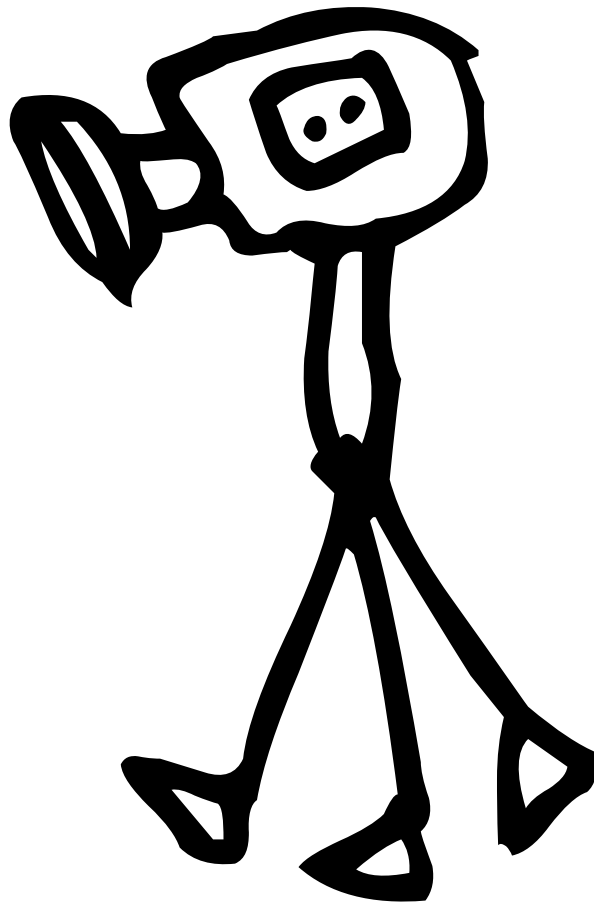
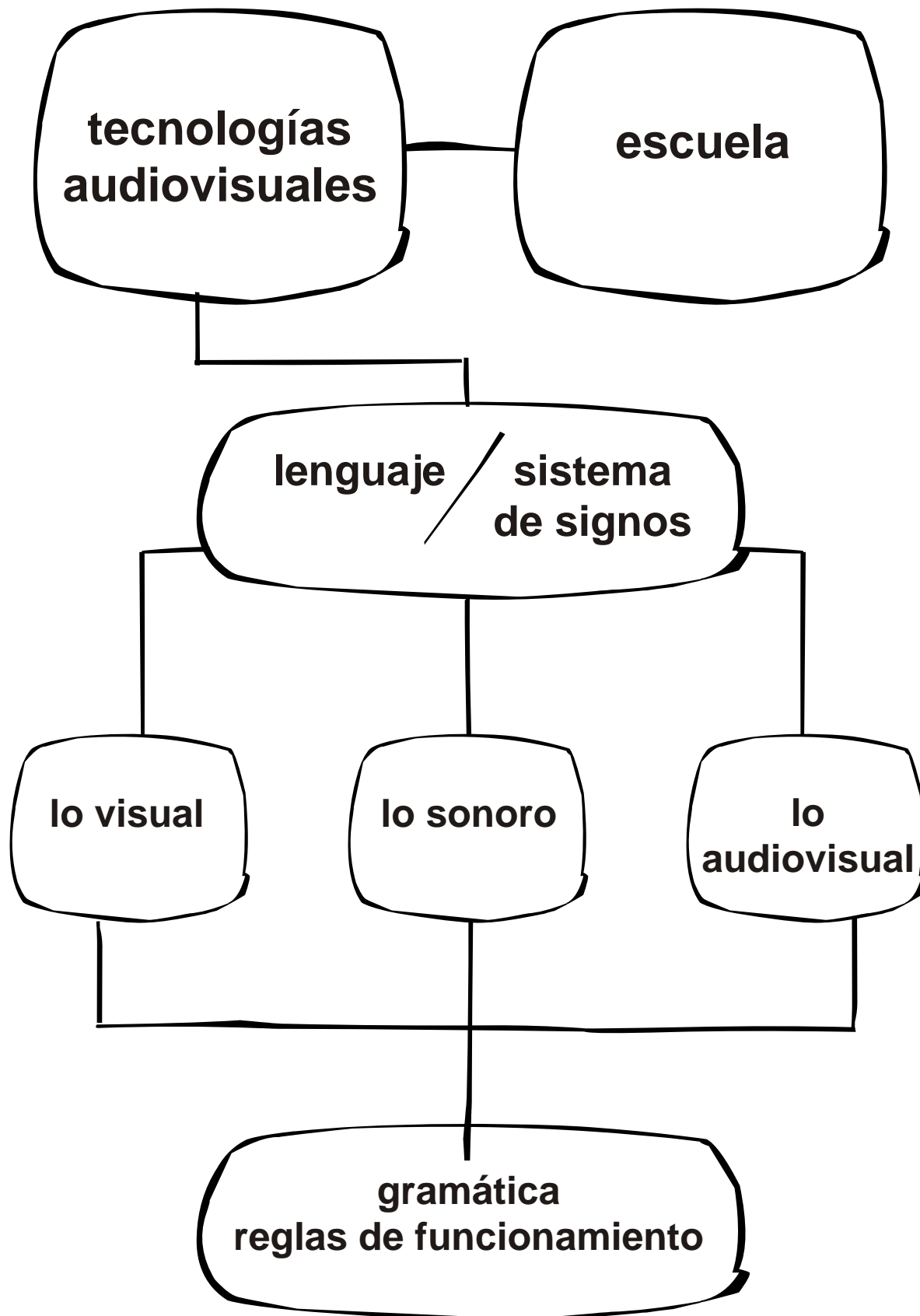


LENGUAJE AUDIOVISUAL



Las tecnologías
audiovisuales
y su utilización en la educación







Las tecnologías audiovisuales y su utilización en la educación

El presente curso del programa de postulación docente en Tecnología Educativa centrará el eje de trabajo en introducir a los alumnos en el conocimiento de las tecnologías audiovisuales, entendidas desde una perspectiva amplia.

Nos aproximaremos a la gramática de la imagen fija, en movimiento, del sonido a las reglas de funcionamiento del lenguaje audiovisual. Una vez analizados los elementos que integran los sistemas visuales, y sonoros y el técnico retórico, nos centraremos en analizar sus potenciales aplicaciones en ámbitos y proyectos educativos.

Notas introductorias

La comunicación es un proceso “multiforme y omnicompreensivo”⁽¹⁾, que atraviesa todas las fases de nuestra vida. Nos comunicamos a través de prácticas productoras de sentido a nivel micro, meso (institucional) y macro social, más allá de la intencionalidad comunicativa que nuestras acciones -y las de los demás- supongan. La comunicación, por tanto, se cruza también con el campo de la educación, máxime si consideramos a este segundo proceso como algo permanente, no limitado a lo que ocurre dentro de las aulas ni a las edades en que habitualmente se escolarizan las personas. Podríamos decir que ambas, comunicación y educación, funcionan como dos ejes que atraviesan nuestra vida cotidiana y a la vez

son atravesadas por ella. Si esto ha sido y es así en cualquier sociedad, el fenómeno se vuelve particularmente crítico en las sociedades actuales, que se caracterizan por un ecosistema caótico de mensajes, medios y tecnologías. Y esto vale tanto para quien tiene alto poder adquisitivo, como para quien apenas subsiste. La TV en Argentina cubre prácticamente el 99% de la población. Y aunque haya gente que nunca pudo acceder todavía a una computadora y menos poseerla, en el marco de una lógica de exclusión de vastos sectores sociales -, al menos ha visto de qué se trata a través de su receptor de televisión.

En 1997 Edith Litwin⁽²⁾ advertía que la brecha entre infocricos e infopobres está determinada más por el acceso que por la posesión, algo que se ha comprobado en posteriores investigaciones que centraron su observación en el uso efectivo de medios y nuevas tecnologías de la información y comunicación. Así, no necesariamente quien más recursos tiene los aprovecha mejor. Se puede tener en la casa un receptor de 29 pulgadas conectado al sistema satelital, con más de 150 canales en la oferta, y sin embargo seguir mirando el mismo tipo de programas que antes, cuando sólo contaba con uno o dos canales abiertos. Igualmente, puede haber más salas de cine que se dedican a ver filmes de entretenimiento, pasatistas. Y se puede poseer una computadora personal de última generación y usarla únicamente como máquina de escribir. O acceso a Internet y bajar jueguitos o fotos con desnudos y jamás, ni por error, entrar a un sitio que nos provea de información significativa para nuestro quehacer (educativo, laboral, ciudadano, etc.). Sobre esta base, la autora indica que “conocer significa (...) acceso más que posesión y, por tanto, aprender a acceder a la tecnología se constituye en el desafío del mundo contemporáneo”. El acceso depende de la disponibilidad de medios, pero también de la formación de criterios de selección y jerarquización de los materiales que se ofertan. El 'desde dónde', en base a qué condiciones de producción, nos ubicamos frente a la oferta que implican medios y nuevas tecnologías es, entonces, un espacio clave para analizar la relación comunicación educación.

⁽¹⁾ Von Sprecher, Roberto (1999) 'La red comunicacional. Introducción a la comunicación social'. Edit. JCV. Córdoba.

⁽²⁾ Litwin, Edith. (1997) 'La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula' en 'Enseñanza por innovaciones en las aulas para el nuevo siglo'. Edit. Ateneo. Buenos Aires. Versión consultada en la página www.de.la.Universidad.Tecnológica.Nacional. Sin indicación de página.



Desde la ámbito de la educación y una perspectiva que recuerda la 'Dialéctica del Iluminismo' de Adorno y Horkheimer, Santos Guerra ofrece su caracterización sobre el mundo mediado en que vivimos:

- Posee una profusión caótica de informaciones imposible de asimilar;
- Los emisores son pocos, hay una tendencia cada vez mayor a la concentración y a privilegiar lógicas industriales de producción de programas claramente pensados como mercancías para el consumo masivo;
- La situación de la gran mayoría de la gente, los receptores, es que conocen la realidad a través de los medios y, sobre todo, de las imágenes que les proporcionan esos medios. Tal como son presentadas, las imágenes tienden a generar confusión entre la realidad-real y la realidad mediada por una perspectiva que, en definitiva, es singular, parcial y está sujeta a procesos de manipulación técnico-retórica;
- La cultura popular vehiculizada por los medios industriales de comunicación en general tiende a homogeneizar, pasando por alto edades, etapas de la vida, características subculturales, etc.;
- La proliferación de lo imaginario, la espectacularización de lo real, vuelven difuso el límite entre ficción/no ficción y el compromiso emocional del espectador frente al mensaje. Es prioritario preguntarse, en consecuencia, por “el grado de realidad” que tienen los personajes presentados por la TV y los riesgos sobre “la falta de compromiso con los problemas de nuestro mundo”³ (p. 43/4);
- La imagen proporciona un espejo de la sociedad y sus miembros que es susceptible de deformación y si bien

puede ser objeto de autoanálisis, autocrítica, también puede actuar como un “estúpido ejercicio de narcisismo o en una alineación icónica” (op.cit. p.45);

- Los medios industriales de comunicación transforman el ocio con sus propuestas, lo llenan y de alguna manera lo organizan;
- Transmiten propuestas de valores, en general relacionadas con el éxito y la felicidad, la competencia, lo cuantificable, la utilidad, el individualismo, el consumo, el culto a la apariencia, la prisa, lo provisional, lo emocional por sobre lo racional;
- Transforma la cultura en un mosaico de fragmentos compactos, sintéticos, donde permanentemente 'pasan' cosas;
- Altera los ejes espacio/tiempo al anular las distancias y concentrar el tiempo en una especie de presente continuo en el que confluyen el pasado (revivido por las grabaciones), el directo que permite el presente y la ficción sobre el futuro.

Pensando en cómo debería ser la 'educación ideal' en este tipo de sociedades, Manuel Castells, teórico de la sociedad de la información, afirma que en la '**sociedad red**', lo importante ya no es pensar en términos de '**sociedad de clases**' sino en una '**sociedad dual**, que oscila entre la inclusión y la exclusión de sus miembros. En consecuencia, cada persona debe “aprender a repensarlo todo, más allá del miedo y de la incertidumbre” y estar en condiciones de 'localizar' los mensajes y propuestas del mundo global en la instancia de la apropiación.

Lejos de asegurar sólo la posesión, el papel clave del sistema educativo tiene hoy que ver, a juicio de Castells, con una educación que proporcione “capacidad intelectual para encontrar la información, (...) convertirla en conocimiento y aplicar ese conocimiento específico a la tarea que en cada momento uno se asigna”; docentes “abiertos a la nueva pedagogía, a las nuevas tecnologías” porque aunque la escuela “no es todo, es la base”; un consecuente “cambio pedagógico” acompañado por “una reforma institucional” y recursos suficientes para el sistema público de educación; el desarrollo de “la autonomía de la persona, para que pueda decidir por sí misma, autoprogramarse como trabajador y como ser humano en torno de objetivos decididos en forma independiente a lo largo de su vida”; el desarrollo de “personalidades flexibles, con capacidad de adaptación continua” y el fortalecimiento de los “anclajes” en afectos y en “valores éticos y morales claros, firmes, no cambiantes” que funcionen a manera de una “brújula interior”⁴.

³ Santos Guerra, Miguel Angel (1998) 'Imagen y educación'. Edit. Magisterio del Río de la Plata. Argentina.

⁴ Castells, Manuel (2001) Entrevista publicada en la sección Enfoques del diario La Nación, 11-03-01, bajo el título 'Hemos creado un autómatas: el mercado financiero global'.



Desde una perspectiva que alienta la 'transdisciplinariedad' en la educación sistemática porque sostiene que se necesitan "marcos generales" que trasciendan la tradicional compartimentalización del conocimiento a través de disciplinas⁵, Fernando Hernández, de la Universidad de Barcelona, privilegia un conocimiento que suponga "enseñar a relacionar, a establecer nexos, en definitiva a comprender", entendida con Perkins (1992) como "la capacidad de investigar un tema mediante estrategias como explicar, encontrar evidencias y ejemplos, generalizar, aplicar, establecer analogías y representar el tema mediante una forma nueva.

Tales requerimientos no tienen, en general, respuestas en la educación. Entre otras cosas, porque cuando se abordan sistemáticamente contenidos específicos referidos a medios y nuevas tecnologías, se suele pasar por alto que los alumnos ya tienen saberes previos. Sólo por vivir en un ecosistema que los incluye tanto a nivel de la vida hogareña como cotidiana, las personas generan lo que Litwin llama un 'residuo cognitivo': "lo que queda en la mente como nueva capacidad después de hacer, pensar y actuar en las sociedades contemporáneas". Y estas competencias previas son un verdadero desafío para la escuela porque se "refiere(n) a un nivel que supera el conocimiento de determinados contenidos" y deberían sugerir preguntas tales como 'pensar de determinada forma dichos contenidos ¿Genera también una nueva forma de pensar?' o la forma en que se plantean los problemas ¿Incidir en el razonamiento?". Para Litwin la respuesta es afirmativa: "cada generación de individuos hereda los productos de la historia cultural que incluye determinadas tecnologías destinadas a apoyar la resolución de problemas.

Las tecnologías se constituyen también en instrumentos para manejar información, tales como los sistemas lingüísticos que organizan las categorías de la realidad y estructuran el modo de aproximarse a las situaciones; las actividades que, como resultado de la alfabetización, permiten recoger información y transformarla mediante la escritura; los sistemas matemáticos, que posibilitan acercarse a problemas numéricos y espaciales y los instrumentos que permiten mantener la información en la memoria a través del tiempo. Algunas de estas tecnologías poseen soportes materiales tales como el lápiz, la calculadora, el procesador de textos, las reglas de cálculo o los ábacos. En todos los casos reconocemos maneras renovadas de acceder y producir conocimiento".

Los niños y jóvenes en los hogares y lugares de trabajo habitualmente crecen con las tecnologías y aprenden a usarlas con eficacia a través del juego y se revelan mucho más dúctiles que los adultos para enfrentarse con los nuevos retos que traen aparejados desde una videocassettera hasta una computadora, pasando por un control remoto de TV satelital y la conexión a Internet. Una práctica de tal tipo concretaría de alguna manera la idea del 'entreprender' que muchos pedagogos han expuesto y que Prieto Castillo rescata al retomar la vieja idea del maestro de Simón Bolívar, Simón Rodríguez⁶.

El aprovechamiento de las capacidades que los educandos han desarrollado en ámbitos ajenos a la escuela es una parte del proceso de cambio que se impone en el sistema educativo. Habría, como sostiene Litwin, que trabajar los contenidos aplicándolos a problemas auténticos y no ficticios, que sean parte del contexto y, por alguna razón, despierten el interés de los alumnos. Una máxima de Prieto Castillo brinda una clave para facilitar esta búsqueda: "lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende, no interesa" (op.cit. p.40). Claramente, este tipo de problemas conlleva otro desafío, el de no tener siempre respuestas 'salvadoras' y unívocas para resolverlos, y por lo tanto ser lo suficientemente flexible como para abrir el panorama a respuestas inesperadas. Pero tal flexibilidad es también requisito previo a la manipulación de las nuevas tecnologías y medios de comunicación e información.

⁵Hernández, Fernando (1997): 'De Icaro a Dédalo: la transdisciplinariedad en la educación escolar'. Editado en 'Investigación en la Escuela'. España.

⁶Prieto Castillo, Daniel (1993) 'La pasión por el discurso'. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. (p.44).



Si se lograran tales actitudes, recién entonces el uso de las tecnologías de la comunicación y la información significará la manipulación consciente de “poderosas herramientas de resolución de las comprensiones y pueden tender mejores puentes entre el conocimiento disponible y las actuaciones necesarias para su utilización”. La mera incorporación de medios y nuevas tecnologías en las aulas no resolverá los problemas, como no resolvieron los problemas del desarrollo en América Latina política tales como la Acción para el Progreso, durante los años 60. Dice Litwin: “no se trata de que los últimos desarrollos de la tecnología, como luces de colores, vayan a resolver estas cuestiones. Las nuevas tecnologías impactan la cultura de todas las sociedades, desde los sectores más ricos hasta los más carenciados y marginales. En cualquiera de las situaciones, el uso de la tecnología puede implicar la implementación de excelentes propuestas para la resolución del acceso al conocimiento o la utilización de otras empobrecedoras. En todos los casos, nuestros desafíos en el sistema educativo tienen que ver con la elección de las prácticas que rompan los ritos y den cuenta del compromiso que asume cotidianamente el y la docente a fin de que los alumnos aprendan en el vertiginoso mundo contemporáneo, comprometidos en la recuperación de una enseñanza solidaria en los difíciles contextos de la práctica cotidiana” (op. cit.).

Ahora bien, sabemos que ninguna

práctica es un proceso ingenuo y aún cuando se vuelven automáticas, casi 'naturales' o justamente tal vez por ello - deben ser objeto de reflexión.

Huergo afirma que “hacer decir a las prácticas es hacer una puesta en sentido de las relaciones que en ellas se tejen. En otras palabras: implica comprender esas mismas prácticas en términos de procesos atravesados por las identidades culturales, por las historias, por las matrices económicas y políticas”⁷. Las prácticas cualquiera sea su tipo y objetivo son prácticas productoras de sentido y nunca son neutrales. Esta regla no tiene excepción en la manipulación de medios y nuevas tecnologías (MNT). Los MNT no resuelven por sí solas los problemas, pero tampoco educan, homogeneizan o democratizan por su sola acción. Aunque en el debate haya quienes sigan adjudicándole a los MNT propósitos demoníacos o benéficos, hace años que se advirtió de los riesgos de reflexionar sobre su uso y manipulación. Ya en los sesenta, cuando el centro de la controversia estaba ocupado por la TV, Umberto Eco advertía en su obra 'Apocalípticos e Integrados' que “la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis”⁸.

Hay prácticas propias del sistema educativo que deben ser revisadas, entonces, porque en los campos de la educación y la comunicación se juegan dos procesos fundamentales para cada sujeto y para la sociedad: el modo en que cada persona se constituye socialmente y la manera en que construye su identidad individual, grupal, social y cultural. Si tales procesos se olvidan, el riesgo es caer en algunas de las 'reducciones clásicas peligrosas', como las llama Huergo:

- Reducir la comunicación a los medios de comunicación, con lo cual se niega a los receptores el carácter de sujetos capaces de comunicación;
- Reducir la educación a la escuela;
- Reducir el campo comunicación/educación al área de proyectos.

Y caer en esas reducciones vuelve inútil todo propósito de cambio, no sólo educativo. Héctor Schmucler advierte que el cruce comunicación/educación tiene que ver con un deseo e interés crítico en términos de “voluntad de transformación” que da sentido a las prácticas (Huergo, op. cit. p. 46) y no con un 'dar más de lo mismo' con otras herramientas.

⁷ Huergo, Jorge A. (1997) 'Comunicación/Educación. Ambitos, prácticas y perspectivas'. Edic. de Periodismo y Comunicación. UNLP. La Plata. (p. 17)

⁸ Eco, Umberto (1981) 'Apocalípticos e integrados'. Edit. Lumen. España. Edición original de Bompiani, 1965.

La constatación de este fenómeno se relaciona con la experiencia vivida, por ejemplo, con la última reforma educativa, que relegó a un segundo plano cuando debería haber ocupado el primero la formación, capacitación y actualización docentes. Y también con la relación que durante varias décadas mantuvo la televisión y la escuela en nuestro país. Se pueden distinguir tres etapas, según Roig⁹:

1° etapa (años 60/70): La escuela intentó viabilizar sus contenidos en programas culturales, pero desde el preconcepto de que los contenidos habituales de la TV masificaban a los receptores y de hecho no había ninguna actividad en ellos. Esta etapa se caracteriza por las típicas teleclases, como Telescuela Técnica, en las que un docente se plantaba frente a cámara para desarrollar un contenido.

2° etapa (años 70/80): La televisión se utilizaba como material de apoyo a la labor docente a través de módulos emitidos por canales abiertos, pero aprovechando más el lenguaje audiovisual (a través de dibujos animados, dramatizaciones, secuencia de imágenes fijas, etc.). La ruptura con el 'telemaestro' comenzó con el programa norteamericano Plaza Sésamo, que no fue creado desde el campo de la educación. Era un programa (puede vérselo hoy nuevamente) con todo el atractivo de las buenas producciones televisivas, pero fue duramente criticado desde el plano ideológico y no logró articularse con éxito con la dinámica propia del sistema educativo. Paulatina y paralelamente, se fueron desarrollando proyectos de comunicación participativa.

3° etapa (años 80 en adelante): Se concibe a la televisión (como a los demás medios, aunque es el de mayor consumo) y a la escuela como mediadores claves del conocimiento. Se multiplica el uso del video educativo en las escuelas, como modalidad más eficiente si se la compara con la televisión abierta. Sin embargo, aún hay propuestas que aprovechan los canales abiertos pero ya no a través de teleclases (como las de Formar, la UBA, etc.). Básicamente se reconoce que hay otras formas de transmitir conocimientos más allá de la escuela y que estamos viviendo nuevos procesos de socialización.

El camino recorrido terminó por demostrar, no para todos, sin embargo, que en torno al eje comunicación y educación es importante pensar los medios y las tecnologías en relación con receptores que son sujetos activos de comunicación y en el que las mediaciones que conlleva la cultura, una de ellas es la escuela y a su vez cada docente, juegan un papel fundamental.

Es desde este enfoque, que la incorporación de medios y tecnologías de comunicación e información al proceso educativo debe necesariamente tener carácter de una apropiación localizada, en el contexto propio del receptor, dado que "los nuevos modos de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales" (Ong 1993 en Huergo, p. 66) que constituyen de hecho una 'alfabetización múltiple'.

La '**alfabetización múltiple**' (Huergo, p. 66) supone la posibilidad de enfocar la realidad desde distintos puntos de vista; la reaparición de lo no verbal y lo concreto (específicamente a través de la imagen); la aparición de nuevas formas del aprender; la idea de un proceso educativo de carácter permanente, sin el control y recorte de la institución 'escuela'; y la inclusión fundamental de la alteridad y la pluralidad como ejes. Es decir, se trata del desarrollo de nuevos 'modelos mentales' que funcionan de hecho como esquemas interpretativos a través de los cuales reformulamos y reestructuramos nuestra integración social, cultural e identitaria.

⁹ Roig, Hebe (1995) 'Un análisis comunicacional de la televisión en la escuela' en 'Tecnología Educativa. Políticas, historias, propuestas' de AA.VV. con la compilación de Edith Litwin. Paidós. Buenos Aires.



En consecuencia, si no se trata solamente de decir 'equipamos las aulas' sino de ver qué hacemos con esos equipos y con los residuos cognitivos que desarrolla cada persona en su interrelación con medios y tecnologías fuera y dentro de la escuela, de repensar las prácticas docentes y de consumos, y la relación que establecemos con 'el otro', la propuesta pasa por trabajar desde la escuela misma en torno a una nueva alfabetización, audiovisual y tecnológica, tendiente a mejorar las capacidades para 'leer' los nuevos medios y aprovechar las posibilidades de producción que esos nuevos medios y herramientas brindan a través de la promoción de recursos analíticos, críticos y creativos para que esa apropiación localizada sea más provechosa para todos.

Al referirnos tradicionalmente a la tecnología, como distinta de la ciencia, se pensaba en algo neutro que se corporiza en aparatos o equipos 'que sirven para...', con lo cual se omite que "cualquier tecnología va creando, paulatinamente, un nuevo ambiente humano"¹⁰ (Huerco, p.36). Por lo tanto, es importante empezar a pensar en una opción conceptual, a favor de una "visión fuerte" de la tecnología que "abarcaría todas las formas de hacer, todas las decisiones y actuaciones que impliquen transformaciones en el entorno humano" y que, por supuesto, no se limita a la aparatología.

Las tecnologías de la información y comunicación conllevan "una visión del mundo" y un "sistema de valores"; "transforman de formas insospechadas no sólo el mundo que nos rodea sino nuestra propia percepción sobre

él y nuestra capacidad para controlarlo". Por lo tanto, están lejos de ser meras 'cosas'. Son, más bien, procesos, arenas de lucha simbólica¹¹. Son tan escasamente neutras las tecnologías que, en definitiva, se convierten en "formas de hacer la educación" mediante la división de los saberes en disciplinas; el disciplinamiento de los alumnos y los docentes; el contexto de competencia que promueve. "La escuela (misma) es una tecnología de la educación" decía Meckenburger en 1990, "que ofrece márgenes de actuación (las fisuras típicas de un sistema complejo), pero está configurada de forma particular por cientos de decisiones, de muy distinta índole, tomadas a través del tiempo" agrega Sancho Gil¹² (p.175).

Frente a ello, la educación es o debería ser "parte de un proceso emancipador, como una forma crítica de conocimientos en la que, a través de la reflexión colectiva sobre las prácticas sociales y culturales existentes, se elaboran revisiones críticas que se utilizan en acciones futuras", supuestamente, y desde un paradigma típicamente moderno, para construir sociedades "más justas, equilibradas y solidarias".

Entre los MNT y el proceso educativo hay "una interacción educativa" que no está limitada a procesos racionales, como normalmente se piensa, sino que incluye a "los sentidos, la afectividad y el entorno social en el desarrollo de la conducta, la inteligencia y el razonamiento" dice Sancho Gil. Citando a Flavell, la autora española expresa que "lo que uno sabe y piensa (conocimiento) interactúa, sin duda, de una forma sustancial y significativa con lo que uno siente (emociones)". El sujeto que aprende es una unidad y desde esa unidad, produce sentido.

Los receptores de las MNT son sujetos de comunicación básicamente porque construyen sentido, en términos de actividad y no de poder, como lo han comprobado los estudios de recepción. Pero desde la Estética de la Recepción, Jauss¹³ (citando a Gadamer) explica que la comprensión de un mensaje es siempre una actividad en la que se produce sentido. Con más razón aún si se piensa en términos de operaciones tales como la interpretación o la aplicación de ese sentido en un caso o problema particular. Y el sentido se construye como resultado de la coincidencia de dos factores:

- "El horizonte de expectativas implicado en la obra", texto o discurso, es decir el abanico de posibilidades de interpretación que abre cada mensaje, sin caer en el absurdo total de negar sus rasgos mínimos.
- "El horizonte de experiencia" que es propio de cada receptor, anclado socio-históricamente en determinadas circunstancias (p. 34).

⁽¹⁰⁾ Sancho Gil, Juana Ma (1996) 'La tecnología educativa: conceptos, aportaciones y límites'. En Ferrés, J. Y Marquéz, P. 'Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías'. Edit. Praxis. Barcelona.

⁽¹¹⁾ Sancho Gil, Juana Ma (1995) 'Desarrollo cognitivo y tecnologías de la información y la comunicación: una interacción educativa'. En 'Comunicación y Pedagogía'. (P. 37/47). Universidad de Barcelona.

⁽¹²⁾ Sancho Gil, Juana Ma (1996) 'Las tecnologías educativas como 'formas de hacer' la educación' Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. San Sebastián. España.

⁽¹³⁾ Jauss, Hans Robert (1979) 'Estética de la recepción y comunicación literaria' en Puntos de Vista. Traducción de Beatriz Sarlo. P. 34 a 40.



Pero no se piensa solamente en la construcción de sentido a partir de propuestas típicamente pedagógicas, tendientes al aprendizaje de contenidos racionales sistemáticamente presentados. La ficción misma, cualquier programa, película o texto ficcional, “nos comunica algo sobre la realidad” aunque ni siquiera intente ser su representación. De hecho, el creador proyecta, queriéndolo o no, sus experiencias y visiones de la realidad en la obra que crea. Y además, son muchas las obras de ficción que se basan, directa o indirectamente, en la realidad.

Metz¹⁴ advierte que aún cuando contamos la realidad, lo hacemos a través de un relato, que a su vez “irrealiza una secuencia de acontecimientos” (p. 51) mediante el discurso. Es decir, el relato de lo ocurrido en la realidad no es la realidad. Un discurso es tal “porque implica un sujeto de la enunciación” (p. 47), alguien que lo construye. Que el discurso o relato sea más o menos realista, se aproxime más o menos al referente, depende de “la organización del contenido” (p. 43) y de la actitud que asuma el enunciador, entre otros factores, además del lenguaje. Los noticieros televisivos, por ejemplo, son géneros no ficcionales. Pero lo que muestran no es la representación exacta de la realidad que ocurrió, sino un recorte, una imagen de entre todas las imágenes posibles de esa realidad. En 40 minutos netos, un noticiero común pasa de un tema a otro (deportes, policiales, políticas, económicas, asuntos relacionados con ricos y famosos, etc.) a través de síntesis que se suceden una a otra. Lo mismo ocurre con la transmisión en directo de un partido de fútbol, por ejemplo, o su versión ‘compacta’ que sintetiza los momentos más intensos del partido y pueden convertir un partido aburrido en algo mucho más entretenido. Doelker¹⁵ observa que en general la sociedad se nos presenta como una ‘realidad medial’ o ‘mediada’ que no es ‘la’ realidad misma, sino un relato. Los

medios de comunicación, mediadores claves en la construcción de ese relato, constituyen a la vez esa realidad al brindarnos una visión recortada de ellas. La historia, por ejemplo, también se presenta a través de la mediación de distintos relatos. Atarse sólo a uno de ellos, descartando otros sujetos de la enunciación, puede ser fatal porque el resultado a largo plazo será, muy probablemente, una visión demasiado parcializada de la realidad.

De allí la importancia de la nueva alfabetización en este contexto, porque sólo desde un enfoque interdisciplinario (p. 9) se puede lograr visualizar el recorte que implican los relatos para evitar una ficcionalización de la realidad por la vía de la verosimilitud (aparición de verdad). Como demostró Orson Welles en los años 30 con su puesta en escena a través de la radio de ‘La Guerra de los Mundos’, si una ficción está bien inventada y es creíble, por lo tanto ‘parece’ verdadera, entonces está en condiciones de ser asimilada como tal. Es que si, como afirma Doelker, “es verdadero aquello que percibimos como tal” (p.23) no es en su naturaleza como se ve si un texto es de ficción o no ficción. Incluso “las indicaciones exactas de lugar y tiempo” pueden ser ficticias (p.17). El tema, el desafío, es cómo distinguir ficción de realidad. Una respuesta posible es tratar de “hacer justicia a distintos principios de captación de la realidad”, “de reconocer diferentes verdades y de comprenderlas como distintas entre sí” (p.23), entonces:

- Si la percepción tiende a simplificar, hay que brindar herramientas conceptuales para evitarlo;
- Si se ordenan los nuevos conocimientos en base a ideas preexistentes, habría que abrir el debate para que surjan esos diversos horizontes de experiencia de los receptores y sean también objeto de discusión;
- Si los medios reproducen una parte de la realidad como si fuera la realidad misma, docentes y alumnos deberían reflexionar y asumir a conciencia el carácter de mediadores que también poseen. Un docente que frente a esta realidad insiste en verse como un transmisor de contenidos, se coloca en desventaja para asumir tales desafíos.

“¿Qué es lo que les da a las grandes obras de ficción su poder en el texto y en el lector?” se pregunta Jerome Bruner. Y, apoyándose en N. De Lira, Jakobson y Barthes, responde: “un texto puede leerse e interpretarse de diferentes maneras (...) simultáneamente” y eso es justamente lo que nos permite “extraer un significado ‘literario’ de un texto”¹⁶. La ficción a través de la imagen es aún más peligrosa, en este sentido, porque la polisemia es su característica intrínseca.

⁽¹⁴⁾ Metz, Christian (1973) ‘Ensayos sobre la significación en el cine’. Cap. 2: ‘Notas para una fenomenología de lo narrativo’. Edit. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires.

⁽¹⁵⁾ Doelker, Christian: ‘La realidad manipulada. Radio, TV, Cine, prensa’. Edit. G. Gili. Colección Punto y Línea. Barcelona.

⁽¹⁶⁾ Bruner, Jerome (1994) ‘Realidad Mental y Mundos Posibles’ Edit. Gedisa. Barcelona. (p.16/7).



Según Bruner, “hay dos modalidades” de pensamiento que son irreductibles entre sí porque “difieren fundamentalmente en sus procesos de verificación. Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales, diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro.

Empero, aquello de lo que convencen es completamente diferente. Los argumentos convencen de su verdad; los relatos, de su semejanza con la vida”. En consecuencia, los primeros pueden ser verificados formal y empíricamente, mientras en los segundos sólo se puede establecer su 'verosimilitud' (p. 23). Los argumentos responden a la modalidad propia del paradigma lógico-científico e intenta describir y explicar. Los relatos responden a la modalidad narrativa y se ocupan de intenciones y acciones humanas creíbles (“aunque no necesariamente verdaderas” p.25) y por la condición humana, articulando acción y conciencia simultáneamente.

Emociones, cogniciones y acciones son “aspectos de un todo más amplio que logra su integración sólo dentro de un sistema cultural” que es un “todo unificado” (p.123) y por lo tanto ni “la emoción” puede aislarse del conocimiento de la situación que la genera “ni la cognición es una forma de conocimiento puro al cual se agrega la emoción”.

En el campo de la educación, el tradicional “medio de intercambio” ha sido el lenguaje, pero tampoco es “neutral” (p. 127). Bruner advierte que incluso las actitudes del profesor respecto de los contenidos enseñan tanto como el propio contenido. Por eso, afirma que “gran parte del proceso de la educación consiste en ser capaz de tomar distancia, de algún modo, de lo que uno sabe para poder reflexionar sobre el propio conocimiento” (p.133). Esto tiene todo que ver con las nuevas propuestas que surgen del cruce comunicación educación y de la necesidad de formar sujetos autónomos que al menos intenten transformar la realidad. Porque, desde el punto de vista de quien aprende, “si no llega a desarrollar ningún sentido de lo que llamaré intervención reflexiva en el conocimiento que halla, el joven estará actuando continuamente desde afuera, el conocimiento lo controlará o lo guiará”. En cambio, “si logra desarrollar ese sentido, controlará y seleccionará el conocimiento según sus necesidades. Si desarrolla un sentido del self que se base en su capacidad para ahondar en el conocimiento para sus propios usos, y si puede compartir y negociar el resultado de sus profundizaciones, llega a ser uno de los miembros de la comunidad creadora de cultura” (p.136).

Una educación que apueste a la emancipación del hombre y a la transformación, requiere de reflexión y distanciamiento. Sólo si se comprende que “el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación cultural, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos”, podremos construir “una mirada nueva” sobre la escuela y sus posibles transformaciones (p.137).

En este marco de argumentación es que hay que analizar, para actuar, la relación comunicación/educación. Tanto Piaget como Vygotsky, dos de los 'tres titanes' para Bruner (p.142), pueden ayudarnos a comprender la necesidad de ampliar el horizonte de recursos utilizados en la educación, entre ellos los audiovisuales, multimediales, informáticos, etc.

Piaget entiende que la clave reside “en la alimentación adecuada del presente” mediante la cual los niños reinventan el mundo con lógicas que van cambiando a través de las diferentes etapas del desarrollo humano. Si “aprender es inventar” (p.144) y no meramente transmitir contenidos sobre un supuesto vacío previo, entonces la manipulación de medios, que amplían esas posibilidades, es positiva para el educando.

Vygotsky, en tanto, enfatiza “la disponibilidad y distribución” de conocimientos y procedimientos como “prótesis de la mente” en el desarrollo de la inteligencia humana. Esos mecanismos están en la cultura, y parte de ellos hoy pasan por los medios. Pero, más interesante aún, el autor sostuvo que el lenguaje y en sentido amplio se extiende a todos los lenguajes no es sólo el instrumento por el cual se transmite la cultura. Para él “el lenguaje era un agente para modificar las facultades del pensamiento, para dar al pensamiento nuevos medios para explicar el mundo”, mientras a su vez es “el depositario de los nuevos pensamientos una vez logrados” (p.146).



No utilizar los medios y tecnologías cuando podemos hacerlo es dejar al alumno "indefenso ante las falacias, las manipulaciones y las influencias de la imagen" y los discursos que en general construyen los medios de acuerdo con sus propias lógicas, y a la vez implica 'desperdiciar' recursos de "gran utilidad educativa"¹⁷. Pero, claramente, el uso de estos recursos debe insertarse en una propuesta de nueva alfabetización.

Los medios, como las tecnologías en general, son recursos didácticos utilizados para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Pero son, a su vez, parte de la realidad que los alumnos viven fuera de la escuela y que les generan el 'residuo cognitivo'. En calidad de tales, pueden ser objeto de estudio en sí mismos.

Es importante distinguir, en este marco, dos opciones claramente diversas: Una cosa es hablar de la '**pedagogía de los medios**' y otra es referirnos a una '**pedagogía con (que incluya a) los medios**'. En el primer caso, el objeto de estudio son los propios medios (audiovisual, radiofónico, gráfico, etc.) con el objetivo de "ofrecer pautas" que propicien "un análisis crítico de los medios de masas audiovisuales: la TV, el cine, la radio, la publicidad"¹⁸. Países como Inglaterra, desde 1960; Estados Unidos; Australia; Canadá y más recientemente España incluyen espacios curriculares específicos en los distintos niveles de la enseñanza, donde se desarrolla un cuerpo teórico y se tiende a 'alfabetizar' para los medios estudiándolos desde una triple dimensión: social (como medios), lingüística (modelos comunicativos) y semiótica (discursos y textos audiovisuales)¹⁹. En el segundo caso, los medios y sus mensajes no son el objeto de estudio sino recursos a utilizar para potenciar el aprendizaje de otros contenidos. Por lo tanto, supone "incorporar de manera adecuada todos aquellos medios, técnicas y recursos que sirvan para potenciar el aprendizaje" (p. 120).

La tecnología educativa sólo cumplirá su función optimizadora del proceso enseñanza-aprendizaje si, por una parte, educa para vivir en una iconósfera y, al mismo tiempo, si incorpora estos medios al proceso de enseñanza, pero de una manera racional, en función de los destinatarios, de las exigencias expresivas de cada medio y de sus posibilidades didácticas.

Es necesario "replantear el entorno escolar. La enseñanza es en buena medida un proceso de comunicación y no habrá comunicación sin sintonía. No se trata, por lo tanto, de que haya que dar a las nuevas generaciones de alumnos lo que ya les ofrece a todas horas la TV. Se trata de que precisamente porque la TV modifica sus hábitos perceptivos, sus procesos mentales, sus actitudes y gustos, resultará difícil sintonizar con ellos sin asumir estas modificaciones" reflexiona Ferrés Prats (op. cit. p. 124).

Este replanteo supone varias dimensiones. Por ejemplo, el autor propone un cambio respecto del currículum, en el que debería existir una materia que convierta al visionado televisivo y a la recepción de los medios en general, podríamos agregar en una experiencia 'enriquecedora y formativa' siempre desde una perspectiva analítico-crítica y desde un abordaje interdisciplinario. En este sentido, Ferrés Prats advierte que más allá de la creación de espacios curriculares específicos, son posibles otras aproximaciones desde otras áreas de la enseñanza. Así, desde Lengua y Plástica, por ejemplo, se puede atender la dimensión expresiva de los medios masivos; desde el Arte, las dimensiones expresiva y estética; desde las ciencias sociales, las dimensiones social, económica y cultural de los medios; desde la ética, la religión o las mismas sociales, la dimensión ética; desde la física o espacios como tecnología, la dimensión técnica de los medios, etc. (p. 137) Este es el camino elegido por España.

⁽¹⁷⁾ Santos Guerra, M.A. (1998) Op. cit. (p. 16).

⁽¹⁸⁾ Ferrés Prats, Joan: 'Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales'. Universidad Ramón Llull; Barcelona, en Sancho, Juana María 'Para una tecnología educativa' Edit. Horsori.

⁽¹⁹⁾ Aparici Marini, Roberto (1994) 'La educación para los medios de comunicación'. Exposición presentada por el autor en el 3º Congreso Nacional sobre medios de comunicación en la Escuela. La Pampa. Setiembre de 1993. Edit. Extra. Santa Rosa.



Pero a la vez, partiendo de las premisas de que ambas, pedagogía de los medios y con los medios, pueden y deberían formar parte del proceso educativo de un destinatario/alumno transformado por el entorno que vive, son importantes los beneficios que plantea una educación multimedial.

Cada medio condiciona los lenguajes y, a su vez, limita el desarrollo de contenidos. El libro, por ejemplo, es altamente funcional para transmitir contenidos mediante el lenguaje verbal, explicar, establecer relaciones entre conceptos abstractos. En cambio, un **audiovisual** permite observar, describir y ubicar al alumno con mayor facilidad en un objeto de estudio, las características de un lugar físico, lo concreto, etc. En consecuencia, un uso múltiple de medios en el aula facilita la complementación y brinda mayores recursos, enriqueciendo el aprendizaje porque permite la aproximación a la realidad desde distintas perspectivas y se adapta mejor a las distintas capacidades de los alumnos puesto que cada medio activa en ellos mecanismos perceptuales y mentales distintos.

Ahora bien, para que el proceso comunicativo sea realmente eficaz, es fundamental adecuar los medios y los lenguajes al contenido y los destinatarios.

Una educación multimedial permite utilizar en pos de los objetivos, desde los medios más simples y modestos (como el pizarrón, mapas) hasta los más elaborados y de última generación (programas informáticos, teleconferencias, audiovisuales, etc.); y asimismo todos los lenguajes: desde la palabra hablada y escrita hasta las imágenes y sonidos, pasando por los altamente simbólicos (como los matemáticos) y los concretos. Por lo tanto normalmente incluye:

1.- El pizarrón o pizarra: es un medio económico, accesible, fácil de usar. Hiperfuncional para la esquematización y exposición en la clase, tanto para el docente como para el alumno. Sin embargo, tiene una desventaja clara que afecta el proceso de comunicación: quien lo usa y mientras lo usa - está de espaldas a la mayoría de los destinatarios.

2.- El retroproyector: es el único medio dentro de los audiovisuales en sentido amplio- pensado para la enseñanza. Le permite al profesor estar de frente a los alumnos. Se lo utiliza a plena luz. Una vez que las transparencias son elaboradas, pueden ser reutilizadas. Es muy adecuado para describir procesos si se superponen las transparencias - y presentar esquemas. Si al hacer las transparencias se usa un tamaño demasiado pequeño de letra, hay dificultad en la lectura.

3.- Proyector de diapositivas: Es útil para analizar imágenes estáticas, por ejemplo de la geografía o el arte. Son fáciles de elaborar, funcionales y versátiles, se pueden reestructurar y reorganizar. Su proyección permite adecuar el ritmo de paso a las necesidades de los contenidos, del docente y de los alumnos. Pero necesita oscuridad en el aula y no siempre el aparato funciona como lo habíamos previsto.

4.- Visuales directos tales como el franelograma (más apto para los más chicos), fotos, posters, murales, carteles, collages en general, promueven y facilitan la participación de los alumnos en su elaboración y pueden usarse para un análisis y comentario posterior, para ejemplificar, clarificar conceptos abstractos, etc.

5.- Cintas de audio: Muy útiles cuando se trata de contenidos de carácter auditivo, tales como música, idiomas, la expresión verbal, presentación de rasgos culturales específicos (modismos, entonaciones, etc.). Facilita el acceso a realidades y experiencias sonoras que no siempre resultan accesibles de manera directa. Es particularmente útil para ejercicios de lectura, improvisación, dramatizaciones mediante la grabación y su posterior escucha en la clase. Sin embargo, no es un recurso para utilizar durante mucho tiempo de manera continuada, porque la atención auditiva es lábil.



6.- Montajes audiovisuales: serie de diapositivas sincronizadas automática o anualmente con una banda sonora en soporte de cinta. Es versátil, sugerente y eficaz cuando es necesario integrar información visual y sonora. Sin embargo, requiere que el aula esté oscura, las imágenes son fijas (sin movimiento) y su proyección suele resultar tensionante para el docente porque no siempre la sincronización o los aparatos funcionan como uno lo prevé.

7.- El video: Es útil para transmitir información de carácter audiovisual cinético, es flexible y versátil. Puede usarse el televisor con la luz encendida en el aula pero la pantalla es pequeña y eso debe preverse cuando hay palabras escritas en pantalla. Si, en cambio, se usan pantallas gigantes, hay que oscurecer. Es necesario que el docente conozca previamente el material, observe su adecuación a los contenidos y los destinatarios (como vimos) y evalúe la calidad de los audiovisuales. Si en la escuela hay equipos suficientes, el docente puede optar por elaborar sus propios materiales sin desatender cuestiones técnicas básicas tales como la necesidad de que resulte un lenguaje de síntesis, sea correcto (no distorsione los contenidos) y atractivo.

8.- Video disco y CD ROM: Aportan alta calidad de imagen y sonido, mayor facilidad de conservación y manejo, almacenan gran cantidad de información y acceso veloz a las imágenes y contenidos que interesan. Requiere equipamiento necesario y suficiente para todos los presentes.

9.- TV por satélite: aumenta la oferta televisiva a través de canales codificados, temáticos y de libre acceso, en castellano y otros idiomas.

10.- Programas informáticos: Los hay de gran variedad, desde previstos para la elaboración de textos, dibujos o cuadros de diverso tipo hasta proveedores de contenidos específicos de la currícula. Pero siempre se necesita un número de computadoras suficiente en relación con la cantidad de alumnos y que todas estén en similares condiciones de uso y con los mismos recursos configurados.

11.- Acceso a Internet, entre otras redes: Hace falta alguien docente o alumno - que haya practicado antes cómo hacerlo y tener bien en claro, de antemano, qué se busca y cuáles son los criterios de esa búsqueda. Es todavía en Argentina el recurso más caro, porque supone la conexión a un servidor y a una línea telefónica.



El uso de material audiovisual en las prácticas docentes

Es común usar material audiovisual en las aulas, sobre todo ahora, donde las escuelas en general cuentan con un televisor (monitor) y una reproductora de video. Pero hay cuestiones previas a considerar, herramientas básicas que permitan aprovechar y a la vez mensurar las limitaciones de estos recursos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una cuestión de base es entender qué es lo audiovisual, dado que se trata de un lenguaje complejo, que combina de una determinada manera otros lenguajes e incluye a los mensajes televisivos, el cine y el video como sus manifestaciones más acabadas.

Es necesario promover un aprendizaje para la imagen y esto supone tanto una capacitación específica a los docentes como evitar actitudes tales como las de insertar los recursos audiovisuales en "procesos arcaicos", como si un producto que no fue pensado para eso (como una película) fuera un "capítulo de manual" (Santos Guerra; op. cit. p. 22/3); evitar un consumo errático, destinado a 'llenar baches' de tiempo libre; o impedir el uso de aparatos porque los alumnos los pueden romper.

Es importante tener en cuenta que el lenguaje audiovisual "está compuesto por la imagen, el sonido y reglas de combinación técnico-retórica"²⁰ específicas que no tienen nada que ver con la mera yuxtaposición de imagen y sonido. "Si algo caracteriza a lo audiovisual, en el sentido de diferenciarlo de otros lenguajes, es que se desarrolla en torno a dos sentidos simultáneamente: la vista y la audición" y esto supone una instancia más acabada de comunicación que la imagen sola o el audio solo, pero sólo si su combinación es simultánea e interdependiente. Se puede decir que "hablamos de lenguaje audiovisual cuando nos referimos a la combinación simultánea e interdependiente del sonido, la imagen en movimiento y la mediación de la reproducción técnico-retórica" (p.13).

Desde una perspectiva semiótica, Cebrián Herreros propone distinguir los sistemas parciales que conforman el sistema audiovisual y las redes relacionales entre ellos:

- El sistema de la realidad sonora: que incluye los elementos acústicos de todo tipo, tanto "naturales como creados por el hombre", lo verbal hablado, los elementos paralingüísticos como la entonación y el timbre de la voz, por ej., los ruidos o efectos, el silencio y la música.
- El sistema visual: todo lo relacionado con la vista y la psicología de la percepción visual, como el lenguaje escrito en sus variantes gráficas y las imágenes visuales (decorados, vestuario, maquillaje, planos, colores, iluminación, perspectivas, encuadres, etc.)
- El sistema de la transformación técnico-retórica: todo lo que se refiere a la selección visual y sonora de la realidad, al movimiento de cámara y al montaje (Vidal, p. 14).

Lo audiovisual es una forma diferente de procesar la información. Mientras el lenguaje verbal procesa la información en forma lineal, lo audiovisual lo procesa en paralelo porque se captan a la vez lo visual y lo auditivo en toda su complejidad y riqueza. Los significados provienen, en el lenguaje audiovisual, de "la interacción de múltiples elementos visuales y sonoros" mediante un lenguaje 'de síntesis'.

Esta síntesis genera "una experiencia unificada" y establece un juego de interacciones en el que "las emociones cumplen un rol decisivo"²¹. Sergei Eisenstein, uno de los realizadores claves en la historia del cine, decía que "el cine actúa de la imagen a la emoción y de la emoción a la idea". Eso, sin olvidar a la música, que es altamente emotiva.

⁽²⁰⁾ Vidal, Liz (1999) 'Notas de cátedra' del Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual. Arcilla. ECI. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. UNC. Tomando como referencia a Cebrián Herreros y otros.

⁽²¹⁾ Ferrés Prats, Joan: 'Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales'. Universidad Ramón Llull; Barcelona, en Sancho, Juana María 'Para una tecnología educativa' Edit. Horsori.



Por tanto, uno de los peores errores que se pueden cometer al utilizar materiales audiovisuales es intentar romper la magia de la emoción. “En un buen mensaje audiovisual las emociones suscitadas por la interacción de los elementos auditivos y visuales son portadoras de ideas”. En cambio, claramente, “un programa mal concebido, mal diseñado, es didácticamente menos eficaz que otros recursos didácticos no audiovisuales” (Ferrés Prats; op. cit.). Santos Guerra advierte que si los jóvenes de hoy son “consumidores de estímulos” y poseen alto nivel práctico, son intuitivos y rápidos, y necesitan sentirse implicados en los contenidos para recién manifestar interés, es clave llegar a ellos, a su inteligencia, a través de la sensibilidad (op. cit. p. 55 a 61). Por lo tanto, habría que prever un trabajo en etapas cuando se utiliza material audiovisual, siempre respetando el momento de la experiencia emocional. En cambio, si el material es malo, o su recepción puede ser afectada de alguna manera, es mejor descartarlo. Y, por supuesto, lo mejor sería que la formación docente y la distribución por espacios curriculares incluyan no sólo la posibilidad de aprovechar medios y tecnologías desde la recepción, sino propender a la utilización concreta de esos medios para la expresión y creación, tanto de parte de los educadores como de los educandos. Por supuesto, lo segundo implica cambios más grandes que lo primero, aunque ambos están pendientes. Se ha observado en algunas escuelas provinciales, que recibieron financiación del PRISE en los últimos años, la tendencia a comprar cámaras de video hogareño, por ejemplo, pero en general no hubo la misma preocupación por formar al menos a un grupo de docentes de la institución sobre las características propias del lenguaje audiovisual.

¿Cuándo usar materiales audiovisuales en el aula?

Hay cuestiones básicas a tener en cuenta para evaluar la oportunidad de usar materiales didácticos en soporte audiovisual, tales como:

- **Características y posibilidades tecnológicas de la reproducción:** ¿Existen y están en buenas condiciones los aparatos que necesitamos para mostrar los materiales? ¿Es bueno el audio y el video en relación con el lugar que utilizaremos? etc.
- **Diseño técnico y estético del material, desde un enfoque de análisis tanto didáctico como ético.** Es decir, esto que pretendo usar ¿Motiva, refuerza? ¿Se adecua a los destinatarios? ¿Guarda relación con los objetivos del espacio curricular? etc.
- **Contenidos:** ¿Qué nivel de precisión tienen en relación con el tema que abordan? ¿Es un material actualizado? ¿Es válido aún? ¿Son correctas su estructura y secuenciación? ¿Es atractivo?
- **Contexto:** ¿Cuál es el origen del material? ¿Qué tipo de lenguaje usa? ¿Los códigos son compartidos por los destinatarios?
- **Comunicación:** ¿Es un material que estimula la participación del alumnado? ¿Permite cambiar, suprimir o añadir elementos? ¿Qué duración tiene? ¿Hace falta reiterarlo o reforzarlo con otros materiales?

Algunas propuestas para trabajar audiovisuales

Hay varias alternativas, como:

Utilizar materiales audiovisuales a fines de motivar a los alumnos respecto de un contenido específico. Cuando el propósito es éste, es negativo intentar romper las emociones y sensaciones que se despiertan durante su visionado. Por lo tanto, el trabajo sustantivo comienza después. En esa instancia, el docente puede intentar la verbalización, la expresión de la experiencia audiovisual, observando y sistematizando las reacciones que ha generado el material. Asimismo, puede compartir con los alumnos lo que el docente va observando en los alumnos mientras ellos miraban el material. Y recién en un último estadio empezar a tomar distancia de las emociones y sensaciones e instar a la reflexión, la confrontación de los diversos puntos de vista de los asistentes y del material observado con otras fuentes de información. Esto puede o no ser acompañado por un trabajo de elaboración ulterior, a través de otros soportes tales como un cuestionario, el pedido de un desarrollo escrito, un dibujo o una serie de dibujos, un mapa conceptual o lo que resulte más adecuado al contenido y nivel abordados.



En el marco del proceso educativo, **se pueden utilizar materiales no didácticos**, tales como programas de TV, películas en video que no hayan sido concebidos para la enseñanza. En estos casos las emociones juegan un papel prioritario y, además, es muy útil para reforzar el aprendizaje de contenidos por asociación y relacionar así los ámbitos de la escuela con la vida cotidiana.

Ferrés Prats advierte que la fuerza socializadora de la televisión, por ejemplo, está en sus programas de ficción y no ficción por igual, sólo que en algunos casos está 'enmascarada' por "el relato, la risa o el juego". Entonces, una formación adecuada debe entender al medio "como portador de discursos intencionales, explícitos o implícitos" (op.cit. p. 138) y el análisis en este sentido es prioritario dentro del aula.

Se pueden utilizar los medios y los productos industriales de los medios para su análisis crítico. Para ello, hay que proveer a los alumnos de pautas claras. Y éstas deben correlacionarse con el tipo de material a analizar. Por ejemplo:

a.- Si se usa material publicitario: puede ser analizado desde lo comunicativo y observar si es informativo o persuasivo, la forma en que se estructura el relato, el tipo de recursos utilizados, etc. Pero también pueden considerarse qué tipo de mecanismos se usan para inducir al consumo, qué valores se transmiten, qué figuras retóricas y qué lenguaje verbal utilizan, etc.

b.- Si se trata de material informativo: se puede analizar la diferencia entre distintos discursos sobre la misma realidad (por ejemplo, habiendo grabado antes versiones de distintos noticieros sobre el mismo hecho); la diferencia entre realidad y discurso; entre información y opinión; entre reproducción e interpretación de la realidad. Se pueden analizar criterios de selección y jerarquización de las

noticias; comparar los enfoques que los distintos medios (gráficos, audiovisuales y radiofónicos, por ejemplo) hacen de las noticias; considerar valoraciones ideológicas explícitas e implícitas en el tratamiento de la información; su nivel de elaboración y puesta en imágenes; analizar los mecanismos utilizados para 'espectacularizar' la realidad, etc.

c.- Si se trata de programas de entretenimiento (ficcional o no): se pueden analizar desde lo narrativo, lo espectacular, el enfoque ético. Evaluar por qué un tipo de programas tienen éxito y otros no, por qué gusta, qué necesidades podría satisfacer en el público; qué consecuencias ideológicas y éticas conlleva su consumo; cuáles son los estereotipos que presenta, qué correlación existe entre esos estereotipos y las personas en la vida real, etc.

Si el docente tiene a mano una videocámara, puede utilizarla para **grabar sus propias clases**. En este caso, es importante que la coloque sostenida en un trípode en un ángulo del aula que le permita tener una visión general del ambiente. Aunque la presencia de la cámara será una novedad para los alumnos, una vez que se acostumbren y estén inmersos en los contenidos, es probable que se acostumbren a ella. Este material tiene dos utilidades muy concretas: si el docente se graba mientras explica un contenido, le sirve para autoevaluarse y analizar los resultados en términos de dominio del contenido y manejo del auditorio, capacidad comunicativa, capacidad motivadora, gestualidad, inflexiones de la voz, dominio del espacio, etc. Obviamente, en estos casos no hace falta que haga públicos sus resultados. Si, en cambio, usa la cámara para evaluar a los alumnos, sus intervenciones, participación, etc., es importante que lo haga en una clase práctica (tipo taller) y que luego comparta su visionado con ellos.

Una videocámara facilita también que los alumnos hagan entrevistas, registren acontecimientos o participaciones interesantes, visitas fuera de la escuela, etc.



Siempre que docentes y alumnos utilicen la cámara, importa más el proceso en sí de producción que la calidad del producto acabado. Queda claro que, a menos que desarrollen las capacidades técnicas y estéticas suficientes y adecuadas, es difícil que logren productos de alto nivel. En general, salvo que exista un espacio previsto para la elaboración de audiovisuales (y el equipamiento básico imprescindible), es mejor usar la cámara con carácter testimonial.

Retomando la propuesta del español Ferrer en 'Funciones del video en la enseñanza', se pueden listar las siguientes aplicaciones:

- **Video documento:** su función es informativa y es útil para describir realidades siempre y cuando se siga la perspectiva del docente y el material se adecue al grupo de alumnos;
- **Video animación:** su función es motivadora y el uso está centrado en el destinatario, buscando afectarlo a través de emociones y sensaciones que despierta un tema;
- **Video arte:** su función es expresiva y el interés se centra en el emisor, teniendo en cuenta que al manejar una cámara se desarrolla destreza técnica y se ubica uno en una situación de privilegio para la construcción de sentido;
- **Video espejo:** su función es evaluativa, es decir que tiende a valorar conductas, actitudes o destrezas de los sujetos captados por la cámara. La idea es que puedan verse tal como son vistos por otros y, entonces, abrir un camino hacia la autoconciencia. También es útil para evaluar la expresión verbal y no verbal, de roles en grupo, análisis de comportamientos individuales, etc.
- **Video para investigación:** factible de usar en materias tales como pedagogía, ciencias naturales y sociales, por ejemplo.
- **Video juego:** su función es lúdica y ayuda, a partir del juego, a lograr un doble aprendizaje: respecto del grupo y de nuevas dimensiones de la realidad mediante la participación activa y la experimentación;
- **Video con función metalingüística:** interés centrado en el código para apoyar la formación en el lenguaje audiovisual.

