una definición del arte y la cultura como objetos para la apreciación, la exhibición y el consumo a una que los considera como prácticas sociales” (IDTC - Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 2005, p. 27). De tanto repetirse, estas ideas se van naturalizando y muchas veces terminan no significando nada en la práctica. La *práctica social* de la enseñanza del arte, a veces, se reduce a reuniones de gente que enseña y gente que aprende a “apreciar” el arte. Ahora bien, ya no se habla más de apreciación, porque parece ser que pasó de moda, ahora mejor se habla de *sensibilización*. Pero este es un punto que ampliaré más adelante.

El segundo, el discurso del desarrollo, no se hace explícito mucho más allá de los objetivos generales de las políticas del distrito, en las que queda bastante claro:

con el liderazgo del Gobierno Nacional, este marco normativo reconoce las posibilidades del sector cultura como generador de crecimiento económico y empleo y establece la necesidad de incrementar la productividad y la competitividad del sector mediante una estrategia de transformación productiva, participativa e incluyente (Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, 2011, p. 135).

Aún con este tipo de premisas rigiendo las políticas culturales, parece ser muy fácil evadir lo político-económico cuando se tratan cuestiones artísticas y culturales. El texto no es muy explícito al respecto, pero al ir a las prácticas, queda en el ambiente que “aquí estamos hablando de otra cosa”; la ausencia de respuestas puede deberse a un real convencimiento de que el arte nada tiene que ver con la economía, o puede ser por el imaginario colectivo que nos pide callar nuestras posiciones políticas y religiosas en casi todas las situaciones para evitar conflictos. Lo cierto es que el resultado tiende a ser la higienización del arte y de su enseñanza. Lo político en el arte y la cultura aparece tímidamente, esto es, no como una tensión, no en relación con los juegos de poder, sino como eje ahistórico de la vida social.

Las tensiones entre la inclusión y el desarrollo, lo he mencionado ya, son constitutivas del *modus operandi* actual. No se perciben como contradicciones, ni siquiera como tensiones, porque se han sabido abrigar con el manto de la democracia. La democracia se ha establecido como la cúspide de lo civilizado, un lugar en el que cada individuo se labra su propia suerte, en donde, económicamente, cada uno tiene lo que ha trabajado; políticamente, cada uno recibe lo que la mayoría ha elegido; y culturalmente, todos pueden expresarse como mejor les parezca. La democracia es el mejor sistema para mantener el *statu quo*, con la idea e ilusión de la libertad en la cotidianidad del trabajo y el consumo, y la separación de los ámbitos político y económico. Aparentemente lo político y lo económico están separados entre sí, y, también aparentemente, están separados de las relaciones cotidianas.

Las razones para trabajar con los niños resultan de la necesidad de completar esta democracia; se maneja un discurso en el que se afirma que a la democracia le falta educación para ser completada en su forma utópica y, para lograrlo, es necesario “involucrar a la juventud en la construcción de ciudadanía alrededor de las artes performativas [y] permitir a niños y niñas ser partícipes de la fiesta [de comparsas por Bogotá] como protagonistas en un ejercicio pedagógico y vivencial de convivencia en la diferencia” (IDARTES, 2011, p. 5).

La mezcla de conceptos, que en ocasiones parece sin sentido, lleva a declaraciones tan certeras como que la autorregulación deviene reconocimiento de la diversidad:

La autorregulación es fundamental en las relaciones con el otro, individual o colectivo, puesto que favorece, además del reconocimiento, el desarrollo de destrezas necesarias para apropiarse de manera consciente, de formas de relación y prácticas indispensables para garantizar la convivencia cotidiana con la diversidad y el diálogo entre grupos culturales diversos, necesarios para la construcción de la interculturalidad (Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, 2011, p. 125).

Así, prácticas como la autorregulación y la sostenibilidad se enuncian al servicio de la democracia, y aparecen como la fortaleza de un discurso progresista, de inclusión y

respeto, cuando concretamente son representantes de las políticas neoliberales, y resultan en una descarga de sus responsabilidades por parte del Estado.

Otra razón muy importante para trabajar con niños es formar adultos. Aunque tiene un poco que ver con el asunto de “formar ciudadanos de bien”, también pasa por otros campos. Existe la noción de que la infancia es el momento de iniciación en el mundo del arte y la cultura, de manera tal que la enseñanza visual para los niños es una forma de garantizar que al adulto maneje ciertos grados de relación con lo artístico, que se le ocurra vincularse también con este mundo de formas conscientes, elaboradas. Parte de la propuesta de inclusión de las artes en el currículo es hacerlo de forma paralela con otras áreas del conocimiento. Entonces, “seguir la línea secuencial de la educación es iniciar el contacto con las artes en la primera infancia, lo cual garantiza un comienzo asertivo en el desarrollo de criterios artísticos” (Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, 2011, p. 72). El propósito de esta propuesta educativa es homogenizar los criterios acerca de lo que es y no es arte desde temprana edad para consolidarlos mejor.

También es curioso que, en buena medida, cuando pregunté a los diferentes educadores, la razón para trabajar con niños no va mucho más allá de la existencia del recurso distrital. Y viene mi apreciación optimista. Cuando sucede, cuando la motivación va más allá del recurso, las razones para trabajar con niños desbordan lo decible. Aquí está uno de los motores más fuertes para continuar con mi trabajo: lo explicable en el trabajo con los niños no abarca, y le falta mucho para lograrlo, las razones inasibles que las profesoras, especialmente las que no trabajan en función de las convocatorias, aducen. La razón está por fuera del discurso, está en el brillo de sus ojos cuando de repente recuerdan una anécdota y miran al horizonte tratando de encontrar las palabras para compartirla. La razón está en que no soporto la imposibilidad que tengo para dar una respuesta que corresponda a esa emoción, no soporto mi reacción de adulta entrevistadora intelectual, no soporto el muro de seriedad y compostura, y me encanta que se desmorone cuando se puede hablar con un niño.

Seguimos pensando en la *alta cultura*

Bien claro tiene la escuela qué es lo que hay que enseñar, y qué es lo más valioso; aunque se reformen los currículos y se propongan formas de evaluación mutadas, las bases siguen siendo las mismas hace muchos años. De todas formas, las mutaciones incluyen la idea de que la cultura y el arte son realmente importantes en la *formación de ciudadanos*. Como de lo que estoy hablando aquí es de las tensiones alrededor de la enseñanza visual, que explícitamente hace parte del campo de la cultura, no me voy a detener mucho en otras áreas de la enseñanza. Sin embargo, quiero resaltar la jerarquía de los conocimientos como son enunciados por el Estado. El *Código de la infancia* indica que son “obligaciones de la familia [...] respetar las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños, niñas y adolescentes y estimular sus expresiones artísticas y sus habilidades científicas y tecnológicas” (Gobierno Nacional de la República de Colombia, 2006, p. 18). Como quedó claro más arriba, las manifestaciones infantiles deben respetarse, siempre y cuando sean deseables, hagan eco a las *buenas costumbres*. La cultura, ubicada en el nivel inferior del sistema valorativo de la escuela, es vista como una inclinación (un gusto, una tendencia); el arte, ubicada en un punto intermedio, es una expresión (comunicación); y la ciencia y la tecnología son habilidades, capacidad laboral y camino al desarrollo. Esta ecuación puede leerse también así: cultura = social; arte = colectivo; ciencia = individual. Recuérdese la jerarquía.

En un lenguaje genérico, es importante que los niños aprendan de arte y de cultura para su desarrollo personal, para que sean más tolerantes y para que aprecien el patrimonio:

Las creaciones artísticas en épocas recientes han expandido sus horizontes de tal manera que puede llegar a ser difícil considerar por qué una manifestación, objeto, expresión o práctica pueden ser definidos como una creación artística. Esto se debe a que los modos de producción en lo contemporáneo tienen una lógica que sobrepasa lo disciplinar canónico, sin que éste desaparezca, y encuentran legitimación en formatos abiertos que evidencian las tensiones existentes entre los saberes tradicionales, los saberes culturales, la creatividad, la tecnología, el mercado, lo local, lo global, entre otros, entablando de esta manera un

diálogo con su tiempo (Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, 2011, p. 78).

Se repite hasta el sinsentido la necesidad de reconocer el arte por fuera de la distinción elitista:

De acuerdo con lo anterior, si bien la escuela —y por ende, los niveles de escolaridad— aparece como el espacio social más frecuente para la iniciación en el arte, los circuitos y formas de acumulación de capital cultural están asociados fuertemente con el estrato social. Esto es válido siempre y cuando se asocie el capital cultural con las nociones canónicas de arte y cultura. Según esta noción, el capital cultural se concentra en los estratos altos y circula de acuerdo con niveles de escolaridad en la familia y las escuelas. Sin embargo, las altas frecuencias de actividades “no canónicas” parecen abrir el espectro de significados del campo artístico y sacan a la luz formas diversas de apropiarse y aproximarse al campo.

Esta conclusión es relevante si se examina a la luz de las políticas culturales y los planes y programas de formación artística y cultural en los últimos años. Se ha ampliado el concepto de arte y cultura para incluir concepciones no canónicas, y la oferta cultural que tienen hoy los habitantes de la ciudad parece desafiar las nociones hegemónicas del arte. Sería conveniente examinar cómo estas prácticas han transformado, o deberían transformar, las actividades de formación formal y no formal en arte y cultura a la luz de los mapas específicos de que disponen los bogotanos y bogotanas que desde asuntos de género, estrato y edad movilizan iniciativas artísticas y formas de apropiación del campo (IDTC - Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 2005, p. 83).

Sin embargo, es difícil encontrar formas concretas de desligarse de ese discurso, lo concreto es que hay que enseñar a los niños sobre el arte y sus manifestaciones, a ver las imágenes en clave de lo que es y no es sublime; y no es muy claro cómo pueden leerse las imágenes en diálogo social. En contradicción con las peticiones oficiales, en la práctica no se cuestiona la función de las imágenes. Estas se reconocen como agentes, pero se desconoce la forma de abordarlas, sobre todo cuando hay que cumplir con un currículo de logros establecidos según las edades de los estudiantes.

Esto en general respecto a las políticas culturales, que finalmente no se deciden entre pensar el arte como un objeto que debe ser mejor conocido por las clases altas

escolarizadas, o pensar en la apertura del término, en una forma un tanto indeterminada. Incluyente. De todas formas, las exigencias de las convocatorias específicas tiran la balanza hacia el lado de la tradición. Para concursar por recursos del distrito para la educación visual de niños, “las propuestas deben desarrollar procesos de alfabetización y apropiación audiovisual acompañados de muestras audiovisuales que presenten *obras de valor patrimonial y lo mejor y más diverso* del audiovisual contemporáneo” (IDARTES, 2012a, p. 4, cursivas mías).

Lo genérico de este tipo de exigencias le dio, sin embargo, “libertad de cátedra” a los concursantes, y aunque suene contradictorio referirme a la libertad después de vilipendiarla, por ahí creo que se van abriendo las posibilidades de negociación, que los colectivos han tenido que gestar en su relación con la burocracia estatal.

Es importante también tener en cuenta que los contenidos que se les enseñen a los niños deben ser adecuados para su *condición* de niños, hay que alejarlos de las malas influencias, de la violencia —entre otras cosas. Entonces, entre *lo mejor y más diverso* del audiovisual, se deben escoger *cosas de niños*. Y las imágenes para niños, particularmente las cinematográficas, tienden a reconocerse como dos tipos de imágenes, aparte de los contenidos narrativos: animaciones, o historias con personajes que son niños.

Una vez más, el asunto de la educación se va implícitamente hacia enseñarles a ser adultos. A colorear sin salirse de la raya, a distinguir figuras. Esto se hace de manera más explícita en los espacios formales, ligados a los currículos de las escuelas del Estado, pero también implícitamente en las temáticas y las formas de los talleres. En general, se enseña que el cine tiene unos oficios (producción), una gramática (alfabetización), unas formas de ser arte (alta-baja cultura), y es un medio de expresión —todavía no como autorrepresentación, sino como narración. Cuando se habla del arte como herramienta que permite diversas formas de autorrepresentación, se piden productos que representen

lo propio en términos de patrimonio local e histórico (a este respecto vale la pena ver los temas de las comparsas en la fiesta de niños y niñas de Bogotá).³

Como la inclusión de tecnologías de diálogo visual⁴ en lo cotidiano es muy reciente y, por lo pronto, irreversible —de hecho, no puedo decir, sin mentir, que me parezca deseable su reverso—, también se presentan tensiones irresueltas frente al uso de lo tecnológico. Estas tensiones oscilan entre fomentar “un uso creativo de las nuevas tecnologías como herramientas de creación audiovisual y como nuevos medios de circulación” (IDARTES, 2012b, p. 4), y separar las tecnologías de lo artístico. La brecha que separa lo sublime de lo popular se bifurca y se fractura también con lo tecnológico; hay una tendencia a romantizar lo tradicional, y a demonizar lo tecnológico, tal como hace cincuenta años; en la misma línea, se añora un pasado más “sano”, y se desdice del presente, —algunos ejemplos de las comparsas propuestas por los niños de las diferentes localidades dan cuenta de ello. Estas tendencias promueven, sin notarlo, una visión canónica del arte, una actitud un tanto *luddita*, y aleja las posibilidades de cambio de la realidad que se pretende cambiar. La solución a estas tensiones aparece a diestra y siniestra, contenida en la noción de la “sensibilización”, se sensibiliza frente al arte, frente a las tecnologías, frente al patrimonio, al medio ambiente, a la inclusión, etc.

Estrategias lúdicas para formar emprendedores

Por donde se mire, la sensibilización se ha vuelto un lugar común para esquivar los problemas que trae consigo hablar de enseñar, alfabetizar, educar; estas palabras tienen una carga ideológica que las vuelve blanco fácil para las críticas en varios contextos. Sin embargo, voy a desmenuzar las formas de enseñanza de lo visual por otro lado, ya que la “sensibilización” termina siendo todo y nada.

³ <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/porta/bogotanitos/comparsas2011> página visitada en febrero de 2013

⁴ Me refiero a la posibilidad de establecer conversaciones de ida y vuelta con imágenes por internet.

Hay una preocupación institucional por establecer cómo se debe enseñar esto que es la cultura, y el arte, y la tecnología, espacios que se juntan, que desbordan los límites en los que se les ha inscrito, y que requieren cierta atención. Institucionalmente, se unen también los campos por los que transita este trabajo, así, una de las propuestas es que “se reunirán las comunidades educativas y se propondrán rutas y enfoques para avanzar en el terreno de la pedagogía ligada al arte” (Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, 2011, p. 75).

La pedagogía ligada al arte y a lo visual tiene una amplia trayectoria y fue una de las preocupaciones por excelencia del siglo pasado. Después de la cantidad de discusiones durante los años 60 y 70 acerca de las imágenes como herramienta manipuladora, como un instrumento al servicio del orden establecido, de donde salieron trabajos como *Para leer al pato Donald* (Dorfman y Mattelart, 1998), surgió una corriente de educadores que dejó de pensar en los problemas de la recepción y dio un vuelco hacia la enseñanza de la realización, hacia darle herramientas a quienes no las tenían. Se esperaba que de esta forma, al entender el proceso creativo, los chicos se tornarían más críticos con las imágenes que consumían. En los proyectos de educación audiovisual actuales se ve una tendencia a recoger la idea de tratar a los niños como realizadores más que como receptores; hay una mediación entre los ejercicios de realización y las enseñanzas para la recepción, incluso hay quienes proponen dejar de hacer que los niños realicen cosas, y volver a la explicación sistemática de las normas visuales.

Para optar por los recursos del Estado, los proyectos presentan sus formas de trabajo en un lenguaje que hace eco a las políticas públicas, en una sopa verbal que en últimas no dice nada respecto a lo que realmente se hace: “nuestra intención es llevar un cineclub a una población específica de niños que brinde una alternativa educativa con el fin de construir un escenario que promueva el universo audiovisual y permita la participación de la comunidad” (Taller Cinenojos, 2012, p. 1). Este tipo de premisas son un deber ser de la presentación de los proyectos que reciben los estímulos económicos que otorga IDARTES, institución que se presenta a sí misma en esos mismos términos.

Pero en lo que respecta a los trabajos concretos, a los niños se les deben enseñar, en primera instancia, las narrativas *correctas*, las formas de contar tradicionales, principio, nudo y desenlace, para que sus historias sean interesantes. Se van encausando las formas de ver y contar el mundo. Luego, una serie de técnicas: el uso de los aparatos, cómo hacer un encuadre *bonito*, qué *quieren decir* los diferentes tipos de planos, los colores. Finalmente, y sin percatarse mucho del asunto, se enseñan unas formas de producción que median entre lo industrial, como imaginario de lo que nos hace falta en el cine en Colombia, en jerarquías de oficios y una maquinaria bien engranada para obtener un producto final; y lo empresarial, en cuanto se busca la optimización del tiempo y el recurso, la eficiencia, la tecnificación de los procesos.

Educación no formal y arte para negociar los poderes

Aunque la razón de ser de estas enseñanzas hasta aquí se ha mencionado tácitamente, quiero finalizar este capítulo exponiendo los objetivos que tienen los actores relacionados con la enseñanza visual en Bogotá. Una vez más, aparece la aparente contradicción entre el discurso de inclusión y el del progreso; aquí se generan tensiones que permiten la negociación de miradas diferentes a la dominante.

Se fomenta la enseñanza de las artes visuales para que los niños *aprendan a ver*. Para que aprendan a expresarse dentro de las necesidades y posibilidades de la sociedad actual. Se apunta a consolidar las lógicas económicas dominantes incluyendo en la dinámica neoliberal grupos y prácticas diversos. Se trabaja “por promover procesos de reconocimiento de la diversidad e impulsar dinámicas de inclusión; por permitir el *descubrimiento* y la posibilidad de *potenciar talentos* a temprana edad, y por brindar opciones reales de desenvolvimiento integral para *proyectos de vida* en el subcampo artístico” (Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, 2011, p. 71, cursivas mías). Es decir, se trata de exaltar al individuo *talentoso*, borrando del mapa sus condiciones específicas, y de hacer del arte una opción de vida en términos de productividad.

El arte, ligado a la cultura y a la creatividad, parece servir para todo: “La creatividad es un factor determinante para la invención y construcción colectiva de formas de democracia, convivencia, solidaridad, participación y ciudadanía” (IDTC - Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 2005, p. 50).

Un aspecto que toma especial relevancia en la dimensión de apropiación, es la aplicación del arte para la cohesión social, es aquí donde se conciben propuestas por una parte, de exploración de las artes con sectores etarios, personas en condición de discapacidad, etc., sin más pretensiones que utilizar las poéticas de los lenguajes artísticos como herramienta para estimular la mejoría de la salud, la actividad física, los desarrollos motrices, las capacidades de socialización, entre otros aspectos que pueden ser apoyados. Por otra parte, está el arte como discurso de diálogo para la resolución de conflictos y como herramienta para el acercamiento a poblaciones vulnerables, entendiendo que es facilitador de la convivencia y del encuentro con el otro de manera imaginativa y expresiva; también está el arte para el acercamiento al medio ambiente porque permite la exploración de materiales reciclables y crear campañas de concientización ecológica, y finalmente está para otros usos que pueden incidir en el mejoramiento de las condiciones sociales y de vida de los ciudadanos. Un aspecto importante es la relación de las artes con la cultura democrática, concepto que incluye la cultura ciudadana, pero que expande su visión hacia la concientización de los ciudadanos como sujetos de derechos (Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, 2011, p. 91).

Un punto importante que surgió en las entrevistas con los docentes de artes visuales y audiovisuales son casos particulares de niños que, según sus padres, presentaron *mejorías sociales* en las casas y colegios. Empezaron a rendir mejores notas, a comunicarse más con sus compañeros y familias, a ser más alegres. Este punto no tiene explicación alrededor de lo visual, pareciera ser un valor agregado del trabajo práctico en los talleres; se resalta sobre todo el hecho de no estar sometidos a las presiones de calificación que se presentan en la escuela. Aunque, como he mostrado, en las políticas sí se menciona la relación entre el arte y el desarrollo de las subjetividades, dentro del *collage* de discursos científico-sociales no hay una conexión clara y concreta entre la exploración visual y las posibilidades de negociar el poder en las relaciones que parecían inamovibles (con padres, docentes). En el capítulo siguiente abordo cómo percibo que la visualidad infantil

entra en choque con la visualidad adulta, y puede generar rupturas en el establecimiento de las relaciones de poder.

Capítulo 3. Buscar la mirada de la niña

Educación visual como herramienta para el pensamiento crítico

La educación visual puede ser una herramienta para la reproducción de saberes y de relaciones de poder. Pero puede ser también una herramienta para el pensamiento crítico, tanto para estudiantes, como para formadores. Como siempre, todo depende del lugar desde el que se proyecten las acciones. Este será tal vez el capítulo más esquizofrénico de esta investigación, en el que las contradicciones que me atormentan serán más difíciles de discernir, de detallar.

Los niños y yo

¿Por qué con niños? Una de las preguntas recurrentes que han circundado este trabajo es, ¿cuál es el interés por cuestionarse acerca de estos sujetos? En el capítulo anterior le hice esta pregunta al estado y a los formadores, con una mirada crítica sobre los motivos que fomentan el trabajo de la educación visual infantil; en estos momentos resulta justo hacerme esa pregunta a mí misma, tratando de proyectar también esa mirada crítica sobre mi propio trabajo. Ni la autorreflexión, ni la búsqueda de respuestas han sido tareas fáciles, pero espero no dejar esta cuestión del todo irresuelta.

He mencionado algunas de las razones que me hacen pensar en la importancia de trabajar con niños. Una, claro está, es lo que se puede aportar a los sujetos en formación en cuanto cabezas pensantes, observadores críticos de la realidad. La otra, más importante para mí, es lo que ellos pueden aportar a las miradas de los enceguecidos adultos.

Repito una de las reflexiones del capítulo anterior: lo que puede ser explicado con palabras acerca de las cosas por las cuales es importante el trabajo con los niños, no logra expresar, de ningún modo, las razones inasibles que puedo percibir en los adultos que

disfrutan dicho trabajo; estos adultos tampoco son capaces de pronunciar sus sensaciones, sólo pueden dármelas a entender en actos por fuera del verbo. La razón que explica lo importante del trabajo con niños está en el brillo de los ojos de los adultos que recuerdan una anécdota en la interacción con los niños, y miran al horizonte tratando, sin conseguirlo, de encontrar las palabras para compartirla. Lo que siento es que la seriedad y compostura impuestas por las normas de buen comportamiento en la sociedad, que nos rigen como adultos herederos de los manuales de urbanidad, pueden ser quebradas en el relacionarse con niños, como niños. Las emociones no son los rezagos que nos quedan de la animalidad; la perspectiva racional nos indica que las emociones son características de seres inferiores en la evolución (los niños, las mujeres, los originarios, los latinos); estas emociones son equiparadas con lo pasional, (alegría, tristeza, miedo), y se presentan en detrimento del juicio objetivo. Sin embargo, Sarah Ahmed nos recuerda que “la frialdad no es la ausencia de emoción, sino un tipo diferente de orientación emocional” (2004, p. 4), es decir, la rigidez adulta, la compostura, son expresiones emocionales que orientan la sociedad hacia el individualismo, hacia el trabajo productivo. Así, si “el sentir la emoción correcta [en el momento adecuado] es lo que le permite a uno ser parte de la comunidad” (2004, p. 135), entonces, ser adulto es ser productivo, autosuficiente, racional, para poder hacer parte de esta sociedad montada en la vieja locomotora del progreso. Y la posibilidad de romper esto con emociones más niñas me parece poderoso.

Existe una tercera ruta para hablar de la importancia de trabajar la educación visual con niños. Inicialmente, fue un artículo de Jorge Larrosa el que me invitó a hacer una reflexión diferente respecto al mirar a los niños. Se llama “Niños Atravesando el Paisaje”, y está publicado en las memorias del encuentro *Educación la mirada* (Dussel y Gutiérrez, 2006). Larrosa hace un recorrido entrelazando la esencia del cine, la imagen de los niños en el cine y la mirada de los niños. Al preguntarse qué es lo que se busca al trabajar con niños, cita a Wim Wenders, quien asegura:

Creo que si hablase de la imagen que tengo del niño, eso sería lo contrario de lo que espero de un niño. Lo que los niños no han perdido, eso es quizá lo que se puede esperar de ellos. Su mirada, su capacidad de

mirar el mundo sin tener necesaria e inmediatamente una opinión, sin tener que sacar conclusiones (citado en Larrosa, 2006, p. 118).

No quiero evitar la sensación romántica de buscar en ellos eso que los adultos creemos que no han perdido. No se trata de una inocencia, no se trata de una pureza del alma, sino de una mirada que no juzga del todo o, por lo menos, no en nuestros términos.

Pero Larrosa lleva la discusión acerca de la mirada de los niños un poco más allá, al ponerla en términos de diálogo de miradas, y hace esto por medio del cine. Lo importante en el cine es el gesto, reflexiona, el gesto impronunciable. Lo importante es una acción sin fin en sí misma, un movimiento que no puede ser verbalizado. La infancia funcionaría también como una gestualidad, una existencia por sí misma, que no necesita explicaciones objetivas. Se pueden equiparar entonces infancia y audiovisual, en tanto que, como gestualidades, son inefables. Mirar la infancia es ver una gestualidad espontánea, expuesta, pero misteriosa (Larrosa, 2006). Y uno de los puntos que más me interesa desarrollar, y cuestionar, es la premisa de que *no podemos acceder a ella más que desde nuestra propia pérdida de esa infancia*. El niño resulta así ser el portador de un gesto que nos remite a nuestro propio pasado. El niño es una otredad, en tanto lo pintamos como ajeno, pero esa pintura nos habla de nosotros mismos, es el otro necesario para ser adulto. Por eso los niños encantan y producen miedo, los niños cuestionan y son difícilmente cuestionables.



Fotogramas. Secuencia *Recreo*.
María Angela Orozco Holguín.
2008.

Nada más arrogante que querer ponerse en el lugar de un niño. Nada más arrogante que tratar de comprenderlo desde su interior. Nada más arrogante que intentar decir, desde nuestras palabras de adulto, lo que es un niño. Pero también, nada más difícil que mirar con ojos de niño. Nada más difícil que sostener la mirada de un niño. Nada más difícil que encarar esa mirada (Larrosa, 2006, p. 120).

A riesgo de caer en la máxima arrogancia, me he enfrentado a los niños con la esperanza de poder mirar con esa mirada, de no haberla perdido por completo. De alguna forma alborotada, tal vez *infantil*, espero desmenuzar esta idea en las páginas que siguen.

Niños mirando el Corazón (de la cámara)



Fotogramas. *Niños mirando el corazón de la cámara*.
María Angela Orozco Holguín.
2013.

Presento este capítulo de la mano con un video llamado *Niños mirando el corazón de la cámara*⁵, con la intención de que funcionen bien como una unidad, y también como piezas separadas. Son piezas que se desbordan mutuamente. El video hace pensar en cosas que no caben en estas páginas, y el texto habla más allá del video, de la experiencia de creación, de la experiencia de grabación, de escritura y de la memoria de haber compartido el salón de clases de preescolar con más o menos veinticinco chicos; además de ser una forma de mirar la infancia que pretende de alguna manera fracturar la mirada del adulto, posicionando la infancia por fuera de los conceptos biológicos e institucionales que la fijan y universalizan.

⁵ Disponible en <https://vimeo.com/80235065>

Voy entonces a contar un poco de la experiencia del trabajo observando a/con los niños, y del proceso de selección que llevé a cabo para concretar el video.



Fotogramas. Secuencia *Recreo*.
María Angela Orozco Holguín.
2008.

Durante el 2008, asistí con alguna frecuencia a las clases del preescolar del Instituto de Educación Distrital República de Venezuela, ubicado en el barrio Samper Mendoza, en el centro de Bogotá, a pocas cuadras de una de las zonas de tolerancia de la ciudad. Allí tuve la oportunidad de compartir el salón de clases con más o menos veinticinco niños, una profesora y, a veces, una asistente. El primer día fui para cumplir con un ejercicio de observación que estaba realizando en el marco de un taller de documental⁶. Ese día quedé alterada: ¿Qué hacer como documentalista cuando entre dos niños están agarrando a golpes a otro en el piso?, ¿seguir grabando?, ¿por qué estos niños son tan tiernos y al mismo tiempo tienen una mirada tan curtida?, ¿por qué son tan adultos?, ¿por qué son tan niños?, ¿cuál es la diferencia?, ¿por qué prefiero a unos que a otros?

Un montón de preguntas sin forma me impulsaron a seguir yendo a visitarlos. Pedí permisos aquí y allá, e hice visitas semanales o quincenales a lo largo del año escolar; cada vez que podía ir, permanecía en el colegio toda la jornada. Algunos días fui sola, y muchos otros fui acompañada por una persona diferente cada día. Estuve muchas veces en el salón de clases, y los acompañé a un par de salidas, al Parque Metropolitano Simón Bolívar, a la

⁶ El ejercicio "Recreo" se puede ver en: https://www.youtube.com/watch?v=JwsXncg9_xA

Biblioteca Pública Virgilio Barco, y a una piscina. De todo esto, recogí más o menos 15 horas de material audiovisual, y, de paso, la piedra en el zapato, el zumbido en el oído, el diablo en el hombro, que me hicieron terminar haciendo esta investigación.

El objetivo de las grabaciones no fue muy claro al principio, se trataba de ver un día en el salón, un ejercicio para un taller, pero, con el paso de los días, me fui abriendo un espacio en la clase, la presencia de la cámara se fue haciendo cada vez más indiferente para todos, y pude empezar a mirar a los niños de forma tal vez más espontánea. Espontánea, me refiero, de mi parte; ellos siempre lo fueron. Sin miramientos jalaban cables, gritaban al micrófono, tocaban el lente, se acercaban y lo escupían.

Hay dos grupos de procesos que pueden verse en las imágenes, uno es el de los cambios que tuvieron los niños a lo largo del año escolar: el incremento de sus motricidades, de su manejo del lenguaje y sus posibilidades de comunicarse, otras maneras de relacionarse entre ellos; otro, el mío, como intrusa en ese espacio. En relación con las imágenes, cambió la forma en la que las capturaba, poco a poco dejé a un lado la inseguridad en el espacio, y esto gracias a que, en relación con los niños, se transformó la forma en la que los miraba, lo que me llevó a buscar encuadres diferentes, acercamientos diferentes que me permitieran encararlos, aun con miedo, pero sin parálisis.

Aunque no fuera claro el objetivo de las grabaciones en un principio, una cosa era segura: yo iba a esculcarlos, a robar sus imágenes y a realizar un trabajo descriptivo de su situación. Y esto fue lo que menos sucedió. Resulté tan cuestionada por esos ojos que aquí estoy, tratando de descifrar qué fue lo que me dijeron con sus miradas. Es por eso que en estas páginas me dedico a hablar de esa mirada de los niños que me cuestionaba, hablar del encuentro con esa mirada —con la excusa de los videos—, y a dar la vuelta a la *otredad* de la infancia. Planteo una forma de comprender, con las miradas sostenidas, cómo la figura del niño y la Infancia funcionan como otredad para completarnos.

Selección

Después de dar muchas vueltas al material, de mirarlo y volverlo a mirar, decidí compilar estos planos en los que los niños miran fijamente al interior de la cámara. Para decidir esto, primero organicé los videos cronológicamente. Luego, los separé entre los momentos de clase y los momentos de descanso, distinción que obedeció a la decisión de hablar sobre la educación de la mirada. Si bien la mirada está siendo educada permanentemente, y en las políticas públicas ya se habla de la importancia de los espacios ajenos a la escuela como formadores de ciudadanías, el salón de clases sigue siendo el lugar en el que, por definición, los niños se están formando en una vida socialmente correcta. Los salones eran cuatro: el normal, el de artes, el de juegos y el de gimnasia. En los tres últimos se vivía un ambiente menos estructurado que en el *normal*. Especialmente en el de juegos y el de gimnasia. El salón de artes tiene el aura del salón normal, de la educación más ortodoxa, aunque permanece siendo un área menor del conocimiento impartido en la escuela.

El salón de clases normales era en donde a los niños les causaba más curiosidad la cámara; en los otros espacios estaban más concentrados en sus propios asuntos, y se trataba de lugares llenos de novedades (juguetes, colchonetas) entre las que la cámara era una más. En cambio, en el salón normal, donde tocaba sentarse en una silla y hacer los ejercicios que la profesora indicaba, la intrusa se sentía más, generaba más curiosidad, de ahí que los planos de los niños *mirando al corazón de la cámara* se encuentren en su totalidad dentro del mencionado salón.

Ellos miran fijamente al lente, y hacia adentro, y, en esa acción, encaran al observador. Cuando, del otro lado, se pierde el artefacto, y se miran las imágenes en una pantalla, se encuentra la imagen de un niño que nos mira fijamente a los ojos, y hacia adentro, que nos indaga, que nos curiosear. En estas imágenes me encuentro frente a un gesto que me interpela, que me pregunta y, sin juzgarme, me hace dudar sobre mí misma. En estas imágenes encontré entonces un motor para la discusión que quiero dar acerca del mirar al niño, y la infancia como otredad. A partir del reencuentro con esas miradas, escribí una serie de sensaciones, todas generadas por las imágenes y la memoria de

haberlas capturado. Cada una de esas sensaciones, que algunas son preguntas, otras reflexiones, en el video son narradas con esfuerzo por mi voz en *off*, y conducen el montaje de los planos escogidos y el cuerpo de este capítulo; lo que sigue son apartados que, partiendo del enunciado de cada sensación, irán desglosando la construcción de la infancia como una ficción, personal y colectiva, las dificultades de encarar esa ficción, y, finalmente, la posibilidad de mirar-siendo-niña como potencialidad para vivir otras formas de relacionarnos, todo esto en una mezcla entre teorías, recuerdos, poesías, imágenes, y ojos.

Enfrentar la mirada de los niños.

Lo que hice durante un año asistiendo al colegio y grabando a los niños fue realmente enfrentar la mirada del niño, en los términos de esta investigación. En un principio pensé en entregar las cámaras a los niños y después analizar sus fotografías, como acción de enfrentar sus miradas; esto implicaba muchos problemas de forma y de fondo, ¿qué quería que fotografíaran?, ¿acaso la idea era hablar por ellos, explicar lo que *quieren decir*?, ¿acaso es posible saber lo que *quieren decir*?, y, si es posible, ¿es lo que quiero decir? Entonces, más que observar unas fotografías capturadas por niños, creo que una buena forma de enfrentar la mirada de infancia es mirar a los niños y dejarme mirar por ellos, para buscar en ese cruce de miradas mi propia ficción de infancia, concepto que desarrollaré más adelante; buscar mi propia ficción de infancia me permitirá cuestionar la forma en la que la infancia, y sus portadores por excelencia —los niños—, se han convertido en *el otro*.

i) ¿Qué estarán pensando?

Un día estábamos viendo cortometrajes hechos por niños con mi mamá: “Uno se inventa lo que quieren decir” – dijo ella riendo; una frase suelta que abre el camino para pensar hasta dónde lo que nos dicen los niños son puras proyecciones de *lo-que-nos-deben-decir-los-niños*. Entonces los miro mirarme, y me pregunto, ¿qué estarán pensando? Y, luego de cavilar un rato acerca del asunto, resulta ser esto justamente lo

que quiero evitar responder. Recuerdo las discusiones alrededor de la crisis de la representación, el malestar y la imposibilidad de hablar por el otro. Estos cortos hechos por niños, que mirábamos con mi mamá, son una de tantas respuestas a la crisis, un ejemplo de dar las herramientas al otro para que se represente a sí mismo. Ahora creemos que tampoco funciona, que el tema del otro sólo funciona en relación con nosotros mismos, en forma de diálogo. Así, en la imposibilidad de descifrar al otro, buscar lo que lo los niños *están pensando* cuando miran fijamente el centro de la cámara, resulta un ejercicio desgastante y, en últimas, fútil.

ii) ¿Por qué me miran así?

Pero algo tiene que estar pasando por esas cabezas: — ¿Por qué me miran así? La pregunta es similar. Sin embargo, tiene otras posibilidades de respuesta, porque ya estamos hablando de un diálogo de miradas y, en tanto soy partícipe del diálogo, puedo relatar mi punto de vista. La respuesta parece clara, me miran así porque soy un ente extraño, con todo el aparataje que cargo, por la inconstancia de las visitas, pero, sobre todo, porque no estoy acostumbrada a mirarlos. Nos miramos mutuamente de manera extraña. Sus ojos me preguntan: — ¿qué hace aquí?, ¿está segura? Es decir, es importante enfrentarse a estas miradas porque pueden desarmar la estructura del discurso adulto, a tal punto que me veo obligada a regresar a las cuestiones básicas, a preguntar cosas que van a ser el motor de las siguientes acciones, de las siguientes preguntas. Después de enfrentar detenidamente y a conciencia esas miradas, un adulto no puede continuar su rumbo sin, al menos, conmovirse, sin sentirse cuestionado.

iii) ¿Qué buscan entre la cámara?

La cámara es un aparato de tomar fotos. A ese colegio va mucha gente a tomar fotos; tienen muchos elementos apetecidos por los humanistas: son niños, población vulnerable, tienen un programa de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y en condición de discapacidad. Además, a dos cuadras del colegio, se encuentra la Plaza de Mercado de Paloquemao, un espacio emblemático de la ciudad, que, además de vulnerable, es tradicional, orgánico, *real*, y se ha constituido como sitio de interés

cultural y turístico en Bogotá. Otro *target* lleno de cámaras, hippies, hipsters, y turistas. Estos niños entonces están bien familiarizados con la cámara, y con la captura de la imagen que esta conlleva. Posan, piden fotos, gritan: — ¡a mí, a mí!

¿Entonces por qué, si saben cómo funciona, se aproximan con esa curiosidad al lente? Una vez más, todo lo que diga serán proyecciones. Pero siempre lo son. Y esta es una linda forma de hablar de la imagen. Se acercan al lente por la necesidad de ver qué hay dentro. Lo que hay dentro no son los mecanismos tecnológicos de captura, lo que hay dentro, y lo que buscan, es la imagen propia que les está siendo robada. Quieren saber a dónde fue a parar. Los niños saben, de antemano, que son una imagen fugaz. Saben bien que ser niño es ser *en tránsito*, ser en espera de dejar de ser. Y aunque los derechos de los niños y todas esas cosas les han enseñado que son una parte muy importante del mundo, atraviesan el lente con la mirada, para posarse del otro lado. El otro lado, el del adulto, desde el que ya su presente es una imagen, posiblemente archivada.

Tal vez desde este lado de la cámara lo que se busca es volver a esa imagen archivada de la infancia propia. Atravieso el lente capturando imágenes de niños, buscando ese ser que ya dejó de ser, y que, sin embargo, soy yo misma.

iv) ¿Qué quieren conmigo?

Conmigo no quieren nada. Más o menos no les importa. Si yo no los mirara con una cámara, creo que no me mirarían de vuelta. Busco en ellos, infructuosamente, una voz, y lo que encuentro es que ellos se preguntan lo mismo: — ¿qué quiere con nosotros?, ¿por qué nos mira así? “¿Por qué me está mirando?, —pregunta explícitamente uno de ellos— ¿todavía está ahí?, ¿por qué está me viendo?”. Una vez más, es el no encontrar respuesta a estas preguntas lo que me sigue movilizándolo: ¿Por qué los miro así?, ¿qué de extraño tienen estas personas que me invita a hurgar su significado? Y vuelvo a Larrosa. Sus rostros, sus ojos clavados en mí,

funcionan como una problematización sensible de todos los estereotipos con los que hemos construido nuestra imagen de la infancia

[...] como una especie de agujero negro en el que se abisman nuestras palabras y nuestras ideas, nuestros actos, y nuestras mejores intenciones [...] una problematización sensible de nuestra propia mirada [...] algo que nos está dirigido. Y que nos exige una respuesta. La mirada de los niños nos exige, al menos, que nosotros encaremos esa mirada, que nosotros, también, demos la cara. La nuestra. La que a lo mejor se nos cae, o debería caérsenos, a veces, de vergüenza (Larrosa, 2006, p. 120).

v) *¿Me están retando?*



Fotogramas. *Niños mirando el corazón de la cámara.*
María Angela Orozco Holguín.
2013.

Sí, me están retando. Y este texto puede, y debe en cierto modo, ser leído nada más que como mi vergonzosa respuesta ante semejante reto.



vi) *Me golpean, ¡Me golpean!*

La infancia actúa en otra temporalidad. En el performance del infante (sea cual sea la edad que tenga quien actúa), el pasado pesa menos, el futuro angustia menos, y el presente es pura acción. Los ritmos son diferentes, las pulsaciones, los altos y bajos, funcionan en otros tiempos; esta temporalidad diferente no podemos sino leerla como algo *infantil*; esa danza circular, como en un entrenamiento de boxeo, no se le permite a cualquiera que no sea un niño. Y yo, como un sparring consagrado, pero temeroso, los encaro, usando como arma y escudo una cámara, y al final del entrenamiento resulto con un montón de imágenes del cara a cámara.

Mi temporalidad es otra, en mi temporalidad estas imágenes han martillado mi cabeza durante cinco años —a ellos probablemente ya se les habrá olvidado—. Estos niños, entre la cámara, con sus miradas y gestualidades, me pegaron tan fuerte y con tanta insistencia, que al final se hizo una grieta por la que pude empezar a cuestionar, desde un ejemplo en concreto, las categorías que sostienen todas mis construcciones. Bienvenida la esquizofrenia.

Fotogramas. *Niños mirando el corazón de la cámara.*
María Angela Orozco Holguín.
2013.

La ficción de infancia

Está bien decir que todo está mal. Muy mal. Está bien devanarse los sesos tratando de asir lo inasible. Y arreglar el mundo hablando en la mesa con un café o una cerveza. Eso está bien. Es bien sabido que el mundo también se puede arreglar desde el papel, en la academia, las revistas, y estas cosas tan bonitas. Lo malo es que el papel, aunque lo aguante todo, no aguanta tanto como la mesa. Por eso estuvo de lujo enfrentarse con esas miradas terroríficas. Porque me ayudaron a teorizar.

Deconstruir la Infancia

Recordemos algunas de las preguntas claves en el inicio de este viaje: ¿cuál sería la utilidad/necesidad/viabilidad de plantear una tesis en estudios culturales alrededor de la mirada de los niños, pensando en formas de educar la mirada infantil?, ¿es posible educar la mirada en una racionalidad que se aparte de la lógica del capital y permita potenciar la resistencia singular y colectiva?, ¿por qué considero importante trabajar con/sobre la infancia?

Uno de los ejercicios más importantes en este trabajo ha sido la deconstrucción de *Infancia* como categoría totalizante. De éste se desprendió la necesidad de indagar sobre los preconceptos propios sobre la infancia y su mirada, teniendo en cuenta que el discurso cargado de emoción se deja llevar por romantizaciones y ‘por sentados’ que sesgan el análisis y que deben ser, cuando menos, puestos sobre la mesa, para que no se olvide la condición histórica, contextual de estos *a priori*. Los preconceptos sobre la infancia se componen, en gran medida, por los recuerdos y por las imágenes capturadas que han dado forma a buena parte de esos recuerdos, de la infancia propia y de otras infancias, —por ejemplo, las imágenes que recojo en el video.

Para poder seguir hablando de una construcción basada en categorías y preconceptos, quiero recurrir a Mieke Bal, a su análisis acerca de la necesidad del uso de conceptos en

las humanidades, y rescatar la forma que ella propone adecuada para su uso. Bal inicia definiendo el papel de los conceptos:

los conceptos distorsionan, desestabilizan, y deforman el objeto [...] en cuanto los conceptos son fundamentales para el entendimiento intersubjetivo, necesitan ser sobre todo explícitos, claros y definidos [de ser así,] pueden ayudar a articular un cierto entendimiento, a expresar una interpretación, a controlar una imaginación desenfrenada y a promover un debate basado en términos comunes y en la conciencia de sus ausencias y exclusiones (2006, p. 29).

Posteriormente, nos recuerda que los conceptos no son fijos ni inequívocos. Propone como metodología rastrear y comprender el viaje de los conceptos utilizados para aprovechar su potencial en la reflexión puesta en cuestión, en la interacción entre sujeto y objeto: “esto es particularmente útil cuando el crítico no tiene ninguna tradición disciplinar en la que apoyarse, y cuando el objeto no posee ningún estatus canónico o histórico” (2006, p. 31). Es decir, me es particularmente útil.

Hasta aquí he intentado hacer la primera parte de la tarea, articular la infancia, la mirada y la educación. Ahora, la gran categoría Infancia, esa que parece seca, cuadrículada, que se escribe con mayúscula, se vuelve entonces concepto y empezamos a viajar. La Infancia y la *mirada infantil* han andado conmigo desde que grabé las clases de donde surgieron los videos que refiero en este capítulo, y después de dar algunas vueltas, he llegado a enunciar la noción de las *ficciones de infancia*, sobre las que asumo son las constructoras de un lenguaje común. Continuaré desarrollando los enunciados de la segunda mitad del video, pero, para eso, necesito primero detallar un poco esta noción.

Sólo podemos mirar la infancia desde nuestra propia infancia perdida

Reconocer que los recuerdos se constituyen en gran medida por las imágenes capturadas que se conservan, implica tener en cuenta que “no se debe descuidar que *lo real* a través de la fotografía es *en realidad construido*” (Sánchez Moreno, 2011, p. 119). Llamo *mi propia ficción* de infancia a esa realidad, realmente construida, que permea todos mis acercamientos a los niños y a lo infantil (especialmente la literatura, y el cine).

Cada singularidad tendrá entonces *su propia ficción* de infancia, construida a partir de recuerdos, imágenes, narraciones e idealizaciones; todo esto va conformando la memoria individual y colectiva, y reconfigurando, de la mano con las imágenes institucionalizadas del niño, la noción adulta del *deber ser* del niño. Así, se puede estar de acuerdo con que “el niño no puede ser conocido más que desde el exterior. Es el más misterioso, el más apasionante y el más turbador de los fenómenos naturales” (Bazin, citado en Larrosa, 2006, p. 115). Todo lo que sabemos de los niños, es desde afuera.

Sánchez Moreno también recuerda que, por medio de la fotografía, la "identidad del *otro* se adapta e interpreta como cualidad fija e inmutable" (2011, p. 126). Por un lado, el niño, como alteridad, es una *ficción* que se describe idealizada en imágenes inmortalizadas. Las imágenes la fijan, pero, por otro lado, la *ficción* que es la infancia se moviliza, dado que se trata también de un elemento de la memoria que se activa y frena con el tiempo y con las experiencias. En este sentido, las imágenes de la infancia cobran mayor importancia en cuanto resultan agentes activadores de la memoria, movilizados de la ficción de la alteridad. Las miradas capturadas de los niños que esculcan entre la cámara, funcionan de esta manera. Movilizan la ficción que nos hemos construido de esa otredad que es la infancia. Si la infancia es ficción —fija y móvil—, es porque es construida históricamente, en contextos determinados. Y lo importante de este asunto es que, el hecho de movilizar esa ficción, se refleja concretamente en la forma de relacionarse el adulto con el niño, y con los demás adultos.

De esta manera, el ejercicio de montaje de las imágenes de los niños, en las que interfiere mi mirada a través de un lente, se convierte en un trabajo en el que *mi ficción de infancia* es articulada como imagen audiovisual, y aparece ahora como una parada necesaria en este viaje, que finalmente pretende visibilizar otras formas de relacionarnos.

El papel de la ideología

Establecí la propia infancia como ficción, y pretendo que algunas formas en las que la infancia se relaciona con el entorno pueden ser valiosas como formas alternativas de

relacionarnos entre los seres humanos. Así, la infancia sería un estado relacional por el que podríamos transitar. Recordemos que, tanto la ficción de infancia, como el estado relacional infantil, existen dentro de un entender común, que son atravesados no sólo por la subjetividad, sino por cuestiones epistemológicas, económicas, institucionales, y políticas, que permiten ciertas narrativas y presencias de infancia y de niños e impiden otras.

La línea de búsqueda alrededor de la ideología como elemento clave, tanto en la forma como en la construcción de las imágenes que representan la niñez, aparece en el momento en el que no encuentro cómo encajar buena parte de las imágenes de mi niñez dentro de la narrativa que describe *la Infancia* institucionalizada. Esta contradicción se empieza a resolver de alguna manera en el momento en el que enfrento la mirada de los niños y la contraste con su deber ser. He planteado que se podría trazar una burda línea de la “evolución” de la imagen de la infancia: desde el niño-animal que debe ser disciplinado para que sea un hombre de bien, hasta el niñ@-pureza⁷ que debe ser educado para que se mantenga un ser de bien y devenga un “hombre de bien”. La infancia como estado relacional, no es ajena a ninguna de estas imágenes de la infancia.

Continúo con la segunda parte del video.

.
. .
. .
. .

⁷ Nótese que la arroba es alusión al lenguaje incluyente institucionalizado en boga, no a mi posición personal al respecto.

vii) Esa niña me angustia. Me recuerda a mí



Fotogramas. *Niños mirando el corazón de la cámara.*
María Angela Orozco Holguín.
2013.

¿Cuál es la representación de mi *ficción de infancia* si no una niña a la que amo y odio porque me recuerda todo lo que me angustiaba ser? Nos construimos a retazos una ficción de lo que es la infancia, entre recuerdos, imágenes de nosotros mismos siendo niños, imágenes de otros niños en cualquier tiempo, y la Infancia institucionalizada, acartonada en las leyes, que nos indica cómo juntar esos retazos. Como siempre, lo recordado, lo vivido, lo visto, no corresponde con el modelo. Dice José Orozco, hacemos un maniquí con un ideal que no es nada, y luego nos flagelamos por no parecernos al maniquí. Bueno, eso pasa con esta niña a la que vemos y nos recuerda a nosotros mismos: atrae y tortura. Hace evidente la distancia entre el modelo —el maniquí— y el real —nuestro cuerpo. E incomoda. Aunque deteste el maniquí, aunque sea consciente de lo absurdo que es perseguir un modelo, verme en el espejo me incomoda. Esta colcha de retazos es construida por mí, y sin embargo me constituye, define mis formas de mirar la infancia, de recordarla, de pensarla, e incluso de repensarla. ¿Ideología?, ¿sin salida?

viii) Ya deben estar grandes, ya no deben dar miedo

Cuando reviso estas imágenes me avergüenzo por tardar tanto tiempo en devolverlas. Producto de la negligencia. Sí. Pero también producto del miedo que produce lidiar con la ficción de infancia, porque hacerlo implica mirarse al espejo y ser cuestionada en las fibras más sensibles, implica cuestionarse la ficción que también se es como adulta. El

niño es el otro necesario para ser adulto, el niño es el otro sobre el que el adulto proyecta lo que no se debe ser, sobre el que se consagra como ser superior, mayor de edad.

ix) El recuerdo de esos días desechado, reprimido. Censurado.

Es un miedo muy raro. Es el miedo al *otro*. Al *otro* que es uno mismo. Mejor, al *otro* que es la imagen de lo que era uno mismo, y que tanto se esforzó por dejar de ser. La idea del paso a la mayoría de edad como progreso, necesaria en la construcción de una sociedad que rinde culto al individuo y a la acumulación de bienes y saberes, idea inscrita en nuestros corazones y nuestros cuerpos, nos pide higienizar la construcción de nuestra propia ficción de infancia y tener recuerdos felices de una época dorada.

x) Menos mal ya no soy así. Ya soy grande

Usted
que es una persona adulta
— y por lo tanto—
sensata, madura, razonable,
con una gran experiencia
y que sabe muchas cosas,
¿qué quiere ser cuando sea niño?

Me preguntó Jairo Aníbal Niño (2007) en su preguntario hace muchos años, cuando era niña. Los adultos tendemos a elogiar las actitudes adultas que tienen los niños, y a despreciar las actitudes infantiles que tienen los grandes. Me empiezo a preguntar entonces, y con esto me encamino hacia lo que quiero tejer como conclusión de este trabajo, ¿cómo permitimos ser niños?, ¿cómo mirar siendo niña? Quiero, en este viaje con la infancia, comprenderla como un estado de la existencia que se pudiera performar tranquilamente en este cuerpo adulto y escapar, por momentos, a esta cabeza atiborrada de informaciones.

xi) No hay pureza en ellos, no me malentiendan

La inocencia adjudicada a la infancia aparece, siempre transformada, en la historia de la Infancia como categoría moderna. Aparece de múltiples formas: como castidad, como falta de conocimiento, como bondad. Pero aparece siempre. “Para que nos permitamos nuestras desvergonzadas orgías, el niño debe aparecer inocente”, reclama Slavoj Žižek (2012, p. 146). La inocencia también aparece desde diversas posturas políticas: puede ser la inocencia moralista de derecha, la inocencia de la arcilla para el hombre nuevo de la izquierda, la pureza del espíritu orientalista, o la tabula rasa del conocimiento progresista neoliberal. De cualquier modo, el niño siempre es inocente. Donde sea, ha sido la Infancia un receptáculo a llenar, y a proteger mientras se llena con el contenido adecuado.

Y bien, pues no. Esta gente —los niños que aparecen en el video— está completamente inserta dentro de las lógicas del capital. Sí, mi proyección romántica es que miran el centro de la cámara para atrapar su propia imagen latente. Pero también sé que ellos saben bien que se trata de equipos costosos, que se pueden *atrapar*, en una versión más callejera del término.

Niño — ¿cuánto vale?, ¿un millón?, ¿diez millones?, ¿cien millones?, ¿es suya?

Yo — ¡NO!

Respuesta tajante ante amenaza de peligro. Respuesta brusca que se activa sin pensarlo, cuando se crece, se vive y se transita en un lugar como Bogotá. Respuesta que quiere decir: “este aparato no es mío, yo no tengo plata”. ¿Por qué contestar así ante estas criaturitas de dios? Porque, evidentemente, no lo son.

xii) Mirada que entiende... y se burla

Bueno, no son inocentes, pero de todas formas hay algo en esa mirada que no encaja, que no puede ser traducido al lenguaje sabihondo de los adultos. Recordemos que hay comportamientos *infantiles*, que, performados por un niño, son geniales; mientras que al llevarlos a cabo un adulto, se tornan despreciables.

Aun cuando se les proteja de contenidos inapropiados o indeseables, a los niños se les permiten ciertas faltas al comportamiento, en tanto se sabe que son pasajeras. Lo potente de la mirada infantil es que es una mirada que entiende las lógicas del comportamiento, pero, gracias a la permisividad que tiene, también se burla de ellas. Es una mirada con la que valdría la pena mirar.

El otro en uno, uno en el otro

La infancia es un fenómeno que he intentado mirar también con ayuda de los estudiosos de la colonialidad, en el sentido de que se ha creado todo un imaginario alrededor de la infancia que es constitutivo de la forma en la que nos organizamos.

En *La poscolonialidad explicada a los niños*, es decir, a quienes no entendemos fácilmente, Castro-Gómez nos explica

... que el colonialismo no es solamente un fenómeno económico y político sino que posee una dimensión epistémica vinculada con el nacimiento de las ciencias humanas, tanto en el centro como en la periferia. [...] las humanidades y las ciencias sociales modernas crearon un imaginario sobre el mundo social del «subalterno» (el oriental, el negro, el indio, el campesino) que no solo sirvió para legitimar el poder imperial en un nivel económico y político sino que también contribuyó a crear los paradigmas epistemológicos de estas ciencias y a generar las identidades (personales y colectivas) de colonizadores y colonizados (2005, p. 20).

Sin embargo, propongo que la infancia plantea el problema del *otro* inverso al que se plantea desde el punto de vista los estudios acerca de la colonialidad. Puesto que el subalterno, el *otro* para occidente, ha sido un sujeto externo que lo afirma como superior, pero el niño, el *otro* para el adulto, es un sujeto que hace parte de la propia identidad.

Además, la relación con el subalterno, como dijera Bhabha, se establece en la ambivalencia de ser “casi lo mismo, pero no exactamente” (Bhabha, 2002, p. 112), en donde la figura del otro debe resaltar permanentemente su diferencia, es decir, el otro debe entrar en las lógicas del dominante, sin ser reconocido completamente dentro de las mismas, así, se convierte en un sujeto parcial. Cuando el subalterno opera bajo las lógicas del colonizador, incorpora la idea de la inferioridad del otro; al encarnar las características de ese otro, que es inferior, el subalterno en consecuencia se enfrenta ante un rechazo hacia sí mismo y ante la necesidad de ejercer violencia contra el semejante.

La relación del dominante (el adulto) con el niño, se establece más bien en la ambivalencia de “haber sido lo mismo, pero ya no”, entonces el niño, aunque se pueda reconocer como sujeto de derechos, debe permanecer en un estado inferior, de inmadurez, sujeto incompleto, parcial. El adulto no se constituye como ser superior en relación a una identidad externa que es el niño; por el contrario, la infancia como una *ficción propia*, es interioridad proyectada en el cuerpo del otro-niño. Para poder aproximarse a la infancia, es necesario hacerlo desde la construcción de la ficción propia, desde la memoria de cómo sería *mirar-siendo-niño*. Me he preguntado si ese *mirar-siendo-niña* se ha perdido completamente, si la proyección de mi mirada-niña es solo un fantasma, una imagen, o una latencia invisibilizada.

Encontrar la mirada de la niña



Fotogramas. Secuencia *Recreo*.
María Angela Orozco Holguín.
2008.

¿Cómo *mirar-siendo-niña*?, si he dicho que, para llegar a este punto, tuve que realizar un viaje que sólo pudo suceder al mirar la infancia desde mi propia infancia perdida. Ahora bien, ¿cuál es la infancia perdida? Si cada singularidad construye en su contexto *su propia ficción* de infancia, ¿cuál es el común que permite decir que todas las singularidades adultas han perdido su infancia? Podría decirse que la infancia se pierde cuando el niño comienza a ser un *otro*, ese otro que describí como aterrador.

Quiero extender esta idea un poco, porque, para pensar la infancia como alteridad, es necesario hacer una precisión sobre la particularidad de esta alteridad: se trata de un *otro* que en algún momento no lo fue; se trata de un *otro* que construimos a partir de lo que fuimos y en algún punto del camino dejamos de ser. ¿Dónde o cuándo se produce esa pérdida?, ¿en qué momento la subjetividad exterioriza al niño y lo convierte en un *otro*?, ¿cómo se van marcando los roles sociales en las representaciones de *Infancia* y cómo disienten de la experiencia y las representaciones particulares, de *la propia ficción* de infancia?

Huelga recordar que me alejo radicalmente de las definiciones biológicas y legales de la Infancia, de lo contrario, estas preguntas carecerían de sentido y cualquier trabajo sobre esta base estaría destinado a replicar los valores que estoy cuestionando, estaría destinado a fijar y a universalizar un estado idealizado de Infancia como otredad, que construye también, y sobre todo, al adulto en oposición al niño.

La Infancia institucionalizada representada, esa que los adultos esperamos, *es la infancia de nadie*. Ahora, se puede pensar también el problema de la infancia con ayuda de algunas ideas de la *Teoría Queer*, que me invitó a pensar en la infancia y la adultez desde la noción de la performatividad. Así como el carácter performativo del género y del sexo se reiteran construyendo un ideal que fija el carácter de los cuerpos (Butler, 2002), hablo de estas representaciones institucionalizadas como un ideal performativo de la infancia. La infancia tiene unas normas para ser performada y las desviaciones de ese comportamiento son o bien ignoradas o bien patologizadas, “los niños no están tristes, a los niños no les duele la cabeza, no sienten vergüenza” (aunque deben aprenderlo para

dejar de ser niños). Es decir, el ideal de *infancia institucionalizada representada* realmente no es performado a plenitud por los infantes, no se materializa nunca por completo.



Fotogramas. Secuencia *Recreo*.
María Angela Orozco Holguín.
2008.

Quiero resaltar algunos cuadros en los que la mirada punzante de los niños no se distingue de la de los adultos. En un momento saltan, gritan, corren y patean, al siguiente se cruzan de brazos con aire altivo, o nos cierran la puerta en las narices, con toda cordialidad diciendo: —“no me grabe más”. Es decir, en un momento se relacionan con el entorno *como niños*, y al siguiente lo hacen *como adultos*. Entonces, no es posible decir que la infancia se pierde en un punto sin más. Si la infancia no es una condición biológica o legal, sino un estado de la singularidad, que establece relaciones con el entorno que son diferentes a las establecidas en el estado adulto, propongo que la infancia es un estado que va y viene en cada singularidad, de acuerdo con las situaciones. Es un estado que la subjetividad se esfuerza por bloquear las más de las veces; es rechazado como estado menor, indeseable, descontrolado, asqueroso, bruto, en el orden de disciplina y control, o como estado de desarrollo, incompleto, en las versiones más progresistas. Vista de este modo, la infancia se ubica en la anormalidad, en lo abyecto, sólo es permitida en un rango de edades relativamente específico; por esto, ubicarse en un estado de infancia desde el cuerpo adulto es sinónimo de estupidez, inmadurez,

anormalidad. El estado de infancia se bloquea por subjetividades que precisan performar la adultez permanentemente, en subjetividades más dadas a los afectos y la espontaneidad se activa más fácilmente, por ejemplo, en las profes a cuyas miradas no supe responder.

Es más común encontrar el estado de infancia en las singularidades de los niños, dentro del círculo vicioso que fija la relación infancia-niños. Los niños encantan y producen miedo, los niños cuestionan



Fotogramas. Secuencia *Recreo*.
María Angela Orozco Holguín.
2008.

y son difícilmente cuestionables, porque activan la memoria del adulto que los mira desde *su propia ficción* de infancia, porque se relacionan con el entorno de formas que el adulto se ha esforzado por bloquear.

La definición de infancia como estado relacional de la singularidad con el entorno me permite decir que es posible buscar maneras de hacer más activo ese estado, para pensar en otras formas de configurar las relaciones humanas. Si los niños no son siempre infantiles, entonces, la pérdida de mi propia infancia no tiene que ser necesariamente permanente. Y me sería posible entrar en un estado relacional infantil, y de repente, mirar al mundo siendo niña.

Los adultos necesitamos concluir

*Las hormiguitas nunca se pierden
Porque su viaje es circular
Es tan redondo como los ojos
De un ser humano al despertar,
Es tan redondo como el planeta
Que vamos juntos a liberar.
¡A liberar!*

Daniel Viglietti

Empecé este viaje pensando que el camino se trazaría de *A* a *B*. Ahora, tratando de recogerlo, encuentro que una vez más estoy en *A*, o que nunca me fui, o que, como las hormiguitas, hice un viaje circular. Recordar la canción de las hormiguitas en este momento fue ideal para la tarea de cerrar este trabajo, sobre todo cuando no tengo muchas intenciones de concluir, sino más bien de dejar la discusión un poco más abierta. —Y debo decir, ya que estoy contando algo sobre mi ficción de la infancia, que esta es una de mis canciones de cuna roja, de esa cuna que mecía al *hombre nuevo*.— Estaba pensando cómo recoger el camino que me trajo hasta acá; cómo contar que, en este viaje, muchas veces me sentí perdida, decepcionada, mentirosa; y pensar que *las hormigas no se pierden, porque su viaje es circular*, me ayudó a darme cuenta, tal vez tardíamente, que las angustias que generó esta investigación fueron producto de querer llegar a algún lado (el *B*), de no disfrutar el camino —que sí lo disfruté muchas veces—, y de no saber que, al final, lo que iba a hacer era volver a *A*, volver después de dar vueltas, para llegar con una mirada más atenta. Con esto en mente, voy a intentar darle un orden a este andar.

La inquietud, inicialmente, surgió al hacer consciente la forma en la que nos hacemos imágenes mentales de las cosas que nos rodean, que distan de la materialidad de tales cosas. Así, presenté en la introducción el ejemplo de las casas cuadradas, de puertas y ventanas grandes, con árboles en la entrada, que aparecen en las cartillas para colorear diseñadas como un contenido adecuado para niños, en contraste con los edificios de apartamentos atiborrados y avenidas en el frente que dibujan algunos niños cuando les

piden representar sus casas. Existen muchos otros ejemplos: la familia, papá, mamá, hijo, hija, perro; o bien las vacaciones ideales; o lo que hay para la cena, etc. Todas estas son imágenes fuertes cuya definición nos conduciría a debatir interminablemente. Así, comencé a preguntarme si existe alguna forma de enseñanza visual que permita observar este tipo de situaciones de forma tanto más crítica, que conduzca a algo así como *afinar* el ojo.

Para responder, me dediqué a revisar los trabajos adelantados sobre el asunto de la enseñanza visual, especialmente para niños. Destiné el primer capítulo de esta investigación al análisis del trayecto de los estudios sobre el impacto de los medios en la infancia y los estudios sobre la recepción. De esta manera, encontré que los espacios oficiales de formación y el discurso dominante convienen en que la mirada de los niños debe ser i) clasificada, ii) formada y iii) destruida.

i) clasificada institucionalmente como una mirada que pertenece a los niños, encasillada y descrita en espacios físicos, imaginados, biológicos y teóricos.

ii) formada: a los niños se les permite tener una mirada infantil, se trata de una mirada educada consistentemente, bajo el patrón del desarrollo (biológico, motriz, intelectual, social), en un régimen que la diferencia de la mirada adulta en dos sentidos. Primero, moralmente, se diferencia de la adulta en tanto, por un lado, se le conceden ciertas fugas a la mirada infantil, bajo el argumento de que sus poseedores “son sólo niños”; este argumento implica la idea de una pureza del pensamiento, de cierta inocencia conservada, y de carencias en el entendimiento; así como, por otro lado, se le niegan algunos espacios bajo el argumento de tratarse de “cosas de adultos”, principalmente el sexo, los negocios y la vida pública, argumento que carga más o menos las mismas nociones de pureza, inocencia y subdesarrollo cognitivo. Segundo, políticamente, se diferencia la mirada infantil de la mirada adulta en tanto su ejercicio condena al sujeto bajo el rubro infante, y borra la potencialidad de su agencia.

iii) finalmente, destruida: la mirada infantil también se diferencia de la mirada adulta en otro sentido, en su esencia transitoria: los sujetos que habitan esta forma de ver, están condenados a dejar de ser, a abandonar la mirada infantil y llegar así a la mayoría de edad; se espera que surquen una etapa de búsqueda y angustia en este tránsito, que los llevará a comprender el mundo *real* —de lo que se infiere que el mundo visto desde una perspectiva infantil sería *irreal*.

También encontré que las propuestas desde los estudios ingleses en *Media Literacy*, y latinoamericanos sobre *Alfabetización Audiovisual* —planteados desde los estudios culturales—, tratan de abrir espacios de reflexión crítica, con pedagogías alternativas al método oficial. Rescatando la pedagogía del oprimido, planteo una forma de entender también la educación visual como una práctica de la libertad.

...

Pensar en la formación de la mirada infantil me llevó a cuestionar qué es eso de *mirada infantil*, así, en el segundo capítulo, empecé a girar en este camino. Surgió la necesidad de revisar una serie de documentos oficiales (leyes, políticas públicas, convocatorias) que me acercarán a lo que nombro como el “discurso dominante” acerca de la infancia. Así mismo, entré en contacto con algunos adultos que trabajan en proyectos de educación visual para niños en Bogotá, tanto de forma oficial, como independientemente. De este modo, encontré que mis intuiciones no se alejaban mucho de lo que efectivamente está normatizado y normalizado como el “ser infantil”; tampoco me alejaba de la forma en la que la educación de estos seres está planteada, es decir, como un proceso necesario para crecer, para salir bien librado de ese estado menor, y convertirse en un adulto hecho y derecho, pujante, emprendedor.

Sin embargo, al hablar con los adultos que se relacionan permanentemente con niños, que tratan de educarlos en el campo de lo visual, encontré algo que se me escapaba, algo que era poderoso. Algunos adultos me miraron con ojos de niños en algún momento; seguían hablando, y sus palabras no decían mayor cosa. Toda su gestualidad, en cambio,

hablaba. Y con sus gestos me dieron pistas frente al desespero de no hallar una fórmula que me permitiera decir: “listo, lo encontré, así es que les debemos enseñar esto del arte y el audiovisual a los niños”. Evidentemente, nunca lo encontré, ni más faltaba; lo que sí encontré fue que la forma de mirar de los niños, de la infancia, nos puede enseñar algunas cosas a los adultos.

...

Empecé a buscarme a mí misma mirando así, como niña. Y encontré todo el material que grabé cuando por primera vez decidí enfrentarme a un montón de niños para ver qué encontraba en ellos. De las primeras revisiones del material y de lo que me quedó de hablar con las maestras, no pude dejar de pensar en la potencialidad que existe en la forma de mirar que es catalogada como infantil; la misma que es rechazada por la epistemología del crecimiento y el progreso, asociados con el abandono de la minoría de edad. Con esta búsqueda empecé a desarrollar el tercer capítulo.

“Algo tienen para mí esos ojos”, me dije, y edité un video en el que los niños, a los que enfrenté escudándome en la cámara, miraban hacia el lente, lo que se traduce en la pantalla como los niños mirando al espectador. Estas miradas penetrantes me ayudaron a dejar de pensar en *la-forma-correcta(mente roja)* de enseñar a los niños a mirar el mundo, y me permitieron construir un diálogo entre mi mirada adultocéntrica y mi proyección de lo que sería mirar siendo niña. Esas miradas en la pantalla me generaron una serie de preguntas, que respondí con ayuda del camino ya trazado en esta investigación, de los recuerdos de haber compartido el espacio con estos niños, de otro video que había editado antes con imágenes de la misma serie de grabaciones, y de mis recuerdos de infancia; también me apoyé en algunas teorizaciones, desde los estudios poscoloniales y decoloniales, que me recordaron permanentemente andar con cuidado frente a las romantizaciones al mirar al otro, y el hecho de que la “función” del *otro* (el niño) es construir al *uno* (el adulto). Las respuestas que fui dando me llevaron a entender cómo la infancia se ficcionaliza desde cada adulto, cómo se enajena la infancia propia, cómo los niños permanecen siendo el otro y sus actitudes infantiles permanecen siendo

indeseables, para mantenernos en nuestra arrogancia de individuo que se supera, que conoce, que es experto.

De las pedagogías críticas, a los estudios pos y decoloniales, a la teoría queer, termino pensando en la infancia como un estado de carácter performativo que se inscribe en los cuerpos de los niños, que es aberrado en los cuerpos adultos. Un estado que permite comunicarse en otros tiempos, en otros ritmos, un estado que no se ancla al verbo, que es un gesto, y que es transitorio. Este planteamiento me permite pensar que *mirar-siendo-niña* no es una fantasmagoría, o una nostalgia de la adulta, sino que es una posibilidad para explorar el mundo.

Lo único que me queda es invitar abiertamente al lector a mirar sus propias ficciones, a pensarlo dos veces antes de descalificar una acción ajena —o propia— como infantil. Y, para regresar al punto *A* de partida, espero que este cambio de perspectiva pueda ser útil también para pensarnos estrategias pedagógicas más niñas, sensoriales y horizontales.

Bibliografía

- Agger, B. (1991). Critical Theory, Poststructuralism, Postmodernism. *Illuminations*. 1 de noviembre 2011, disponible en: <http://www.uta.edu/huma/illuminations/agger2.htm>
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Anzaldúa, G. (1987). How to tame a wild tongue. En *Borderlands/La Frontera. The new mestiza* (pp. 53–64). San Francisco: Aunt Lute Books.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Bal, M. (2006). Conceptos viajeros en las humanidades. *Estudios Visuales*, 3 (Estética, historia del arte, estudios visuales), 28–78.
- Bell, E., Haas, L., y Sells, L. (1995). *From mouse to mermaid. The politics of film, gender and culture*. Bloomington: Indiana University Press.
- Betrancourt, M., y Chassot, A. (2008). Making Sense of Animation: How do children explore multimedia instruction? En R. Lowe y W. Schnotz (Eds.), *Learning with animation* (pp. 141–164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhabha, H. K. (2002). El mimetismo y el hombre. La ambivalencia del discurso colonial. en *El lugar de la cultura* (pp. 111–119). Buenos Aires: Manantial.
- Blair Hilty, E. (2000). De Barrio Sésamo a Barney y sus amigos: la televisión como profesor. En S. R. Steinberg y J. L. Kincheloe (Eds.), *Cultura infantil y multinacionales: construcción de la identidad en la infancia* (pp. 79–92). Madrid: Ediciones Morata.
- Block, A. A. (2000). Leer revistas infantiles: cultura infantil y cultura popular. En J. L. Kincheloe y S. R. Steinberg (Eds.), *Cultura infantil y multinacionales: construcción de la identidad en la infancia*. (pp. 153–162). Madrid: Ediciones Morata.
- Bonilla Borrego, J. (2005). El cine y los valores educativos. A la búsqueda de una herramienta eficaz de formación. *Pixel-Bit. Revista de Medios Y Educación*, 39–54.
- Bonilla, J., y Rincón, O. (1999). Violencia en Pantalla: televisión, jóvenes y violencia en Colombia. *Diálogos de La Comunicación*.

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1996). *Sobre la Televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Buckingham, D., Davies, H., Jones, K., y Kelly, P. (1999). *Children's television in Britain. History, discourse and policy*. Londres: BFI Publishing.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo."* Buenos Aires: Paidós.
- Cabra Torres, F., y Marciales Vivas, G. P. (2009). Nativos Digitales: ¿ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50.
- Cabral da Silveira, J. (2000). Infância Na Mídia: Sujeito, Discurso E Poderes. *Colección ANPED*. Febrero 10 de 2012, disponible en www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1616t.PDF
- Cañaveral del Río, N. (2011). *Formación de público infantil en lo audiovisual a partir de la noticia televisiva*. Universidad Nacional de Colombia.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Charles Creel, M., y Orozco Gómez, G. (1990). *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México: Editorial Trillas.
- Corona Berkin, S. (1990). Para jugar con la televisión. En M. Charles Creel y G. Orozco Gómez (Eds.), *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios* (pp. 49–57). México: Editorial Trillas.
- Cortés de Cervantes, P. (2006). Educación para los medios y las TIC : reflexiones desde América Latina. *Comunicar*, 026, 89–92.
- Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones. 1972-1990*. Valencia: Pretextos.
- Dorfman, A., y Mattelart, A. (1998). *Para leer al Pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo*. México: Siglo XXI Editores.
- Dussel, I., y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.

- Eco, U. (1979). Can television teach? *Screen Education*, 95–107.
- Eco, U. (1981). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Eco, U. (2012, Abril 8). Los reportes acerca de la muerte del libro han sido sumamente exagerados. *El Espectador*. Disponible en <http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-336701-los-reportes-acerca-de-muerte-del-libro-han-sido-sumamente-exage>
- Escuela Audiovisual Infantil - Belén de los Andaquíes. (2006). Escuela Audiovisual Infantil. *Blogspot*. Octubre de 2011, Disponible en <http://escuelaaudiovisualinfantil.blogspot.com/>
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Santiago: Edición Incompleta.
- Galán Arana, L. A. (2013). Tallerista del Colectivo Cinescuela, entrevistada por Orozco Holguín, M.A. Bogotá.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbons, J., Anderson, D. R., Smith, R., Field, D. E., y Fischer, C. (1986). Young Children's Recall and Reconstruction of Audio and Audiovisual Narratives. *Child Development*, 57(4), 1014–1023.
- Giroux, H. A. (1995). Memory and pedagogy in the “Wonderful World of Disney.” Beyond the politics of innocence. En E. Bell (Ed.), *From mouse to mermaid. The politics of film, gender and culture* (pp. 43–61). Bloomington: Indiana University Press.
- Gobierno Nacional de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia* (p. Capítulo 1). Bogotá: El Abedul.
- González Requena, J. (1999). *El Discurso Televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra. Signo e Imagen.
- Hall, S. (2005). Encoding/decoding. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, y P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 117–127). Londres: Taylor y Francis e-Library.

- Hardt, M., y Negri, A. (2000). *Imperio*. (E. Sadier, Trans.). Cambridge.
- Hoggart, R. (1990). Invitación a un mundo de fantasía: el nuevo arte de masas. En *La cultura obrera en la sociedad de masas*. México: Grijalbo.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (1988). La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas. *Dialéctica del iluminismo, Sudamericana*. Disponible en www.infoamerica.org/documentos_pdf/adorno_horkheimer.pdf
- IDARTES. (2011). Fiesta de niños y niñas por Bogotá. Bogotá.
- IDARTES. (2012a). Beca de Apropiación de cine para niños y niñas. Bogotá.
- IDARTES. (2012b). Convocatoria TIC.
- IDTC - Instituto Distrital de Cultura y Turismo. (2005). *Políticas culturales distritales 2004-2016* (2a edición.). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Imbert, G. (2008). *El transformismo televisivo. Postelevisión e imaginarios sociales*. Madrid: Cátedra. Signo e Imagen.
- Jaramillo, A., Cueto, I., y Velasco, S. (2006). *Guía general para el uso de la Maleta A prender TV – Chinkanarama*. Bogotá: Fundación Imaginario.
- Jay, M. (1988). Scopic Regimes of Modernity. En *Vision and Visuality* (pp. 3–23). Seattle: Bay Press.
- Larrosa, J. (2006). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. En I. Dussel y D. Gutierrez (Eds.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 113–134). Buenos Aires: Manantial.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Levine, M. (1997). *La violencia en los medios de comunicación como afecta al desarrollo de los niños y adolescentes*. Bogotá: Editorial Norma.
- Lipovetsky, G. (2010). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- López Jiménez, D. F. (2003). El consumo crítico de los medios de la juventud y el lenguaje de la discreción como propuesta pedagógica. *Palabra Clave*, 009.

- López Jiménez, D. F. (2004). Consumo de medios en estudiantes de secundaria de Bogotá. Una mirada desde cuatro escuelas de pensamiento de la comunicación. *Palabra Clave*, 10.
- Lozano, J. C., y Frankberg, L. (2008). Enfoques teóricos y estrategias metodológicas en la investigación empírica de audiencias televisivas en América Latina : 1992-2007. *Comunicación Y Sociedad*, 10, 81–110.
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: Comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*. Disponible en <http://www.oei.es/pensariberoamerica>
- Martín-Barbero, J. (2003). Cibernautas y Cibercreadores. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/19241349/Taller-Cibernautas-y-cibercreadores>
- Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel y D. Gutierrez (Eds.), *Educuar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295–310). Buenos Aires: Manantial.
- Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia. La construcción del significado*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P., y Morris, J. (2000). Los Power Rangers: la estética de la justicia falomilitarista. En S. R. Steinberg y J. L. Kincheloe (Eds.), *Cultura infantil y multinacionales: construcción de la identidad en la infancia* (pp. 119–130). Madrid: Ediciones Morata.
- McMillin, D. C. (2009). *Mediated identities. Youth, agency and globalization*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Melo, A., y Gil, A. (2013). Tallerista Cineclub Inés Elvira, entrevistada por Orozco Holguín, M. A. Bogotá.
- Ministerio de Cultura. (2010). *De ocho a diez. Un acercamiento a niñas y niños colombianos para hacer televisión*.
- Mitchel, W. (1994). *The pictorial turn. Picture Theory. Essays on verbal and visual representation*. (pp. 11–34). Chicago: University of Chicago Press.
- Morely, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Moxey, K. (2009). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios Visuales*, 6([Puntos de suspensión...]), 8–27.

- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Capital Federal: Aique Grupo Editor S.A.
- Nastasia, D., y Uppal, C. (2010). TV princesses in the eyes of Western and non-Western girls. *TelevIZIon*, 23, 34–37.
- Niño, J. (2007). *Preguntario*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Orozco Gómez, G. (1996). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. *Nómadas*, 5.
- Orozco Gómez, G. (2001). *Televisión, audiencias y Educación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Piaget, J. (2008). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piscitelli, A. (1999). *Post-Televisión. Ecología de los medios en la era de Internet*. Buenos Aires: Paidós.
- Posada, M. (2013). Docente de Artes de la Escuela Distrital República de Venezuela, entrevistada por Orozco Holguín, M. A. Bogotá.
- Postman, N. (1991). *Divertirse hasta morir*. (E. Odell, Trans., E. de la Tempestad, Ed.). Barcelona.
- Postman, N. (1999). *El Fin de la Educación*. (D. Sempau, Trans.). España: Ediciones Octaedro.
- Rancière, J. (2009). La división de lo sensible. Estética y política. *Señas Y Reseñas*.
- Reguillo, R. (2002). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Rueckoldt, S. (2013). Directora de la Fundación Caleidoscopio de Sueños, entrevistada por Orozco Holguín, M. A. Bogotá.
- Rueda Ortiz, R. (2007). *Ellos vienen con el chip incorporado*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP; Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Fundación Universidad Central, Instituto de Estudios Contemporáneos, IESCO.

- Saiz, M. (2006). Televisión, tecnología digital y Estudios Culturales. Del living a lo portátil, nuevas encrucijadas sobre el contexto. *Observatorio para la cibernsiedad*. 10 de febrero de 2012, disponible en: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=1010>
- Sánchez Moreno, I. (2011). La irreal realidad de lo visto (y lo previsto). Construcción fotográfica de la identidad y la subjetividad en el siglo XIX. *Quaderns-E*, 16 (1-2), 116–132.
- Secretaría de Cultura Recreación y Deporte. (2011). *Plan decenal de Cultura Bogotá D.C. 2012-2021*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, R., Anderson, D. R., y Fischer, C. (1985). Young Children ' s Comprehension of Montage. *Child Development*, 56(4), 962–971.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297 – 364.
- Steinberg, S. R., y Kincheloe, J. L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales: construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taller Cinenojos. (2012). Cartilla de presentación. Bogotá.
- Vilches, L. (1993). *La Televisión. Los efectos del bien y del mal*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Zizek, S. (2012). *Viviendo en el final de los tiempos*. Madrid: Akal.
- Zúñiga, Y., y Vela, J. (2013). Talleristas Cinenojos, entrevistados por Orozco Holguín, M. A. Bogotá.

ANEXO 2

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES
(Licencia de uso)

Bogotá, D.C., Octubre 9 de 2014

Señores
Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J.
Pontificia Universidad Javeriana
Cuidad

La suscrita:

María Angela Orozco Holguín

, con C.C. No

1032383236

En mi calidad de autora exclusiva de la obra titulada:

Mirar siendo niña. La mirada infantil como potencialidad u otras formas de ver y entender el mundo.

(por favor señale con una "x" las opciones que apliquen)

Tesis doctoral Trabajo de grado Premio o distinción: Si No

cual:

presentado y aprobado en el año 2014, por medio del presente escrito autorizo a la Pontificia Universidad Javeriana para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mi obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Pontificia Universidad Javeriana, a los usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J., así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un convenio, son:

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la sala de tesis y trabajos de grado de la Biblioteca.	X	
2. La consulta física (sólo en las instalaciones de la Biblioteca)	X	
3. La consulta electrónica - on line (a través del catálogo Biblos y el Repositorio Institucional)	X	
4. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer	X	
5. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet	X	
6. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Pontificia Universidad Javeriana para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

De manera complementaria, garantizo en mi calidad de estudiante y por ende autora exclusiva, que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es producto de mi plena autoría, de mi esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi creación original particular y, por tanto, soy la única titular de la misma. Además, aseguro que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mi competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Pontificia Universidad Javeriana por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.


De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Pontificia Universidad Javeriana está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: Información Confidencial:

Esta Tesis o Trabajo de Grado contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado.

Si No

En caso afirmativo expresamente indicaré, en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

NOMBRE COMPLETO	No. del documento de identidad	FIRMA
María Angela Orozco Holguín	1032383236	

FACULTAD: Ciencias Sociales

PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Estudios Culturales

ANEXO 3
BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.
DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO
FORMULARIO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO			
Mirar siendo niña.			
SUBTÍTULO, SI LO TIENE			
La mirada infantil como potencialidad u otras formas de ver y entender el mundo.			
AUTOR O AUTORES			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
Orozco Holguín		María Angela	
DIRECTOR (ES) TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
Cabrera Ardila		Marta Jimena	
FACULTAD			
Ciencias Sociales			
PROGRAMA ACADÉMICO			
Tipo de programa (seleccione con "x")			
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado
		x	
Nombre del programa académico			
Maestría en Estudios Culturales			
Nombres y apellidos del director del programa académico			
Diana Ojeda			
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:			
Magister en Estudios Culturales			
PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):			
CIUDAD	AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO		NÚMERO DE PÁGINAS
Bogotá	2014		98
TIPO DE ILUSTRACIONES (seleccione con "x")			
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos
			x
SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO			
Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.			

MATERIAL ACOMPAÑANTE					
TIPO	DURACIÓN (minutos)	CANTIDAD	FORMATO		
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?
Vídeo	11	2			Hipervínculo a Internet
Audio					
Multimedia					
Producción electrónica					
Otro Cuál?					
DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS					
Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. <i>(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se les orientará).</i>					
ESPAÑOL			INGLÉS		
Estudios Visuales			Visual studies		
Infancia			Childhood		
Educación visual			Media Literacy		
Pedagogía crítica			Critical pedagogy		
RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS					
(Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)					
<p>Este trabajo da cuenta de una serie de conexiones y desconexiones, entre los discursos que sustentan el trabajo en educación visual infantil que se adelantan en Bogotá, y los trabajos que se realizan en la práctica. Existen formas adecuadas de ver, y la educación visual para los niños dentro del régimen escópico dominante las fomenta, entendiendo al niño como otro con ciertas licencias y restricciones. Al acercarme a las prácticas, encuentro una serie de acciones, individuales y colectivas, que negocian con las políticas estatales y los preconceptos desarrollistas que subyacen al régimen escópico. Estas negociaciones pueden significar fracturas donde se tejen otro tipo de relaciones y otras formas de educar y de mirar. En el campo de los estudios culturales este trabajo cobra sentido en tanto busca visibilizar otras formas de conocer el mundo, en este caso desde la mirada infantil, no sin antes deconstruir la infancia como categoría que emerge con el proyecto moderno. El primer paso en esta deconstrucción es reconocer la imposibilidad de hablar de la infancia más que desde el sentir de la adultez, y propongo un tránsito fronterizo que permita ir y venir de un estado de infancia. Este problema lo abordo en múltiples escalas, desde la constitución macro de la infancia dentro de la modernidad, pasando por las políticas públicas bogotanas en torno a la educación visual infantil, las prácticas docentes y las imágenes en video capturadas por la autora en un ejercicio documental sobre un salón de preescolar en el centro de Bogotá.</p>					

