



Universidad Nacional
de Córdoba

dui

departamento universitario de informática
laboratorio de informática educativa y producción multimedia



Escuela de Ciencias de
la Información



Área de Comunicación
Institucional
ECI

JÓVENES, IDENTIDAD Y COMUNICACIÓN

Escuela, Universidad y Comunidad
Nuevas Formas de Relaciones

Apoyo a la Articulación Universidad - Escuela Media
(Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación)



Diseño Gráfico: Paula Bearzotti (paulabearzotti@yahoo.com)
Ilustraciones: Jorge Cuello

Primera edición: 100 ejemplares
Agosto 2006
Córdoba - Argentina

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares de "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

IMPRESO EN ARGENTINA - PRINTED IN ARGENTINA
Queda hecho el depósito que prevé la ley 11.723
I.S.B.N.: 000-00-0000-1

Créditos

-7-

Introducción

-11-

Los jóvenes y la escuela como espacio de ciudadanía: Hacia una comunidad educativa
por Laura Vargas

-19-

Radios Escolares:

Un lugar para el encuentro de saberes, el diálogo y la constitución de identidades juveniles
por Verónica Plaza

-35-

Voces desde el Aula: La apropiación de la radio en la escuela media
por Eduardo Pelosio y María José Villa

-51-

Retos de la educación ante la digitalización de las prácticas socioculturales
por Romina Fascendini

-63-

La comunicación educativa en general y los recursos audiovisuales
por Elizabeth Vidal y María Rosa Di Santo

-81-

Los medios informáticos en la enseñanza
por Susana Morales

-127-

Escuela y Medios: Sentidos y sinsentidos
por Eva Da Porta

-165-

ÍNDICE

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Proyecto
“Escuela, Universidad y Comunidad: Nuevas Formas de Relaciones” (Res. SPU N 422/04)
Apoyo a la Articulación Universidad - Escuela Media (Res. Rect. 678)

Dirección General del Proyecto:

Lic. Graciela S. Biber

(Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC)

CRÉDITOS

Modulo V:
Prácticas Educativas y Prácticas de Comunicación
Encuentros, Desencuentros y Nuevas Construcciones para pensar la
Articulación Escuela-Universidad

Coordinación:
Lic. Isabel Ortúzar
Mgter. Elizabeth Vidal

Docentes: Lic. René Isabel Mengo;
Dra. Susana Morales; Lic. Angela Alessio;
Lic. Rodolfo Vila; Dra. María José Villa;
Lic. Laura Vargas; Mgter. Eva Da Porta

Funciones de Asistencia Técnica:
Lic. Romina Fascendini; Lic. Natacha Gloria
Peruzzi; Lic. Eduardo Pelosio;
Lic. Verónica Plaza; Lic. Laura Balsamo;
Lic. Irene Troxler; Lic. Natalia Peralta.

Búsqueda de Documentación y Antecedentes:
Lic. Estela Bazan; Lic. Lidia Boria;
Lic. María José Quiroga; Lic. Ximena Celador;
Lic. Carolina Mazzetti

Participación en Talleres
Lic. Yanina Araya; Lic. Mauro Beccaria;
Lic. Valeria Lopez; Prof. Paola Toranzo;
Lic. Manuel Vivas; Prof. Elizabeth Gatica;
Tec. Amelia Orquera; Lic. Fernanda Nanavella;
Lic. Jorge Moreta; Lic. Evelin Pineda;
Silvana Bustos; Lic. María Laura Franchi;
Lic. María Eugenia Andrada Avalos

Escuelas participantes
Escuela Pedro B. Palacios - IPEM 183
Escuela Regino Maders - IPEM 134
Escuela Alejo Carmen Guzmán - IPEM 152
Escuela Domingo F. Sarmiento - IPEM 272
Escuela José Malanca - IPEM 187
Escuela República Argentina - IPEM 101
Escuela Rodolfo Walsh - IPEM 20

Producción Multimedia: Mgter. Elizabeth Vidal

CRÉDITOS

⁽¹⁾ En aquella oportunidad, participaron docentes y alumnos de la Escuela Pedro B. Palacios - IPEM 183, Escuela Regino Maders - IPEM 134, Escuela Alejo Carmen Guzmán - IPEM 152, Escuela Domingo Faustino Sarmiento - IPEM 272, Escuela José Malanca - IPEM 187, Escuela República Argentina - IPEM 101 y Escuela Rodolfo Walsh - IPEM 20.

En la presente publicación se busca dar cuenta de algunas reflexiones teóricas o miradas que contextualizan la experiencia llevada a cabo durante el año 2005 por un grupo de docentes de la escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba en Escuelas Medias de la Provincia¹, en el marco del programa "Apoyo a la Articulación Universidad - Escuela Media II" que impulsó la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En ese marco, focalizamos nuestra atención en el cruce educación - comunicación, afectado por más desencuentros que encuentros, a través del desconocimiento, por parte de la educación, de los medios como constructores de sentido y de estas identidades juveniles que nutren y problematizan la vida de Universidades y Escuelas Medias, a su vez víctimas de una fuerte fragmentación.

En este contexto el concepto de "articulación" cobra un carácter central, puesto que la diversidad de intereses y lógicas actuantes en cada campo o esfera dificulta establecer prioridades en base a un criterio unívoco. Por eso es importante resignificar el término, ya que "articular" no implica indiferenciación, equivalencia o subordinación. Por el contrario, la articulación no hace más que unir o enlazar cosas, partes, términos o sujetos diferentes y establecer sus modos de relación. Esta unión resultante, ese "lazo", no supone rigidez, sino movimiento; no supone univocidad en el conjunto, sino pluralismo y cooperación. Poner entonces el acento en la noción de articulación implica fijar la atención

⁽²⁾ Facultades de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Ciencias Químicas, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Médicas, Psicología, Matemática, Astronomía y Física, Filosofía y Humanidades y las Escuelas de Trabajo Social y de Ciencias de la Información.

⁽³⁾ Paula Poge. Docente Investigadora de la Universidad de General Sarmiento.

en los modos, formas y redes de relaciones, más que en los términos, posiciones estructurales o realidades sustanciales. Articular lo diverso –campos, acciones, aspiraciones, lógicas– permitiría configurar horizontes de sentido tras la generación de acuerdos básicos y espacios de concertación en los que se reconozcan como válidas las orientaciones e intereses de las diferentes Instituciones (Universidad, Escuela, Medios, Medios de Comunicación) y actores sociales.

Nuestra experiencia permitió diversas articulaciones: en primer lugar, al interior de la propia universidad posibilitó construir un espacio en común entre disciplinas y objetos de estudios disímiles², tales como las Ciencias Sociales y las Ciencias Exactas, a través de Unidades académicas que nunca habían tenido la posibilidad de participar de manera conjunta.

En estos espacios de trabajo se compartió la preocupación por la segmentación educativa y las dificultades de pasaje, ingreso y permanencia, por parte de los alumnos egresados del nivel medio, a los estudios universitarios. En este sentido se propuso llevar adelante el proyecto: “Escuela, universidad, comunidad: nuevas formas de relaciones” buscando en estas “nuevas formas” romper con el mito³ de una escuela básica para todos y una escuela media y universitaria para pocos.

La segunda articulación se logró entre docentes del nivel medio y docentes, adscriptos y ayudantes alumnos del nivel universitario que se particularizó según los intereses y características de cada uno de

⁽⁴⁾ El título del Módulo fue: 'Prácticas Educativas y Prácticas de Comunicación. Encuentros, desencuentros y nuevas construcciones para pensar la articulación escuela - universidad'.

los integrantes de los proyectos. Estos vínculos en general trascendieron las instancias institucionales ya que, más allá de pertenecer a niveles educativos distintos, coincidieron en las concepciones de sus prácticas educativas y pudieron enriquecerse mutuamente.

La tercera articulación resultó de la puesta en común de producciones de alumnos de distintas instituciones educativas que permitió relacionar preocupaciones, intereses y posicionamientos frente a la Escuela.

El módulo V, a cargo de la Escuela de Ciencias de la Información, procuró otra articulación: la relación entre la Escuela Media, los medios de comunicación y las Nuevas Tecnologías, partiendo de los encuentros y desencuentros entre ambos campos y buscando nuevas construcciones⁴. Conocemos, por estudios previos, que las relaciones entre el campo educativo y el de los medios de comunicación han sido complejas, desde oposiciones o negaciones hasta la aceptación y la inclusión crítica de los medios en la escuela. Por eso, los objetivos centrales de nuestro trabajo en este aspecto estuvieron orientados a desarrollar una propuesta de intervención en las escuelas participantes que permitió abordar conjuntamente, entre docentes universitarios y docentes de nivel medio, la relación entre jóvenes y representación mediática.

Partimos de considerar que la problemática de los medios masivos de comunicación y las nuevas es

tecnologías han ido ocupando un papel cada vez más relevante en la reproducción y construcción de las sociedades actuales y, por ende, en la constitución de las identidades de los agentes sociales que forman parte de estas sociedades. En este sentido estas transformaciones impactan en todos los ámbitos institucionales, redefiniendo sus funciones, prácticas y sentidos. Uno de los ámbitos más sensibles a estos cambios y problemáticas es el educativo. La escuela se encuentra cuestionada como lugar central y único del saber. El conocimiento también circula por otros escenarios, como consecuencia de los cambios culturales, sociales, económicos. Es así como se plantean nuevas culturas escolares, nuevas comunidades de aprendizaje y nuevas identidades juveniles construidas por los discursos de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Sabemos que los alumnos manipulan nuevos objetos tecnológicos, lenguajes, códigos y nuevas realidades, cuyas características y virtudes sirven a la construcción de estructuras cognitivas y llevan implícitos modos de aprender a veces diferentes, opuestos, pero también complementarios de los que construyen en la escuela.

En ese marco, desde hace aproximadamente dos décadas se vienen desarrollando distintas relaciones entre el campo de la comunicación y el de la educación, relaciones discontinuas, fragmentadas, y complejas que han permitido el planteo de interrogantes y redefiniciones permanentes de las prácticas, como por ejemplo la experiencia que realizamos con las diferentes escuelas medias durante el año 2005.

El módulo se desarrolló a través de tres encuentros teniendo en cuenta los siguientes ejes temáticos:

- ¿Cómo representan los medios masivos las identidades juveniles?
- ¿Qué piensan y sienten los jóvenes respecto de estas identidades?
- ¿Cómo les gustaría ser representados en los medios de comunicación masiva?

El propósito fue generar un ámbito de acción entre la escuela media y la universidad para el diseño de proyectos y prácticas de intervención en el campo de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de info-comunicación, teniendo en cuenta algunas problemáticas transversales de las prácticas curriculares, como es la capacidad de comprensión de la realidad a través de la lectura de textos diversos y la necesidad de desarrollar capacidades cognitivas críticas.

La metodología implementada en los encuentros fue la de taller, con actividades participativas que permitieron la reflexión y la producción de textos y diversas prácticas comunicativas. Por ejemplo, en algunos de ellos se diseñaron proyectos para la acción en las escuelas sobre los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de info-comunicación, teniendo en cuenta algunas problemáticas transversales de las prácticas curriculares, como son la capacidad de comprensión de la realidad a través de la lectura de textos diversos y la necesidad de desarrollar capacidades cognitivas críticas.

La propuesta tuvo una instancia inicial de discusión y sensibilización con docentes sobre las nuevas lógicas socio-culturales que atañen principalmente a los jóvenes educandos y la incidencia de fenómenos tecnológicos en los ambientes institucionales escolares. Luego, y ya con los alumnos, realizamos diversas prácticas de comunicación a través de instancias grupales, talleres de discusión y producción. En este último caso, los estudiantes participaron en un espacio que permitió diseñar productos mediáticos de manera creativa, que pusieran en juego sus propios intereses.

La iniciativa, globalmente considerada y como se explicita en mayor detalle en los contenidos de esta publicación, se basó en la constatación de que las nuevas condiciones comunicativo-culturales de la llamada sociedad mediática, ésta que vivimos, hace que los medios y las nuevas tecnologías ocupen cada vez un lugar más central, mientras que la escuela recibe duros cuestionamientos en términos de lo que fue y lo que ahora es, es decir, como único lugar del 'saber', como espacio privilegiado en la reproducción y construcción de las sociedades actuales y, a la vez y nada menos, en la constitución de las identidades de los niños, jóvenes y adultos. La sociedad, atravesada por los medios, las tecnologías y sus propias lógicas de producción y funcionamiento, legitima –por acción u omisión– un discurso que nos habla de cambios vertiginosos, nuevas culturas escolares, nuevas comunidades de aprendizaje y nuevas identidades juveniles, como fenómenos que la escuela parece mirar 'desde afuera'.

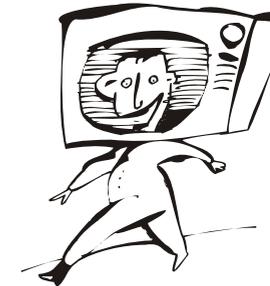
⁽⁶⁾ Martín Babero, Jesús. "Tecnidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo". (Noviembre 2002) en Revista "Diálogos de la Comunicación" N° 64.

En resumen, es intención de estas páginas ofrecer un material de reflexión que permita rediscutir y repensar las relaciones de la educación con los medios y las nuevas tecnologías. Los artículos combinan relatos de experiencia sobre la incorporación/relación de los medios y las nuevas tecnologías en el aula, con la reflexión sobre el campo. Se ofrecen **para el intercambio y el diálogo** en este ámbito donde es cierto que desde hace un tiempo se viene avanzando, pero probablemente no al ritmo con que nos está desafiando 'esto que nos pasa'. Como advierte Jesús Martín Barbero⁶, el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para convertirse en estructural, y lo cierto es que hoy más que nunca la tecnología no remite a los aparatos, sino a nuevos modos de percepción, de pensamiento y de representaciones sociales.

Isabel Ortúzar – Elizabeth Vidal

(*) Laura Vargas es Lic. en Comunicación Social - Docente universitaria en la Cátedra Análisis Institucional II de la Escuela de Cs. de la UNC- apoyo de Dirección de la Escuela IPEM 2007 "Eduardo Raúl Requena". Co-Directora del equipo de investigación de SECYT.

Irene Troxler y Natalia Peralta son estudiantes de la Carrera de Comunicación Social. Becarias del Programa de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba.



Por Laura Vargas*
Colaboradoras Irene Troxler y Natalia Peralta

Los jóvenes y la escuela como espacio de ciudadanía

HACIA UNA 'COMUNIDAD' EDUCATIVA

⁽⁶⁾ Urresti, Marcelo Revista Educando-“Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y Escuela”.

INTRODUCCIÓN Nos encontramos ante una sociedad actual globalizada, individual y fragmentada donde el sistema estructural ha ido cambiando con el paso del tiempo; donde lo económico y social tiene otra lógica; donde las nuevas tecnologías, los bienes y servicios de consumo masivo son cada vez mas variados, situación que habla de un sociedad cada vez más compleja.

Este contexto produce profundos cambios económicos, políticos, sociales y culturales que afectan a las distintas instituciones de la sociedad: familia, escuela, estado. En definitiva, *“transformaciones de orden tecnológico han incidido en la esfera de la producción económica, en la circulación de los capitales y en los sistemas de comunicaciones, alterando la división técnica y social del trabajo, rearticulando las ingenierías industriales, y diversificando las ofertas de productos para el consumo. Esto tiene consecuencias inmediatas en la formación de las clases sociales y en las formas simbólicas a través de las cuales se agrupan los consumidores: se trata de un contexto que se complejiza y rompe con las dinámicas de agregación de la población antes vigentes, dificultando la movilización política, hecho que deriva de una creciente fragmentación de intereses”*.⁶

Por su parte, estos cambios han dado paso a una nueva manera de ser joven. Estamos atravesando un momento histórico en el que la categoría 'joven' se ha ido resignificando. Así, la juventud crece en un ambiente contradictorio: por un lado, se encuentra expuesta permanentemente al consumo (que

⁽⁷⁾ Reguillo Cruz, Rossana. "Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto". Buenos Aires: Norma, 2000
Grupo Editorial Norma pag.22

asocian el 'ser' al 'poseer') y, por el otro, existen altos índices de desempleo que se contraponen con la lógica consumista del mercado. En este contexto los más afectados son justamente los jóvenes, que terminan siendo excluidos del sistema político-económico dominante, ya que sólo son considerados como sujetos de consumo. En este sentido, se los comienza a desvalorizar en tanto sujetos que transitan por los circuitos de la marginalidad e ilegalidad (forzada o elegida). Entonces *"ser un joven de los barrios periféricos o de los sectores marginales se traduce en ser 'violento', 'vago', 'ladrón', 'drogadicto', 'malviviente' y 'asesino' en potencia o real. Se refuerza con esto un imaginario que atribuye a la juventud el rol del 'enemigo interno' al que hay que reprimir por todos los medios"*.⁷

En este marco, se puede observar cómo también la escuela ha sido desplazada como principal lugar de referencia para los jóvenes, ya no relacionada con el ascenso social, la cultura y la proyección laboral. En este sentido aparecen nuevos espacios significativos en donde proyectar sus identidades: el grupo de pares, la calle y los medios de comunicación, entre otros. Sin embargo, y aunque parezca contradictorio, en una sociedad que no da lugar a la expresión y la participación de los jóvenes, la escuela aparece para muchos como único espacio común de formación y proyección de futuro.

A pesar de la crisis de las instituciones –derivada en parte por las dificultades de adaptarse a las transformaciones de la sociedad– la escuela aún conserva cierta legitimidad y capacidad de

contención social, presentándose como lugar de formación de los sujetos habitantes del sistema democrático.

Teniendo en cuenta esta breve descripción del contexto en la que se encuentran insertos los jóvenes, es que desarrollaremos en el presente artículo algunas líneas de reflexión sobre el nuevo significado del joven y sus identidades, considerando que estas categorías son construcciones sociales en las que intervienen distintos factores.

A su vez, intentaremos dar cuenta del cruce de la cultura juvenil con la escolar; interrogándonos acerca de la existencia (o no) de la relación entre ambos; cómo la escuela ha perdido su significado de institución legitimada ante este contexto y en este caso cómo se adapta a la nueva cultura juvenil, teniendo en cuenta que a pesar de la crisis que atraviesa sigue constituyéndose como el único lugar de contención social.

Por último, será interesante proponer un nuevo desafío, en el que la escuela dé cuenta de este nuevo modo de ser joven y se constituya en un ámbito que permita nuevas prácticas de participación, proporcionándoles a los jóvenes herramientas para ejercer ciudadanía.

LOS JOVENES Y LA CULTURA *"La ecología, la libertad sexual, la paz, los derechos humanos, la defensa de las tradiciones, la expansión de la conciencia, el rock, se convierten en banderas, en objetos-emblema que agrupan, que dan identidad y establecen las diferencias entre los jóvenes. Otros, transitan en el anonimato, en el pragmatismo individualista, en el hedonismo mercantil y el gozo del consume; para otros no hay opciones, son los desechables, "para los que la muerte se convierte en una experiencia mas fuerte que la vida" (Martín Barbero, 1993) Sin embargo, pese a las especificidades y diferencias dadas por la situación y la ubicación social que guarda cada grupo de jóvenes, todos parecen compartir una idea precaria del futuro y experimentar la vivencia del tiempo discontinuo".*
Rossana Reguillo Cruz.

En este segmento del texto, debemos dejar en claro qué entendemos por juventud, adolescencia, etc. Generalmente se asocia esta categoría a la edad de una persona y entonces se dice que la adolescencia va de los 10 ó 12 años hasta los 18 e incluso se puede extender hasta los 25 años.

A este respecto Bourdieu (1994) ha señalado que las relaciones entre la edad biológica y la edad social son muy complejas y que "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".

Por lo tanto, consideramos más importante afirmar que en principio los jóvenes son todos aquellos que una determinada sociedad define como tales; es decir, cómo cada sociedad construye dicha categoría. Si bien es cierto que la "juventud no es más que una palabra" (Bourdieu, 1990), una categoría construida, no debe olvidarse que las categorías no son neutras ni aluden a esencias; son productivas, hacen cosas, dan cuenta de la manera en que diversas sociedades perciben y valoran el mundo y, con ello, a ciertos actores sociales. Las categorías, como sistemas de clasificación social, son también y fundamentalmente productos del acuerdo social y productoras del mundo.

Entonces, ¿qué sería la juventud? A veces se define como ese periodo en que se alcanza la madurez biológica, la capacidad reproductiva, pero no llega a completarse como un adulto. En tal sentido, todavía va en busca de definirse, de adquirir aquellos atributos que lo identifiquen.

En otras palabras, y citando a Ericsson, *"el período adolescente escenifica una crisis: por un lado un abandono, una pérdida, la del cuerpo y el lugar del niño, y por otro lado, una búsqueda, la de la identidad en el mundo adulto."* Esta etapa de la vida coincide también con la salida de la familia hacia los grupos de pares y otras instituciones (club, iglesia, etc.); situación que los colocará en posición de aceptar o transformar las cuestiones hereditarias de la familia y la sociedad en general.

Estos conceptos están en íntima relación con el contexto que los circunda. Como hemos mencionado anteriormente, en un contexto globalizado y complejo, cruzado por profundos cambios, se generan nuevos modelos, estilos de vida y, particularmente en los adolescentes, se define una nueva manera de ser joven que afecta incluso las distintas formas de participación en la sociedad en la que viven. En ese marco, son los jóvenes quienes se adaptan con más docilidad a los cambios y circunstancias sociales que transcurren. *La juventud crece en un ambiente contradictorio: por un lado, expuesta a una inducción permanente de aspiraciones al consumo (que asocian el ser al poseer), y por el otro, abandonada a una situación con altos índices de desempleo, en la que la obtención de los recursos que exige la lógica de mercado para adquirir bienes se encuentra cada vez más lejana.*

En relación a esta cuestión, podemos mencionar que están en crisis todos aquellos valores antes legitimados, como el sacrificio y el esfuerzo por el ascenso social, valores que instituciones contenedoras como la escuela (hoy también en crisis), garantizaban.

Por otro lado, y frente a lo que venimos mencionando, a la juventud la rodea la cultura de lo fácil, donde se privilegian los valores inmediatistas y el hedonismo, entre otros. La sociedad en general comienza a caracterizar a la juventud como aquella categoría que está ligada con la marginalidad e ilegalidad, como así también sus (dis)valores secundarios: drogas, robo, prostitución.

Es decir, conciben al mundo de los jóvenes como superficial, pasajero e inclusive como amenazador; como si fueran conductas o características estrictamente juveniles.

Según Marcelo Urresti (docente y sociólogo) *“cuando caen o se debilitan emblemas socializadores, cargados de fuerza simbólica, detrás de los que se promocionan valores como la contención, la contrición, o el sacrificio, y su contracara, la recompensa final, el reconocimiento posterior al esfuerzo y la carencia, se vuelve cada vez más difícil esperar y exigir conductas que se estructuran siguiendo estos mecanismos imaginarios.”*

En este sentido, los jóvenes comienzan a valorar positivamente otras instituciones y por ende se visualiza una lejanía entre la cultura escolar y la juvenil. Esta falta de complementación entre dichas culturas se debe principalmente a la escasez de sentido que está cursando la institución o la resignificación del mismo.

Como venimos mencionando, la escuela, ese lugar de socialización, de contención, está cursando una crisis de valores, se está resignificando. El rol que, por ejemplo, tenía la escuela en la década del 40 en relación a la apertura de nuevos horizontes y ascenso social, a la contención de los adolescentes, se ha ido perdiendo y es por ello que la juventud encuentra en otras instituciones, por ejemplo en los

medios de comunicación, nuevas expresiones ...imponiéndose cada vez más la “cultura de lo fácil”. En palabras de Urresti: *Esta cultura en la que el esfuerzo y el trabajo para obtener algo, ceden como puntos máximos en las escalas valorativas para ser desplazados por otros valores de tipo cortoplacista, y hasta de inspiración 'mágica', como el exitismo, el consumismo desenfrenado, el hedonismo y el narcisismo, es el marco en el que hay que ubicar a las culturas compartidas por los jóvenes.*

LA ESCUELA COMO ESPACIO PRIVILEGIADO Para comenzar a entender la relación que mantienen la escuela como institución y los jóvenes, podríamos decir que dicho vínculo es complejo y ambiguo. También dejar en claro que existen distintos tipos de escuela que responden a modelos educativos diversos, desde escuelas públicas o privadas hasta laicas, confesionales, alternativas, etc. A eso se suma la diversidad de jóvenes debida a su situación social, familiar, económica, etc. Es decir que los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, lo que implica que sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.

Es significativo observar que si bien la escuela va perdiendo esa característica de generar en los adolescentes el ascenso social o de recompensas futuras, emerge en relación a ella un segundo vínculo. Es decir, por un lado no significa ascender socialmente, pero a su vez permite “algo superior”: sigue siendo un espacio donde aprende conocimiento y, por otro lado, un lugar de contención. Todavía existen jóvenes que encuentran en la escuela aquello que en su grupo de pares, club, familia, etc. no han podido encontrar: la alfabetización. Por otra parte, la escuela generalmente sigue defendiendo la lógica del libro, la palabra escrita, y de este modo todo lo que pasa a su alrededor, en cuanto a la cultura audiovisual, es resistida o, en otras palabras, no se adapta totalmente. Esta cultura audiovisual que acecha a los jóvenes y les plantea nuevos imaginarios, hace que la brecha entre la institución escuela y los adolescentes sea cada vez más ancha.

⁽⁸⁾ REGUILLO CRUZ, R op, cit. Pág.52

⁽⁹⁾ GARRETÓN, M (1995): "Democracia, ciudadanía y medios de comunicación. Un marco general", en AAVV Los medios: nuevas plazas de la democracia, Calandria, Lima.

Los jóvenes y la participación: La escuela como constructora de ciudadanía

"La irrupción en la escena política de las dimensiones de la vida privada y cotidiana y la visibilización creciente del discurso de la diferencia cultural como un componente indisoluble de las democracias modernas, han hecho estallar las concepciones clásicas de ciudadanía, que ha reconocido básicamente tres dimensiones: la civil, que garantiza los derechos civiles y las libertades personales para los miembros de un territorio delimitado; la política, que busca garantizar el derecho al sufragio y a la participación y, finalmente; la social (que aparece asociada al fortalecimiento del Estado de bienestar), referida a los derechos al bienestar y vinculados a la política social del Estado-nación (Marshall 1965)".⁸

Teniendo en cuenta las transformaciones que atraviesa la sociedad actual que hemos intentado describir sintéticamente en este texto, consideramos que la ciudadanía ya no puede reducirse a la pertenencia a un territorio, al derecho de votar y a la seguridad social, sino que, desde hace un tiempo, la ciudadanía comenzó a verse como un modo específico de aparición de los individuos en el espacio público, caracterizado por su capacidad de constituirse como sujetos de demanda y proposición en diversos ámbitos vinculados con su experiencia⁹. De este modo, la nueva ciudadanía se adquiere en términos de práctica social, política y cultural. Por lo tanto, consideramos ciudadanos a aquellas personas activas que logran reflexionar acerca de los términos y las condiciones de vida que los constituye. Esa reflexión y toma de conciencia sólo se produce cuando el sujeto se relaciona con sus

semejantes para construir un grupo, un colectivo social que logre expresarse conjuntamente en el espacio público. El ciudadano activo es un sujeto que reconoce la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de los derechos del grupo al que pertenece y exige a ese Estado soluciones.

Ahora bien, teniendo en cuenta esta nueva concepción de ciudadanía pero sin olvidar la crisis que atraviesa nuestra sociedad, nos preguntamos: ¿dónde se encuentran los jóvenes en esta nueva concepción de ciudadanía? Y además ¿cuáles son los espacios en los cuales el joven puede ejercer ciudadanía? Para intentar dar respuesta a estos interrogantes, nos parece interesante el aporte realizado por Rossana Reguillo Cruz, quien plantea que si la ciudadanía se define en el hacer, son las prácticas el territorio privilegiado para explorar la participación juvenil, que no puede restringirse, como ya mencionamos anteriormente, a los ámbitos explícitamente formales.

De todos modos, consideramos que la escuela –como principal institución de socialización– constituye un espacio muy importante en cuanto constructora de ciudadanía, ya que constituye un espacio central desde el cual se producen lecturas del mundo y se formulan las demandas, los derechos y las necesidades legítimas a partir de las cuales se actúa. Y al mismo tiempo, como una institución donde se imparten los saberes necesarios para la toma de decisiones y la acción colectiva e individual, ámbito de producción y circulación del conocimiento social y de las voces legitimadas para pronunciarlo.

Sin embargo, parte de la crisis de la escuela en sus funciones esenciales tiene que ver con su debilidad a la hora de enfrentarse con otros espacios educativos y formadores que conviven con el escolar y que forman parte de la cotidianidad de los jóvenes; de manera que la escuela, en el marco de la mediatización de la cultura, se ve atravesada por diferentes lógicas o matrices culturales.

Se trata, entonces, de entender las identidades juveniles en el entramado complejo y múltiple de sus interacciones; entender que los jóvenes no están 'fuera' de lo social, que sus identidades, sus representaciones, sus anhelos, sus sueños, sus cuerpos, se construyen y se configuran en el "contacto" con una sociedad de la que también forman parte. Por lo tanto creemos que el desafío de la escuela es el de trabajar desde sus realidades, con los productos y los procesos de producción cultural de los jóvenes, para tratar de 'escuchar' qué es lo que están tratando de decir a través de sus músicas, de su poesía, de sus graffitis; qué es lo que están tratando de decirle a la sociedad en términos de configuraciones cognitivas y configuraciones afectivas y especialmente, de configuraciones políticas.

Más allá de las políticas educativas que se desarrollen, es necesario recuperar el concepto de 'Comunidad Educativa' y desde allí comenzar a transitar un camino conjunto y acorde con todas las demandas de la sociedad. Por lo tanto, lo primero es tener un Estado que tenga como objetivo la distribución más equitativa del ingreso, medio que hará posible una sociedad más justa e inclusiva.

Bibliografía

- Carretón, Manuel (1995): "Democracia, ciudadanía y medios de comunicación. Un marco general", en AAVV Los medios: nuevas plazas de la democracia, Calandria, Lima.
- Reguillo Cruz, Rossana. (2000) "Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto". Buenos Aires; Grupo Editorial Norma.
- Urresti, Marcelo (2004) -"Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela". Bs. As. Argenmtinna

(*) Lic. Verónica Plaza es egresada de la carrera de Comunicación Social, docente en Escuela Media y miembro del programa de extensión desde las cátedras de la Secretaría de Extensión de la Escuela de Ciencias de la Información



Por Verónica Plaza*

Un lugar para el encuentro de saberes,
el diálogo y la constitución de identificaciones juveniles

RADIOS ESCOLARES

INTRODUCCIÓN Ya hace algún tiempo que muchas escuelas vienen incorporado la producción de medios de comunicación en el aula como una herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, apostando a generar otro tipo de experiencias y vínculos con los alumnos. Sin embargo, aún queda mucho por reflexionar y discutir sobre estos procesos de comunicación en el aula, la potencialidad y los límites de estas experiencias y los diferentes elementos que se ponen en juego cuando se lleva adelante este tipo de proyectos en las escuelas.

La intención de este trabajo es compartir algunas reflexiones sobre comunicación, educación e identidad que fui construyendo y revisando a partir de mi participación en diferentes experiencias con radios escolares, pero fundamentalmente a partir de la reflexión, el debate y el intercambio con otros –docentes, estudiantes, investigadores– que desde diferentes espacios también vienen llevando adelante un trabajo de este tipo.

Les propongo entonces analizar el papel de determinados procesos comunicativos –concretamente la producción de radio en la escuela– en la constitución de las denominadas identidades juveniles y cómo estas prácticas pueden aportar a la construcción de una subjetividad juvenil autónoma y crítica, que posibilite una expresión libre y genuina.

COMUNICACIÓN E IDENTIFICACIONES JUVENILES En primer lugar, es necesario pensar el concepto de “identidad” no sólo como un conjunto de datos o características cuyo origen está en el pasado –un pasado que debería ser recuperado para “recuperar” la identidad–, sino como una construcción dinámica que se produce en el cruce entre múltiples interpelaciones provenientes de diversos espacios y temporalidades. En este sentido, es pertinente la noción de “identificación” propuesta por Alejandro Grimson, que hace referencia a la acción de una persona o un grupo por construir una categoría de reconocimiento.

Los jóvenes constituyen identificaciones en un complejo diálogo entre la cultura escolar, la de los medios, la familiar, la del grupo de pares, la callejera, etc. Todo esto determina la percepción que los jóvenes tienen de la realidad (y de sí mismos), su actitud ante el conocimiento y el modo en que conciben el mundo. El resultado del diálogo entre los diferentes espacios que dan sentido a sus identificaciones puede ser la constitución de subjetividades tendientes al conformismo, a la reproducción de ideas y prácticas existentes o, por el contrario, más inclinadas hacia la crítica y transformación de lo impuesto a partir de las relaciones desiguales de poder económico, político, cultural y social.

Si entendemos a la comunicación como puesta en común de lo que los sujetos son, hacen, piensan y sueñan, las prácticas comunicativas adquieren un papel clave en los procesos de constitución de

identificaciones, en tanto estas prácticas permitan poner en juego experiencias, intereses, saberes, representaciones y visiones del mundo. Desde esta perspectiva, la comunicación constituye una práctica que puede incidir en el desarme del marco de desigualdades y exclusión que opera como principio de organización social.

Creo que, en este sentido, tenemos que pensar la producción de radios con los jóvenes y docentes y asumir el desafío de generar en las escuelas espacios que les permitan a sus alumnos experimentar cómo ser productores culturales (y no meros “consumidores”), capaces de analizar críticamente diferentes discursos, pero también capaces de producir sus discursos propios.

Esto implica entender a la producción radiofónica enmarcada en un proceso educativo que reconozca y revalorice la cultura de los jóvenes partiendo de sus intereses e inquietudes. Y no se trata de una idea romántica acerca de la juventud sino todo lo contrario. Es evidente que en las subjetividades juveniles también se encuentran entretejidos elementos que tienen que ver con la discriminación, la violencia, los prejuicios, etc. Sin embargo, para poder trabajarlos es fundamental conocerlos, generar instancias para que se expliciten y así, analizarlos y problematizarlos colectivamente.

¿POR QUÉ LA ESCUELA? En un contexto de crisis sin precedentes por el que atraviesa el sistema educativo, es posible observar que la escuela fue desplazada del lugar principal de referencia para los niños y jóvenes, en beneficio de la preponderancia de las interpelaciones provenientes de los medios y la calle como lugares de identificación. Los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, y las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados (la cultura) afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades. El poder del sistema educativo para formar personas hoy es más relativo y relacional que nunca. Sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y las otras instancias que producen e imponen significaciones, en especial los medios masivos de comunicación y el consumo cultural.

Todas estas transformaciones en la cultura de las nuevas generaciones ponen en crisis la oferta tradicional de educación escolar. Los síntomas más manifiestos y estridentes son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones y, sobre todo, la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes –en especial aquellos que provienen de los grupos sociales más excluidos del sistema– que tienen dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que parecieran no haber sido hechas para ellos.

Numerosas reflexiones teóricas sostienen que parte de la crisis de la escuela en sus funciones esenciales tiene que ver con su debilidad a la hora de enfrentarse con otros espacios educativos y formadores que conviven con el escolar. La principal dificultad parece ser el diálogo con los medios de comunicación, tanto en lo que refiere a los contenidos como a los modos de conocer y a las sensibilidades que los medios involucran. Y que en la medida en que son negados o estigmatizados por la escuela, producen en los jóvenes contradicciones, rechazos y distanciamiento respecto de la lógica educativa de la escuela.

Sin embargo, ante la fragmentación y disgregación social que ofrece escasas posibilidades de expresión autónoma y acción colectiva a los jóvenes, la escuela aparece para muchos de ellos como único espacio común de relaciones, formación y proyección de futuro. En este sentido, la escuela pública es un espacio central desde el cual se producen lecturas del mundo y se formulan las demandas, los derechos y las necesidades legítimas a partir de las cuales se actúa.

Frente a esta situación, muchas de las alternativas que desde los organismos oficiales se han diseñado proponen a la comunicación como eje re-articulador de la práctica educativa. La comunicación como posibilidad de establecer nuevos diálogos, como movilizadora de intereses en los alumnos, como modo de conectar con la vida cotidiana, como práctica de reelaboración del saber

escolar. Una centralidad de la comunicación que se expresa claramente en la Reforma Educativa, en los Proyectos Educativos Institucionales y en los planes de cada institución.

Pero la introducción de medios de comunicación educativos en algunas instituciones escolares no resolvió, en la mayoría de los casos, esta compleja problemática. Los medios escolares y otras prácticas de comunicación no han logrado convertirse en lugar de articulación de prácticas y reflexiones sobre la educación y lo que se enseña en las escuelas. Fundamentalmente porque la introducción de estrategias de comunicación no ha sido acompañada de un proceso colectivo de trabajo y discusión sobre el sentido de la comunicación en el aula; porque se descuidó por parte de los gobiernos la capacitación y asistencia a las escuelas; y porque aún queda mucho por debatir entre los docentes acerca de la relación entre la cultura escolar y la cultura mediática.

En otro orden –aunque no menos significativo–, muchas veces se presentan como obstáculo las dinámicas y rutinas propias de las instituciones escolares. Sólo para mencionar algunas: la poca disponibilidad horaria con la que cuentan los docentes para llevar adelante este tipo de proyectos; la falta de una cultura de trabajo en equipo que facilite la articulación de contenidos y una planificación conjunta; la fragmentación del plantel docente debido a que la mayoría trabaja en más de un establecimiento; los trámites y tiempos largos que requieren las autorizaciones cada vez que se

pretende hacer algo por fuera de dar clases, entre otras tantas cosas. Con esto quiero decir que la producción de un medio de comunicación escolar no sólo genera nuevas aptitudes en los jóvenes modificando la relación entre estos y la escuela, sino que también estas experiencias alternativas pueden entrar en tensión con otras prácticas institucionalizadas y aportar a que se hagan visibles algunas contradicciones que estaban latentes. En este sentido, creo que esta tensión manifiesta no necesariamente debe buscar puntos intermedios desde dónde se pueda trabajar sino que, por el contrario, uno de sus aportes más ricos está justamente en permitir que se transformen las prácticas teniendo al conflicto como punto de partida para el trabajo.

LA ESCUELA Y LOS MEDIOS Durante mucho tiempo la relación entre la escuela y los medios estuvo atravesada por concepciones que los situaba en posturas antinómicas. Roxana Morduchowicz, al reconstruir la historia de esta relación, observa que durante mucho tiempo la escuela o bien ignoraba a los medios por sus efectos negativos en los niños o los utilizaba en la clase para desenmascarar su “poder diabólico”. La educación estaba orientada contra los medios. Esta pedagogía protectora hoy es muy cuestionada, principalmente porque es una respuesta ineficiente ante la indiscutida presencia que tienen los medios de comunicación en la vida cotidiana de todos los ciudadanos.

Con el tiempo, algunas escuelas incorporaron el trabajo con medios a la dinámica del aula, pero en muchas oportunidades esta práctica fue abordada desde el denominado “paradigma informacional” de la comunicación. Desde esta perspectiva, los medios cumplen una función instrumental (técnica) y en consecuencia son usados sólo como un apoyo o como refuerzo de la enseñanza. Apuntan a incrementar la información en los alumnos, transmitiendo el conocimiento de modo lineal, dirigida a individuos aislados. En este tipo de experiencias, en el mejor de los casos se logra dinamizar un poco más el proceso de enseñanza incorporando la novedad de la tecnología, pero se deja afuera la posibilidad de explorar nuevos sentidos y acercarse a la cultura juvenil dialogando con los otros espacios que forman parte de la vida cotidiana de los chicos.

Desde las experiencias de las que he venido participando, siempre nos hemos propuesto aportar a la 'desescolarización' de la escuela, es decir, reconocer los modos en que interactúan los distintos espacios educativos en una sociedad. Este esfuerzo de descentramiento de la institución escolar nos permite reintroducir el problema de la identidad, de los derechos, de la comunicación en la escuela desde nuevas perspectivas. Entendemos que ciertos modos de comprender y poner en práctica procesos comunicativos en la escuela pueden aportar a reubicar a la institución frente al nuevo escenario, albergando prácticas de comunicación y educación fuertemente significativas para los niños y jóvenes. Prácticas que alientan el diálogo, el reconocimiento de los otros, el respeto por las diferencias, la crítica argumentada, la autonomía y la solidaridad. Prácticas escolares que valoran lo que los chicos son y han ido construyendo a partir de su convivencia con los medios, la familia, los grupos de pares, y todo lo que cruzan estos elementos productivamente en la consolidación de identificaciones individuales y colectivas, despojadas de estigmatizaciones y descalificaciones que limitan sus posibilidades de acción. Identificaciones autónomas que alienten la pronunciación de la palabra propia para nombrar el mundo y para nombrarse a sí mismo.

En este sentido, podemos decir que la radio es un medio que tiene algunas particularidades que facilitan este proceso. Una de ellas es la oralidad. Si tenemos en cuenta que la forma de comunicación más natural de los jóvenes es la oralidad, entendemos que el uso de este medio les resulta familiar ya

⁽¹⁰⁾ Huergo, Jorge A (2002) Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. Ediciones de Periodismo y comunicación. UNLP.

que no les exige el desarrollo de habilidades especiales. El lenguaje de la radio debe consistir en palabras sencillas y concretas, admite las expresiones populares y nos impone siempre el desafío de la improvisación. Además, el trabajo de producción radiofónica implica normalmente un trabajo en equipo, lo que favorece las condiciones para fortalecer el trabajo colectivo; solidario; y un espacio en el que se respetan las diferentes aptitudes e intereses de los participantes.

Por otra parte, podemos decir que la radio es un medio que responde a formas de sensibilidad y sociabilidad particulares, por tanto preserva modos de imaginación, de percepción y de construcción del mundo diferentes a los instalados por los medios audiovisuales. La palabra radiofónica genera una presencia imaginaria cargada de sonidos, que va tejiendo memorias. Como plantea Jorge Huergo: *“es una palabra que genera sueños”*.¹⁰

Existe una relación entre la palabra oral y el tiempo, ya que la pronunciación de la palabra genera un cruce entre tiempo presente y la memoria de la que estamos hechos. El pensamiento en este tipo de palabras está directamente vinculado con la comunicación porque para recordar y pensar se necesita de otro; y al mismo tiempo implica el diálogo, lo que puede derivar en la necesidad de *instancias de reflexión colectiva, espacios en dónde se constituyen y reconstruyen identificaciones*.

En otro orden, la producción de un medio en el aula también debe ayudar a los chicos a comprender la realidad que los rodea, entendiendo el papel de los medios como configuradores de la sociedad contemporánea en la que ellos tienen su palabra, su opinión y actuación. Para esto son importantes las instancias de problematización sobre el lugar de los medios y los discursos construidos por estos, y sobre su influencia en la conformación de realidades inter-subjetivas. En este sentido es fundamental que los jóvenes experimenten producir un medio para luego analizar colectivamente sus trabajos: qué cosas dicen y qué no; por qué; de dónde sacan la información y a qué otros lugares podrían haber recurrido; por qué de un mismo hecho ellos producen mensajes diferentes, etc. Esto les permite identificar una “intencionalidad” en los mensajes de los medios y la conciencia acerca de la imposibilidad de “transmitir una realidad única”, dado que se trata de recortes, miradas que entran en tensión con otras miradas.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN HORIZONTE Trabajar en el campo de la educación es una opción que implica asumir ciertos desafíos y obstáculos gigantes. En este punto es importante aclarar que mi interés en este campo está vinculado a la posibilidad de pensar a la escuela como una ámbito propicio para la construcción de nuevas subjetividades con los sectores populares, entendiéndose por esto a los sectores sociales más postergados y excluidos del sistema.

Según mi experiencia, considero que las dificultades propias del panorama escolar deben ser abordadas desde diferentes lugares y entre ellos la intervención desde la comunicación tiene especial importancia. Una intervención que implica, y al mismo tiempo supera, la capacitación en el uso de la radio como medio técnico. En ese sentido, con el trabajo de intervención en las escuelas siempre hemos intentado potenciar en los jóvenes las competencias comunicativas necesarias para expresarse y actuar en el espacio público desde un lugar de autonomía, libertad y creatividad.

Por suerte no son pocos los que, desde otras prácticas y experiencias, apuestan a una transformación en la escuela que apunta hacia un mismo sentido. Y esto es una institución, como dice Tenti Fanfani, que valore y tenga en cuenta los intereses, expectativas y conocimientos de los jóvenes; que de lugar a su protagonismo, donde los derechos de la adolescencia se expresen en las prácticas y no sólo se enuncien en los programas escolares; una escuela que no se limite a enseñar sino que se proponga motivar, interesar, movilizar y desarrollar conocimientos significativos en la vida de las personas; que se

interese por los adolescentes y los jóvenes como personas totales que se desempeñan en diversos campos sociales (la familia, el barrio, el deporte, etc.) y no sólo por los alumnos en tanto aprendices de determinadas disciplinas (la matemática, la lengua, la geografía, etc.); que tome en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil (de género, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.).

Una escuela, en definitiva, que desarrolle el sentido de pertenencia y con la que los jóvenes se puedan identificar.

Una escuela capaz de generar las condiciones para que los jóvenes y niños argentinos construyan una identidad fuerte y libre, desde dónde puedan realizar prácticas transformadoras.

Bibliografía

- Alfaro Moreno, Rosa María (1998) Comunicación Educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos. Santa Fe de Bogotá.
- Grimson, Alejandro. Las sendas y las ciénagas de la cultura. La antropología y los estudios de comunicación. Artículo publicado en la revista Tram(p)as. Nro. 32
- Huergo, Jorge A (2000) Cultura escolar / Cultura mediática. Intersecciones, Santa Fe de Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, Jorge A. (2002) Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. Ediciones de Periodismo y comunicación. UNLP.
- Huergo J. y Fernández, M.B. Territorios de Comunicación / Educación. Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional
- Kaplún, Mario (1998) Procesos educativos y canales de comunicación. Revista Comunicar N°11.
- Morduchowicz, Roxana (2001) Los medios de comunicación y la escuela: un binomio posible. Revista Iberoamericana de educación N°24.
- Plaza, Verónica; Franco, Ma. José y Medina, Leticia. (Fecha) Radio y escuela: un encuentro para la expresión de niños y jóvenes. Ponencia presentada en el 18° Congreso del hombre argentino y su cultura. Comisión municipal del folklore. Cosquín.

(*) Eduardo Pellossio en Licenciado en Comunicación Social. Docente en el Area de Educación a Distancia de la Escuela de Ciencias de la Información y en la escuela media

(**) María José Villa es Dra. En Ciencias de la Información, docente en la Cátedra de Lenguaje II y Producción Radiofónica e investigadora de los discursos en la cultura . en la Universidad Nacional de Córdoba- UNC -.



Por Eduardo Pelosio* y María José Villa**

La apropiación de la radio en la escuela media

VOCES DESDE EL AULA

INTRODUCCIÓN Partimos de algunas certezas, ya trabajadas en el artículo de Verónica Plaza, sobre el desafío de la escuela media de generar espacios que permitan a los jóvenes ser productores culturales, capaces de analizar críticamente los textos de los medios de comunicación y producir textos propios.

Muchas veces esta relación ha sido pensada de manera un poco lineal y esquemática: primero una larga etapa de reconocimiento de formatos y géneros, 'análisis crítico' y luego alguna producción. Siendo éste un camino posible como tantos otros, en general vuelve abstracta a la primera parte y poco productiva a la segunda. Nos inclinamos por establecer una relación dialógica entre análisis y producción desde el comienzo, pues la densidad de toda experiencia con medios en general y con la radio en particular mucho tiene que ver con el uso y la apropiación de la especificidad del medio.

La radio escolar, sobre la que nos referiremos en este trabajo, no es una absoluta novedad. Desde principios de los ochenta fueron desarrollándose varias propuestas impulsadas por los nuevos vientos de participación y los cambios tecnológicos. De a poco estas experiencias adquirieron una nueva dimensión: en muchos casos se han integrado a la currícula de los Polimodales con materias específicas y en otros forman parte de proyectos institucionales. Quizás sea este un momento adecuado para reflexionar sobre alcances, posibilidades y caminos recorridos en este ámbito.

UNA EXPERIENCIA: LA PUESTA EN MARCHA DE UNA RADIO ESCOLAR Aquello que en sus comienzos fueron talleres radiales extra-curriculares tomó otro perfil a partir de la reforma educativa que implementó los Ciclos de Especialización (4to, 5to. y 6to. años), sobre todo en aquellos casos donde el CE se orientó hacia las Ciencias Sociales, las Humanidades y la Comunicación. En ese marco, compartimos una experiencia como docentes del Ciclo de Especialización del IPEM 185 "Perito Moreno" de la ciudad de Córdoba con alumnos de 5º año, como parte de su currícula: el proceso de enseñanza-aprendizaje del discurso de la radio. La práctica radiofónica se desarrolla en dos planos: dentro de la propia escuela y durante los recreos, mediante un circuito de parlantes, y por fuera, a través de una emisora de Frecuencia Modulada de la zona.

En junio de 1999, con un amplificador de 5 vatios, dos parlantes y un solo micrófono, comenzamos la 'radio escolar' en un pequeño rincón del aula. Durante el primer cuatrimestre, los esfuerzos de la enseñanza-aprendizaje se focalizaron en los elementos básicos del lenguaje radiofónico: manejo de la voz; funciones y expresividad de la música; capacidades icónicas de los efectos sonoros; redacción de noticias; construcción de los guiones; etc. Un aspecto particularmente difícil resultó la puesta a punto de la operación técnica y de la salida 'al aire' dentro de la escuela.

Pero el desafío consistió en organizar una programación diaria, con un contenido ajustado al ámbito

escolar y que abarcara el espacio de los recreos, a saber: dos bloques de 10 minutos y uno de 5: en total 25 minutos, que en la práctica siempre se extendieron un poquito...

Los alumnos se distribuyeron en cinco grupos por turno, uno por cada día de la semana. Los grupos, compuestos por seis ó siete integrantes, organizaron la programación y emisión de un día definido de la semana. Luego de que entre todos los alumnos eligieran el nombre de la 'radio', cada grupo le puso nombre a su propio programa, grabó un pequeño copete identificatorio y se concentró en la redacción de los guiones.

Para que la programación mantuviera cierta unidad, se pautó organizarla del siguiente modo:

- Un primer bloque de 10 minutos cuyo contenido fuese básicamente la lectura de noticias, adaptando al lenguaje radiofónico noticias nacionales o internacionales, pero también incluyendo pequeñas crónicas de sucesos que afectan a la escuela, al barrio y a la comunidad en general.
- Un segundo bloque organizado alrededor de lo temático, es decir el tratamiento de un tema a través del aporte de información, contenido literario a través de un relato o poesía, una musicalización que refiera de algún modo al tema y la visión de los propios chicos, con reflexiones, comentarios y sugerencias.
- Por último, un tercer bloque de cinco minutos más "libre": el espacio para los saludos, los juegos, las insinuaciones románticas y todo lo que tenga que ver con lo lúdico.

La organización de los grupos y la práctica adquirida en medio año de 'salida al aire' en los recreos permitió a los alumnos proponerse un encuentro más amplio con la comunidad. Se pautaron ejes temáticos para un micro de 15 minutos que saliera en la programación de la FM barrial y así extender a sus padres y a los vecinos la experiencia radial, con resultados sorprendentes tanto en la responsabilidad adquirida como en la profundidad del tratamiento de los temas abordados.

El alumno podía, de esta manera, realizar una especie de pasantía como corresponsal de la radio y debía detectar necesidades comunicacionales del barrio, evaluarlas, categorizarlas, narrarlas, convertirlas en mensajes radiofónicos. Ser, en síntesis, desde la escuela, un mediador discursivo entre las vivencias y necesidades de la comunidad, la radio y la escuela, cerrando el círculo del compromiso social que es, en definitiva, la función primordial de la enseñanza.

La experiencia de los micros documentales se realizó en Radio Comunitaria La Ranchada y en Radio Visión, esta última ubicada en las proximidades de la Escuela, a las que se sumó en el año 2002 Radio Libre. El nivel de participación de los alumnos y la calidad de los programas presentados entusiasmaron a los responsables de los espacios cedidos, surgiendo de ellos la propuesta de un nuevo proyecto: convertir a los alumnos de la Escuela en 'cronistas barriales'.

ALGO MÁS QUE UN MEDIO La 'radio escolar' fue pensada como un medio, con cierto grado de alternatividad y de muy limitado alcance, pero básicamente como un medio. Sin embargo, a poco de andar, descubrimos que se había generado también otra cosa: los alumnos, adolescentes y gregarios por naturaleza, habían 'ocupado' de a poco, paso a paso, el espacio reservado para la 'emisora'.

La 'hora libre', un práctico de música, metodología y otras variadas materias... cualquier cosa puede convertirse en excusa para sentarse en el estudio, poner los temas que más les gustan, escuchar sus propias voces a través del micrófono, promover saludos, hacer confesiones al aire, etc. En suma, hacerse dueños de su propio espacio.

No se trata sólo de apropiarse de un 'medio de expresión', sino de un espacio. Uno de los pocos lugares que puede 'ser propio' y al mismo tiempo conservar su carácter de público. Es válido preguntarse si en este proceso se ha perdido el carácter educativo de la experiencia, a favor de un mero hecho 'comunicacional'. Nos inclinamos por remarcar que este lugar de diálogo e identificación se constituye precisamente como uno de los contenidos más ricos del proceso educativo.

UN PROYECTO ABARCATIVO Otra escuela provincial, en este caso el IPEM 20 “Rodolfo Walsh”, será protagonista de otra experiencia de radio escolar, pero con una particularidad: incorporar el medio a un proyecto de retención escolar. En este caso la experiencia está centrada en los alumnos del CBU, pensada también como radio escolar 'en los recreos' pero articulada con un espacio público más amplio: el de la plaza ubicada frente a la escuela.

Para llevar adelante el proyecto (cuya ejecución está prevista para el 2006) se instalarán bocinas en la plaza que serán 'activadas' en oportunidades precisas: los actos escolares, las actividades comunitarias, los eventos generados por los propios alumnos para compartir sus experiencias.

Hay que tener en cuenta que en muchas escuelas públicas de la provincia, y en particular en ésta, el 70% de los jóvenes provienen de hogares con carencias económicas y, como consecuencia, con dificultades para el acceso a bienes culturales. Esto ha llevado a un a progresiva 'pérdida de la palabra' que se expresa en múltiples planos: dificultades para la expresión oral y escrita; incompreensión de productos discursivos propios de contextos formales y artísticos; anulación de los espacios de comunicación reconocidos como propios; construcción de identificaciones menoscabadas y por oposición maniquea.

En el texto del proyecto presentado en el IPEM 20, se dice que: “A partir del reconocimiento de esta realidad, la radio escolar está pensada como una manera de construir una herramienta que contribuya a que los alumnos recuperen la palabra y su voz, que a través de prácticas significativas los ayude a permanecer en el sistema educativo, que realicen actividades que los entusiasmen y éstas los pongan en contacto con su medio social y además les proporcionen una oportunidad de identificación. Inclusive, y de acuerdo con lo que estudios lingüísticos revelan acerca del uso de la lengua, como instrumentos de pensamiento. La producción de discursos orales y escritos de diversos géneros y en distintos contextos, como los que se les propone a los estudiantes en radio, favorece la comprensión de las producciones de otros, por lo que se amplía la habilidad no sólo de elaboración sino también de análisis e interpretación”.

A MODO DE CONCLUSIÓN Creemos que vale la pena abrir un diálogo entre los educadores y los comunicadores acerca de estas y otras experiencias en las escuelas secundarias. Algunas de nuestras conclusiones a partir de la experiencia nos permiten creer que el espacio de la radio escolar les posibilita a los adolescentes:

- a) Ser emisores/productores, rol que no les es habitual ni como estudiantes ni como adolescentes en general;
- b) Apropiarse de un espacio genuino y compartido para la reflexión y la expresión;
- c) Decir aquello que no se dice ni en el espacio escolar ni en el social;
- d) Ejercer prácticas culturales que dan pie a una discursividad identitaria;
- e) Asumir responsabilidades;
- f) Convertirse de productores a lectores críticos de los medios, con ellos mismos (y su producción) y con los medios de comunicación masiva en general.

Por todo esto, la radio escolar permite:

- a) Convertirse en un factor dinámico y transformador de los conflictos latentes entre los códigos juveniles y la cultura escolar;
- b) Posibilitar la articulación de distintas disciplinas. Más allá de la dificultad que tienen los docentes a la

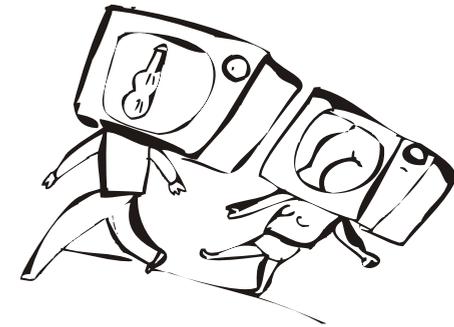
- hora de planificar un trabajo interdisciplinario, la radio se presenta como un lugar donde los alumnos espontáneamente relacionan y articulan los conocimientos para producir;
- c) Ser el vehículo de diálogo y vínculo con la comunidad.

Aunque se plantean pautas desde lo curricular tanto a nivel de especificaciones técnicas y discursivas del lenguaje radiofónico, como en cuanto a los contenidos de los bloques a emitir en los recreos, lo que hace realmente interesante estas propuestas es la **apropiación** que los alumnos realizan del medio, las problemáticas que se plantean en los espacios temáticos y las posibilidades de construir su propia voz.

Toda la experiencia aparece cruzada por los discursos sociales que afectan la sensibilidad y la expresividad de los alumnos, sea en el recorte que realizan de las noticias del día como en los temas que se plantean para su tratamiento.

Los alumnos sacan 'su radio' al espacio público, sus voces se expanden en la comunidad. La radio deja de ser el lugar mítico donde sólo algunos pueden ser emisores de 'su' verdad y se convierte en un espacio posible para decir y ser escuchado.

(*) Romina Fascendini es Licenciada en Comunicación Social - UNC. Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías.



Por Romina Fascendini*

RETOS DE LA EDUCACIÓN ANTE LA DIGITALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

INTRODUCCIÓN La llamada Sociedad de la Información y del Conocimiento se va transformando por la propia interacción que vamos desarrollando día a día. Debemos considerar que las nuevas tecnologías deben ser vistas, analizadas, manejadas, estudiadas y utilizadas desde un punto de vista social, tratando de entender los nuevos tipos de relaciones que se establecen dentro de este espacio, los nuevos procesos sociales que genera, las transformaciones culturales que produce, las nuevas visiones de mundo que se construyen, las nuevas relaciones económicas que se establecen. Frente a esta situación, frente a estas miradas que muestran lo cotidiana que se ha vuelto la interacción con los medios y tecnologías digitales, encontramos que son escasos los aportes desde lugares críticos y constructivos que apunten hacia debates profundos.

Este escrito pretende ser un disparador para re-pensar y re-conocer el lugar donde estamos situados y cuál es el papel que estamos cumpliendo en tanto agentes sociales frente a estos cambios socioculturales.

⁽¹¹⁾ Neufeld, Ma Rosa "Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la Antropología". (1994). En Lischetti M. (comp.). Ed. Eudeba. Buenos Aires. Argentina.

LA TRANSMISIÓN CULTURAL EN MARCHA CONSTANTE El concepto de cultura ha sido el eje principal de la ciencia antropológica debido a que el trabajo en este campo tiene constante relación con los fenómenos culturales en el descubrimiento de los comportamientos cotidianos, creencias, actividades productivas, etc. de una sociedad o comunidad determinada, estructurados en torno de sistema de símbolos.

María Rosa Neufeld nos brinda la siguiente definición de cultura:

"El concepto de cultura, desarrollado por la incipiente ciencia antropológica, brindó un importante medio para alcanzar este fin de descubrir el orden en la variedad. Dicho concepto reunía tres aspectos que hacían de él una noción valiosa. En primer lugar, su universalismo: todos los hombres tienen culturas, [...] en segundo lugar, está el énfasis en la organización: todas las culturas poseen coherencia y estructura, desde las pautas universales comunes a todos los modos de vida [...], hasta los modelos peculiares de una época o lugar específicos. En tercer lugar, el reconocimiento de la capacidad creadora del hombre: cada cultura es un producto colectivo del esfuerzo, el sentimiento y el pensamiento humanos".¹¹

Esta autora plantea que los conceptos siempre son elaborados en torno a específicas problemáticas y, en este caso, los antropólogos han concebido a la cultura en torno a los problemas devenidos de los denominados "pueblos primitivos" o "culturas arcaicas". A partir de que se avanzó en investigaciones

⁽¹²⁾ Cuche, Denys "La noción de cultura en las ciencias sociales". (1999). Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

⁽¹³⁾ Herskovits, Melville. "Transculturación". (1993) En: El hombre y sus obras. Fondo de Cultura Económica.

que abordaron los procesos llamados de *aculturación*, poniendo el acento en los estudios de los cruces entre culturas mas que en culturas aisladas, se empezaron a comprender mejor los mecanismos de la cultura¹².

Melville Herskovits hará hincapié en la importancia que cobra la terminología para la investigación, es por ello que también va aclarar el significado de la palabra *difusión* –altamente empleada en la Antropología– la cual definirá como la *transmisión cultural conseguida*, mientras que la transculturación será el estudio de la *transmisión cultural en marcha*¹³.

Este autor también expondrá que la palabra transculturación no implica que las culturas en contacto deban considerarse como "superiores" o "inferiores", el proceso de cambio cultural ocurre cuando un grupo –por factores que pueden ser de diversa índole– obliga a cambiar los modos de vida de un pueblo conquistado, pudiendo denominarse a este ultimo como el "dominante".

Ahora bien, si aquí lo que queremos es prestar atención a los cambios culturales posmodernos productos de la globalización, tendremos que tomar al concepto de *transculturación* ya no centrándonos en determinados pueblos o comunidades primitivas, o hablar de conquistadores y conquistados, sino que debemos hablar en términos de *mundialización*.

⁽¹⁴⁾ Augé, Marc. "Nuevos mundos". (1995) En: Hacia una antropología de los mundos contemporáneos. Ed. Gedisa.

⁽¹⁵⁾ Quiroz, María Teresa "Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI" (2003). Grupo Editorial Norma. Buenos Aires. Argentina.

Una **transmisión cultural en marcha** pero a un nivel macro social, en donde todas las naciones están cambiando constantemente sus patrones culturales producto de la conformación de la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

Tal como lo manifestara Marc Augé: *"Podemos por fin hablar de contemporaneidad, sólo que la diversidad del mundo se recompone a cada instante, y ésa es la paradoja de hoy. Debemos pues hablar de mundos y no del mundo, pero también debemos saber que cada uno de esos mundos está en comunicación con los demás, que cada uno posee por lo menos imágenes de los otros, [...], Hoy toda la dificultad de la Antropología se debe a la coexistencia del número singular que implica el adjetivo contemporáneo, y de la pluralidad de los mundos que ese adjetivo califica. [...] de manera que hay que seguir el uso común para comprobar que cada sociedad se compone de varios mundos"*¹⁴

Las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC de aquí en adelante) se han configurado en importantes y naturales instituciones sociales, y estos nuevos espacios no son exteriores a la conformación de identidades: la televisión fragmentada por cable, el uso de correo electrónico, la posibilidad de crear propios sitios web (al auge de los weblog, para citar un característico ejemplo), vender por internet o participar dentro de conversaciones o foros virtuales, implica un nuevo modo de ser y estar en el mundo, el mundo digital por los conocimientos que genera y los espacios que posibilita, es parte de los cambios culturales y de nuevas formas de cultura¹⁵.

⁽¹⁶⁾ Ob. Cit.

⁽¹⁷⁾ Piscitelli, Alejandro, (1995) "Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes". Bs. As. Argentina. Ed. Paidós.

LA CONFORMACIÓN DE NUEVAS COMUNIDADES BAJO EL INFLUJO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Actualmente es muy común hablar de nuevas comunidades "virtuales", conformadas a partir de la base de intercambios digitalizados. La peruana María Teresa Quiroz va a definir las como *"agregados sociales que surgen de la red, cuando un grupo de gente se vincula para mantener intercambios durante un cierto tiempo, formando una red de relaciones personales en el espacio cibernético"*¹⁶.

Las **nuevas formas de sociabilidad** que se desarrollan revolucionan las formas tradicionales de comunicarse cara a cara, de encontrarse físicamente en un espacio y de interactuar simbólicamente. El cuerpo no precisa permanecer en el lugar para lograr interacción. Es reemplazado por el texto, por ejemplo vía el correo electrónico. Desaparecen las características vitales de los hombres, raza, género, edad; aspectos difíciles de ocultar en la vida cotidiana están ausentes en el espacio virtual, estamos ante un orden social incorpóreo, en donde las interacciones significativas tienen lugar en un espacio inmaterial y donde las personas y los objetos no son tales, sino sus simulaciones¹⁷.

Al igual que las comunidades locales territoriales, las comunidades virtuales crean sus propias reglas y códigos de interacción social. A falta del contacto visual directo que implica la comunicación cara a cara (aunque a su vez la situación varía cuando las terminales cuentan con cámaras de video), sin la presencia de los modos acostumbrados de intercambio (como los gestos y el tono de voz), las

⁽¹⁸⁾ Martín Barbero, Jesús. (2002) "Jóvenes, comunicación e identidad" en Revista de Cultura "Pensar Iberoamérica" N° 0, de febrero.

comunidades en la red han sido capaces de desarrollar códigos para transmitir afectos, emociones y sentimientos que también constituyen elementos importantes en la configuración de la identidad de los habitantes de los espacios desterritorializados.

Por su parte, Martín Barbero plantea que lo que se está viviendo es una *des-territorialización* cultural y un malestar en la cultura de los jóvenes, ya que existe un replanteo tal que se transforman las formas tradicionales de continuidad cultural: ya no existe un anclaje en las culturas de los mayores. Los adolescentes se alejan de la cultura legitimada, refugiándose en las nuevas propuestas tecnológicas y respondiendo a "*nuevos modos de percibir y narrar la identidad, [...] identidades con temporalidades menos largas, mas precarias pero también mas flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos.*"¹⁸

El autor planteará que estamos frente a un *ecosistema comunicativo* que se convierte en algo cada vez más fundamental para el desarrollo de las sociedades posmodernas. Este ecosistema se plasma, en primer lugar, en la multiplicación cotidiana de las NTIC. Esto se hace manifiesto en los nuevos lenguajes, en las nuevas sensibilidades y escrituras, y principalmente entre los jóvenes, quienes son los que más atraídos se sienten por estas ofertas tecno-comunicacionales.

⁽¹⁹⁾ Ob. Cit.

Otro fenómeno que forma parte primordial de este ecosistema, es el de la **descentralización del saber**: estamos frente a saberes e informaciones de diversa índole, que provienen de múltiples fuentes y que se encuentran descentradas con respecto a los sistemas educativos que tradicionalmente han mantenido como eje dos pilares: la institución escuela y el libro. El saber ya circula muy por fuera de estos dos lugares legitimados eternamente por nuestras sociedades. La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente¹⁹.

⁽²⁰⁾ Fernandez, Lidia. (2000) "Instituciones Educativas". Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina Ob. Cit.

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN LA ERA POSMODERNA Como hemos visto hasta aquí, los cambios socioculturales son tan vastos como radicales. Las nuevas tecnologías han hecho de nuestra cultura un sistema de valores y creencias basados en sus propias lógicas.

La escuela, al ser la encargada de orientar a los individuos hacia su conformación identitaria y de poner a circular ciertas significaciones culturales para que el sujeto social se desenvuelva en la vida cotidiana, no ha escapado a los cambios contextuales que la rodean y que poco a poco se insertaron en ella, haciendo que la misma revea sus lógicas y concepciones tradicionales.

Compartiremos aquí la definición que hace Lidia Fernández con respecto a la función de la institución escolar, siendo esta última *"la encargada de garantizar la transmisión cultural y asegurar la continuidad del grupo social más allá de la vida biológica de los individuos. En particular, su emergencia se relaciona con la complejidad de la cultura, la inconveniencia de dejar su transmisión librada a la participación en la vida cotidiana y la necesidad de algunos sectores sociales de controlar los valores y las significaciones transmitidos"*²⁰.

Asimismo, la escuela se ha encontrado con innumerables desafíos que les han sido muy difíciles de superar, sobre todo en los países latinoamericanos que han sufrido duros golpes debido a las grandes dificultades económicas, políticas y socioculturales públicamente conocidas.

⁽²¹⁾ Pérez Tornero, José Manuel.,(2000) "Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información", en Pérez Tornero, J.M (compilador). Comunicación y educación en la sociedad de la información, Barcelona, Paidós.

Frente a la crisis que atraviesa el sistema educativo en general, el español Pérez Tornero²¹ nos enumera los retos de la educación que se presentan casi universalmente, aunque con matices económicos, geográficos y culturales diferentes:

La apertura sistemática de la escuela a nuevas fuentes del saber. Si la producción del saber no es privilegio de las escuelas, éstas se deben abrir a nuevas fuentes de conocimiento.

La conversión de las escuelas en espacios de exploración, de descubrimiento y de invención. No pueden seguir siendo centros de transmisión vertical del saber, sino productores activos de conocimiento y escenarios de descubrimiento.

La participación de la comunidad entera en la educación. La educación se ha convertido en una dimensión de la convivencia de lo social y de lo cultural donde todos debemos participar.

Potenciar el tipo de alfabetización propio de la sociedad de la información. Introducir el uso de los lenguajes audiovisuales, de la informática, de las computadoras y los nuevos medios.

El ciberespacio, las telecomunicaciones, internet están procurando la aparición de nuevas comunidades virtuales. La escuela debe contribuir a la formación de comunidades educativas y ensayar una educación multicultural e internacional.

La redefinición del rol del profesor. De *instructores a entrenadores* y tutores en los procesos de autoaprendizaje, promotores de los nuevos grupos de comunidades educativas, creadoras de nuevos entornos e instrumentos pedagógicos. Cabe afirmar que el papel del maestro continúa siendo fundamental en lo referente a la relación personal, humana y afectiva que éste entabla con los alumnos.

La redefinición del rol del Estado en la educación. Tendrá que abandonar su papel paternalista para cederle autonomía curricular, de gestión y organización.

Aceptar el principio de la educación a lo largo de la vida. Si se acepta que el período educativo no acaba nunca, nacerá un sistema educativo flexible, con múltiples alternativas y ajustado a las necesidades del sujeto.
Implicación de la escuela en el mundo práctico. Un sistema educativo directamente útil a la comunidad a la que sirve: a los estudiantes, a los padres y madres.

Lo importante a rescatar aquí es el papel primordial que debe tomar la escuela frente a la nueva trama global. Si las NTIC se han convertido en instituciones primordiales, sobre todo para los jóvenes, la institución escolar no debe dejar de hacer frente a estas nuevas demandas que le plantea la sociedad posmoderna; debe abrirse paso a los nuevos saberes, a los nuevos lenguajes y percepciones, a las nuevas formas de socialización, a las nuevas lógicas de aprehensión.

De lo que se trata es de entender que todo nuestro contexto influye en nuestra formación social y cultural. Actualmente, las incertidumbres, la falta de capacitación del plantel docente, los escasos replanteos desde los ministerios de educación, la falta de revisión curricular y, al mismo tiempo, el veloz avance de las lógicas tecnológicas, los saberes cada vez más al alcance de los jóvenes, la cotidianidad de la interacción con las NTIC, etc., hacen que las instituciones escolares no puedan ir a la par de un crecimiento en términos de problematizar la incorporación de este fenómeno en los ámbitos educativos.

Prieto Castillo plantea 10 puntos claves que nos llevan a relacionar la pedagogía y la tecnología:

- 1- La pedagogía tiene por finalidad ofrecer recursos para que se pueda promover y acompañar el aprendizaje.
- 2- Un modelo pedagógico en la educación tecnológica tiene por finalidad otorgar sentido, promover y acompañar el aprendizaje del mundo de los productos tecnológicos.

- 3- Se entiende el aprendizaje como la apropiación de las posibilidades culturales y de uno mismo. Aquí decimos que debe existir una apropiación de las posibilidades tecnológicas (de sus productos, procesos, recursos, medios).
- 4- Un modelo pedagógico debe acompañar y promover esa apropiación, por ello deben revisarse los elementos básicos de ese modelo: la concepción de la pedagogía, la institución, los docentes, los alumnos, la tecnología en la sociedad.
- 5- Esta apropiación no debe basarse en la transmisión de la información, es decir, en las formas tradicionales de enseñanza. Debe partirse de la necesidad de un modelo interactivo, rico en relaciones humanas y en contactos con los productos y procesos tecnológicos. Así se puede decir que la tecnología no se enseña, se aprende a partir de las experiencias.
- 6- Debe alejarse del esquema de la institución encerrada en sí misma y apoyada en textos y en la palabra del maestro. Lo que debe hacerse (como ya hemos dicho más arriba) es establecer relaciones dinámicas con el contexto, tanto para incorporar los productos a las aulas como para salir a espacios donde estos adquieren sentido por su uso.
- 7- ¿Qué tipo de educador se requiere para apoyar esta apropiación? En primer lugar, alguien que se haya apropiado de lo tecnológico. No se puede enseñar lo que no se conoce. Pero, más importante aún, no se puede enseñar lo que no es considerado digno de enseñar. En segundo lugar, alguien que sea capaz de interactuar con los educandos, ya que de lo que se trata no es de enseñar, sino

- acompañar y promover la apropiación, recuperar las experiencias de los jóvenes, salir al contexto.
- 8- También es necesario desmitificar el alcance de los recursos tecnológicos y evitar pensar en la imposibilidad de apropiación si no se cuenta con las últimas tecnologías. La inventiva se practica sobre los recursos disponibles y no sobre los soñados para desarrollarla.
 - 9- La educación tecnológica se hace siempre de cara al futuro. Se trata de analizar las consecuencias de las ajenas y propias acciones en este terreno y de las posibilidades de innovar y de resolver demandas personales y sociales.
 - 10- La tecnología en la sociedad constituye el acervo más importante para el aprendizaje que pretendemos; son innumerables los productos que sirven para mediar las acciones humanas y es posible aprender de ellos en relación con prácticamente todas las actividades.

Lo que se pone en juego no es solo el aprendizaje a lograr, sino el rescate de los conocimientos previos para aprovecharlos en el proceso. Porque, como ya hemos dicho anteriormente, las nuevas comunidades conformadas en el espacio cibernético mantienen formas de interactuar y socializar bajo un nuevo lenguaje y nuevas sensibilidades que la escuela debe aceptar e incorporar, como así también comprender que los jóvenes encuentran infinitas fuentes de información en las nuevas tecnologías, ya sea en diferentes páginas web, en enciclopedias, en foros virtuales, etc., que pueden ser altamente aprovechables.

Docentes y padres se han ocupado mucho tiempo de “proteger” a niños y jóvenes haciendo a un lado la realidad contextual, por el temor a que contaminara su desarrollo. El punto es que los hechos ingresan con fuerza a través de las palabras y las imágenes y privan a los hogares e instituciones escolares de contar con espacio libre de realidad. Ésta invade las instituciones y las viejas tácticas evasivas ya no dan resultado. Como plantea Quiróz, hoy por hoy vivimos en un ecosistema comunicativo, ante el cual hay que desarrollar las mejores respuestas y construir los caminos mas adecuados.

La solución no será que las aulas se equipen constantemente con nuevos elementos tecnológicos para mantener una actualización permanente, sino que se estudie a las nuevas tecnologías como un elemento más del acervo cultural del educando, indagando sobre las experiencias que éste posee en base a sus propios intereses, para construir recién un nuevo conocimiento que realmente resulte significativo.

Bibliografía

- Augé, Marc. (1995) “Nuevos mundos” en: Hacia una antropología de los mundos contemporáneos. Barcelona. España. Ed. Gedisa
- Barbero, Jesús Martín. (2002) “Jóvenes, comunicación e identidad” en Revista de Cultura “Pensar Iberoamérica”. N° 0
- Castells, Manuel. (1997) “La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura”, vol. 1, Barcelona. España. Ed. Alianza
- Cucho, Denys. (1999) “La noción de cultura en las ciencias sociales”. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina
- Fernandez, Lidia. (2000) “Instituciones Educativas”. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina
- Herskovits, Melville. (1993) “Transculturación” en: El hombre y sus obras. Fondo de Cultura Económica
- Neufeld, Ma Rosa. (1994) “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la Antropología” en Lischetti M. (comp.). Ed. Eudeba. Buenos Aires. Argentina
- Orozco Gómez, Guillermo. (1993) “La computadora en la educación: dos racionalidades en pugna”. en Revista Diálogos de la Comunicación” N° 37.
- Piscitelli, Alejandro. (1995) “Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes”. Bs. As. Argentina. Ed. Paidós.
- Prieto Castillo, Daniel. (1999) “La Comunicación en la Educación”. Ed. La Crujía. Buenos Aires. Argentina
- Quiroz, María Teresa. (2003) “Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI” Grupo Editorial Norma. Buenos Aires. Argentina.

^(*) Elizabeth Vidal es Licenciada en Comunicación. Magíster en Multimedia Educativo por la Universidad de Barcelona; titular de cátedra de Taller de Lenguaje III y producción audiovisual en la ECI – UNC; productora de materiales AV para la educación y capacitadora de docentes.

^(**) María Rosa Di Santo es Licenciada en Comunicación. Magíster en Sociología y Ciencias Políticas de FLACSO, capacitadora docente y produce materiales escritos para la capacitación.

⁽²²⁾ El presente artículo es parte del módulo 'Comunicación y Educación: Medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Aula' que elaboraron las autoras para capacitación docente en el marco del proyecto POLOS de Desarrollo aplicado en el IFDC 'Albino Sánchez Barros' de La Rioja entre 2003 y 2005.

Por Mag. Elizabeth Vidal* y Mag. María Rosa Di Santo**

LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN GENERAL Y LOS RECURSOS AUDIOVISUALES EN PARTICULAR²²

⁽²³⁾ Von Sprecher, Roberto (1999) 'La red comunicacional. Introducción a la comunicación social'. Edit. JCV. Córdoba.

⁽²⁴⁾ 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 de la Universidad Tecnológica Nacional. Sin indicación de página.

INTRODUCCIÓN La comunicación es un proceso “multiforme y omnicomprensivo”²³, 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 Litwin²⁴ advertía que la brecha entre inforicos 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.

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;

⁽²⁵⁾ Santos Guerra, Miguel Angel (1998) 'Imagen y educación'. Edit. Magisterio del Río de la Plata. Argentina.

- 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 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” (p. 43/4)²⁵;
- 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.

⁽²⁶⁾ Castells, Manuel (2001) Entrevista publicada en la sección Enfoques del diario La Nación, 11-03-01, bajo el título 'Hemos creado un autómeta: el mercado financiero global'.

LA EDUCACION 'IDEAL' EN LA SOCIEDAD RED 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”²⁶.

⁽²⁷⁾ Hernández, Fernando (1997): 'De Icaro a Dédalo: la transdisciplinariedad en la educación escolar'. Editado en 'Investigación en la Escuela'. España.

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 disciplinas²⁷, 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 –con un nombre poco feliz– 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 ¿incide en el razonamiento?’. Para Litwin la respuesta es afirmativa: “cada generación de ia

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”.

Por ejemplo, un estudiante acostumbrado a navegar por Internet y buscar información de su interés respecto de un tema en particular (cualquiera: el fútbol, las motos, los juegos electrónicos, etc.), trae consigo a la escuela un residuo cognitivo específico: el manejo del hipertexto. El hipertexto nos permite establecer una “red de relaciones navegables” a través de 'nexos' o palabras que resultan especialmente significativas o claves en un momento dado para un usuario de Internet. Esto implica que ese alumno puede “acceder a análisis contextualizadores mucho más sencillos que el rastreo bibliográfico” que tradicionalmente se pide en las escuelas. Esta capacidad no es una competencia previa que pueda ser

⁽²⁸⁾ Reguillo Cruz, Rossana (2000) 'Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto'. Edit. Por Norma. Buenos Aires. En pág. 63, citando conceptos de M. Mead.

desechable en el trabajo áulico y habrá que buscar las maneras de compatibilizarla con las prácticas docentes. Los 'nexos' que son "la esencia del hipertexto, facilitan el establecimiento de relaciones, el reconocimiento de causas, comparaciones y pueden favorecer la lectura crítica o los múltiples procesos de descentración que generan mejores comprensiones" dice Litwin. Si, entonces, tenemos alumnos que ya han desarrollado tales capacidades y son capaces de distinguir palabras claves para relacionar textos diversos en tiempos breves (generalmente es así, por el costo de conexión al menos en nuestro país), esta es una manera nueva de acceder y producir conocimiento.

Con sólo un alumno que posea tal capacidad frente a una PC conectada a la red, es muy probable que, con los recursos tecnológicos adecuados, se lo pueda integrar al proceso educativo desde otro rol: el de poder enseñarle a sus pares y a los docentes mismos, cómo hacerlo, y la educación pasaría a moverse dentro de paradigmas culturales cofigurativos o prefigurativos, según sea la edad de los alumnos y de los propios docentes²⁸. Eso no significa que el docente pierda su lugar. Por el contrario, deberá orientar el uso de esas capacidades hacia contenidos, objetivos y propósitos propios de la curricula. En buena medida, éstas son prácticas habituales en los hogares y lugares de trabajo. Niños y jóvenes que crecen con las tecnologías y aprenden a usarlas con eficacia a través del juego 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.

⁽²⁸⁾ Prieto Castillo, Daniel (1993) 'La pasión por el discurso'. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. (p.44).

Una práctica de tal tipo concretaría de alguna manera la idea del 'entrepender' que muchos pedagogos han expuesto y que Prieto Castillo rescata al retomar la vieja idea del maestro de Simón Bolívar, Simón Rodríguez²⁹.

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.

Si se lograran tales actitudes, recién entonces el uso de las nuevas tecnologías 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.).

⁽³⁰⁾ Huergo, Jorge A. (1997) 'Comunicación/Educación. Ambitos, prácticas y perspectivas'. Edic. de Periodismo y Comunicación. UNLP. La Plata. (p.17)

⁽³¹⁾ Eco, Umberto (1981) 'Apocalípticos e integrados'. Edit. Lumen. España. Edición original de Bompiani, 1965.

LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA 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”³⁰. 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, homogeinizan 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”³¹.

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

⁽³²⁾ 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.

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.

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 Roig³²:

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.

ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE 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.

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

⁽³³⁾ 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.

⁽³⁴⁾ 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.

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"³³ (Huergo, 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 simbólica³⁴. Son tan escasamente neutras las tecnologías que, en definitiva, se convierten en "formas de hacer la educación" mediante la división de los saberes en

⁽³⁵⁾ 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.

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 Gil (p.175)³⁵.

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".

⁽³⁶⁾ Jauss, Hans Robert (1979) 'Estética de la recepción y comunicación literaria' en Puntos de Vista. Traducción de Beatriz Sarlo. P. 34 a 40.

SUJETOS ACTIVOS E INTEGRALES 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, Jauss³⁶ (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).

⁽³⁷⁾ Metz, Christian (1973) 'Ensayos sobre la significación en el cine'. Cap. 2: 'Notas para una fenomenología de lo narrativo'. Edit. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires.

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.

Metz³⁷ 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

⁽³⁸⁾ Doelker, Christian: 'La realidad manipulada. Radio, TV, Cine, prensa'. Edit. G. Gili. Colección Punto y Línea. Barcelona.

los momentos más intensos del partido y pueden convertir un partido aburrido en algo mucho más entretenido. Doelker³⁸ 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 (apariencia 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:

⁽³⁹⁾ Bruner, Jerome (1994) 'Realidad Mental y Mundos Posibles' Edit. Gedisa. Barcelona. (p.16/7).

- 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"³⁹. La ficción a través de la imagen es aún más peligrosa, en este sentido, porque la polisemia es su característica intrínseca.

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).

PEDAGOGIA DE Y CON LOS MEDIOS 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).

⁽⁴⁰⁾ Santos Guerra, M.A. (1998) Op. cit. (p. 16).

⁽⁴¹⁾ 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.

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”⁴⁰. 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”⁴¹. 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

⁽⁴²⁾ 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.

estudiándolos desde una triple dimensión: social (como medios), lingüística (modelos comunicativos) y semiótica (discursos y textos audiovisuales)⁴². 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 de el

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.

EDUCACION MULTIMEDIAL 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. Ferrer Prats, analizando las características de los medios audiovisuales los sistematiza de la siguiente manera (op.cit. p. 126), por lo tanto normalmente incluye:

- **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.
- **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.
- **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.

- **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.
- **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.
- **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 previó.

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

- **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.
- **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.

⁽⁴³⁾ 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.

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”⁴³ 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).

⁽⁴⁴⁾ Ferrés Prats, Joan (2001) 'Pedagogía de los medios audiovisuales y Pedagogía con los medios audiovisuales'; en 'Para una tecnología educativa'; compilada por Juana M.A. Sancho. Edit. Horsori. Barcelona.

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”⁴⁴. 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.

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” (Vidal 2000; 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 (fccionales 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.

Bibliografía

- Aparici Marini, Roberto (1994) 'La educación para los medios de comunicación'. Exposición presentada por el autor en el 3° Congreso Nacional sobre medios de comunicación en la Escuela. La Pampa. Setiembre de 1993. Edit. Extra. Santa Rosa.
- Bruner, Jerome (1994) 'Realidad Mental y Mundos Posibles' Edit. Gedisa. Barcelona.
- Castells, Manuel (2001) Entrevista publicada en la sección Enfoques del diario La Nación, 11-03-01, bajo el título 'Hemos creado un autómata: el mercado financiero global'.
- Doelker, Christian: 'La realidad manipulada. Radio, TV, Cine, prensa'. Edit. G. Gili. Colección Punto y Línea. Barcelona.
- Eco, Umberto (1981) 'Apocalípticos e integrados'. Edit. Lumen. España. Edición original de Bompiani, 1965.
- 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. Barcelona.
- Hernández, Fernando (1997): 'De Icaro a Dédalo: la transdisciplinariedad en la educación escolar'. Editado en 'Investigación en la Escuela'. España.
- Huergo, Jorge A. (1997) 'Comunicación/ p.17 Educación. Ambitos, prácticas y perspectivas'. Edic. de Periodismo y Comunicación. UNLP La Plata.
- Jauss, Hans Robert (1979) 'Estética de la recepción y comunicación literaria' en Puntos de Vista. Traducción de Beatriz Sarlo.
- 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.
- Metz, Christian (1973) 'Ensayos sobre la significación en el cine'. Cap. 2: 'Notas para una fenomenología de lo narrativo'. Edit. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires.
- Prieto Castillo, Daniel (1993) 'La pasión por el discurso'. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.
- Reguillo Cruz, Rossana (2000) 'Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto'. Edit. Por Norma. Buenos Aires.
- 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.
- Sancho Gil, Juana Ma (1995) 'Desarrollo cognitivo y tecnologías de la información y la comunicación: una interacción educativa'.

En 'Comunicación y Pedagogía'. Universidad de Barcelona.

- (1996) 'La tecnología educativa: conceptos, aportaciones y límites'. En Ferrés, J. Y Marqués, P. 'Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías'. Edit. Praxis. Barcelona.
- (1996) 'Las tecnologías educativas como 'formas de hacer' la educación' Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. San Sebastián. España.
- Santos Guerra, Miguel Angel (1998) 'Imagen y educación'. Edit. Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
- Vidal, Liz (1999) 'Notas de cátedra' del Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual. Arcilla. ECI. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. UNC.
- Vidal, Liz y Di Santo, Ma. Rosa (2003) 'Comunicación y Educación: Medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Aula'. Proyecto POLOS de Desarrollo. IFDC 'Albino Sánchez Barros' de La Rioja. Soporte digital. La Rioja/Córdoba.
- Von Sprecher, Roberto (1999) 'La red comunicacional. Introducción a la comunicación social'. Edit. JCV. Córdoba.

(*) Susana Morales es Dra. en Ciencias de la Información. Investigadora y Profesora Adjunta de la cátedra Análisis institucional y profesora del Módulo "Comunicación, escuela y nuevas tecnologías" del Postítulo en Tecnología Educativa de la FFYH, UNC.



Por Dra. Susana Morales*

INTRODUCCIÓN El desarrollo de las tecnologías en general y las informáticas en particular, responden a nuevos modos de producción y acumulación del sistema capitalista mundial. En ese marco, su introducción en las sociedades aparece ligado al fenómeno denominado globalización. Este proceso es defendido por sus ideólogos como una alternativa adecuada para enfrentar la crisis del modelo de producción y consumo masivo denominado fordista. La globalización se instaura sobre dos pilares fundamentales (Hirsch, 1997): por un lado una revolución tecnológica, que permite el reemplazo de mano de obra por procesos de automatización, la creación de nuevas fuentes de ganancias (nuevos sectores productivos) y la racionalización de los ya existentes y, por otro lado, la internacionalización del capital, que garantiza menores costos de producción y nuevos mercados.

Desde una mirada retrospectiva, podemos afirmar que la introducción/apropiación de las tecnologías informáticas en las escuelas respondió a diversos factores, entre ellos los imperativos que se desprenden de las reformas educativas implementadas en casi todos los países del mundo; las demandas sociales, que ven a estas tecnologías como herramientas de uso imprescindible en el mundo laboral y social en general; y las presiones de mercado, que ven en los docentes y estudiantes un público potencialmente consumidor tanto de las 'máquinas' como de los contenidos que ellas vehiculizan. Desde mediados de la década de los noventa en nuestro país, y en países más desarrollados en décadas anteriores, se ha impulsado fuertemente la integración de los medios de comunicación, y en

particular de la computadora, en la enseñanza. Las acciones en esta dirección estuvieron centradas tanto en lo curricular, con la inclusión de asignaturas específicas, como en la provisión de equipamiento informático a las escuelas públicas, de manera paralela a lo que iba sucediendo en los colegios de dependencia privada. Estas políticas tuvieron un impacto diferente según el ámbito geográfico y nivel donde se materializara. Debido a que la llegada de las computadoras a las escuelas no es inocua, y aunque en algunas instituciones pasaron supuestamente desapercibidas, en otras transformaron significativamente tanto los imaginarios en torno a sus riesgos o beneficios, como las metodologías de enseñanza y aprendizaje y los roles y desempeños de docentes y alumnos.

Específicamente, y tal como lo sostiene Roger Silverstone (1996), los medios de comunicación pueden analizarse de acuerdo a dos dimensiones: aquella que se refiere al aspecto tecnológico y la relativa al contenido que ellos vehiculizan, el aspecto ideológico. Por lo tanto, sostenemos que una enseñanza que incorpore el uso de los medios informáticos debe atender al desarrollo de competencias vinculadas tanto a lo tecnológico como a lo ideológico.

La dimensión tecnológica a la que aludimos supone la preparación de los niños y jóvenes no sólo en el desarrollo de ciertas habilidades prácticas en este campo (saber usar la PC), sino en la comprensión de su funcionamiento, en la valoración de su potencial y en el reconocimiento de las limitaciones y los riesgos que entraña su uso.

Esto implica, en definitiva, acompañar a los sujetos de la enseñanza durante el proceso de apropiación en pos de un uso inteligente del medio informático. El planteo acerca de la necesidad de formar usuarios inteligentes se emparenta con la idea de Francis Tilman (1998) de asumir una posición de negociación con las tecnologías, en contraposición con lo denomina subordinación (la total dependencia de los expertos) o dominio de la misma (esta última, propia quizás de un experto programador). Dentro de la formación del usuario inteligente, Tilman distingue tres modelos pedagógicos (complementarios entre sí), que son:

► **Modelo práctico-formalizado del usuario inteligente:** las competencias necesarias para operar con estas nuevas tecnologías se relacionan, en primer lugar, con cuestiones procedimentales, es decir relativas a la manipulación de las mismas (saber manejar el ratón y el teclado, por ejemplo). En segundo lugar, implican comprender la lógica de funcionamiento de la máquina y los elementos básicos de hardware y software. Este modelo, situado en una articulación entre teoría y práctica, estaría orientado a las prácticas denominadas de alfabetización informática.

► **Modelo informativo-analítico del ciudadano lúcido:** en este modelo, el objetivo es formar ciudadanos capaces de pensar la técnica. Esto supone conocer la historia de los grandes desarrollos tecnológicos y sus funciones. En palabras de Tilman: “¿Cómo y por qué los determinantes puramente técnicos se combinan con los económicos y los sociales para crear una dinámica de innovación que se

traduce en un 'reino maquinista?'” (1998: 179). Esto, evidentemente, obliga a poner la mirada en las relaciones entre la tecnología y la sociedad, en términos del sistema de producción de determinada tecnología (las variaciones en el modo de fabricación del producto), como sistema de consumo (la historia del producto en tanto mercancía), como sistema de utilización (las variaciones en el tiempo de la relación hombre-máquina), y como sistema de objetos (las derivaciones en familias de objetos de una innovación determinada).

► **Modelo práctico-experimental del creativo eficaz:** en donde la enseñanza está orientada a formar sujetos capaces de llevar adelante un proyecto tecnológico: *“Nos encontramos en el registro más creativo de la producción de los saberes, el dominio donde las personas son capaces de desear una transformación material del mundo y, para arribar a ella, de organizar la producción de bienes o de servicios, de imaginar y organizar una respuesta material a un problema concreto”* (Tilman, 1998: 182).

En síntesis, poder realizar un manejo inteligente de la PC, reconociendo la historia y la proyección de esta tecnología y, a la vez, estar en condiciones de llevar adelante un proyecto tecnológico (tales las bases de un enseñanza que concibe a los alumnos como usuarios inteligentes, ciudadanos lúcidos y creativos eficaces), es la condición de posibilidad de pensar en los medios informáticos en tanto objetos ideológicos y de pensar a los sujetos de la enseñanza como receptores-emisores críticos.

Cuando hacemos referencia a los medios informáticos como vehículo de ciertos contenidos estructurados según determinados lenguajes específicos, Manuel Area (1998) sostiene que la educación para los medios debería preparar sujetos capaces de:

- Analizar e interpretar los mensajes vehiculizados a través de los medios de comunicación (los medios informáticos, en este caso).
- Comunicar las propias ideas y visiones, utilizando los lenguajes expresivos propios de estos medios.
- Analizar y comprender sus efectos sociales, políticos y culturales.

Prestar atención a los dos aspectos específicos de los medios informáticos: como herramienta tecnológica y como vehículo de ciertos contenidos, permitiría proyectar nuestras prácticas educativas hacia la formación de usuarios cualificados de las tecnologías digitales y ciudadanos conscientes de sus efectos sociales y culturales, con la consecuente profundización de la “brecha digital” entre quienes tienen acceso a las tecnologías y quienes no lo tienen. Por cierto, esta nueva brecha se suma a las ya existentes en otros aspectos que refuerzan las desigualdades entre países y sectores sociales.

LA PERSPECTIVA CURRICULAR Y TRANSVERSAL DE LA INCORPORACIÓN DE LOS MI EN LA EDUCACIÓN

Ahora bien, sostenemos que la incorporación de tecnologías informáticas (como cualquier otro recurso) implica que, en la consideración del recurso, es el docente quien debe planear las actividades tomando en cuenta metas a corto y largo plazo y debe establecer una secuencia que lleve a sus alumnos de un nivel de desarrollo cognoscitivo al siguiente, dentro de una perspectiva de enseñanza congruente con la institución y con la realidad en la que viven sus alumnos. Al mismo tiempo, debe seleccionar qué contenidos son más adecuados para ser trabajados con este recurso. En definitiva, es el maestro quien planea la estrategia para que sus alumnos vayan adquiriendo los conocimientos, las habilidades y las actitudes poco a poco, con actividades que dan resultados inmediatos y con actividades que dan resultados a largo plazo. En ese marco, deberá determinar en qué momento, bajo qué circunstancias y con qué modalidad la computadora se integra al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El planteo expuesto asume los enfoques denominados por Area Moreira (1991 y 1995) como perspectiva curricular y perspectiva transversal de incorporación de medios en la enseñanza.

Respecto de la primera, la perspectiva curricular, el autor sostiene que “los medios, como el resto de los componentes del currículo, cobran sentido y se definen en relación a la lógica y funcionalidad que le es otorgada dentro del sistema curricular” (1991: 61). La segunda, la perspectiva transversal, implica

concebir a los medios como recurso y como contenido transversal en la enseñanza y aprendizaje de las diferentes materias/contenidos del currículo.

En consonancia con lo expuesto, una iniciativa orientada a incorporar la computadora en la enseñanza, debería contemplar la respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Están dadas las condiciones de los alumnos (psico-cognitivas) y de la institución (organizativas y tecnológicas) para una efectiva incorporación?
- ¿Es adecuado el uso de la computadora para el contenido/habilidad que queremos desarrollar (sea cual fuere al área del conocimiento al que corresponde)?
- ¿Se relaciona con los objetivos que queremos alcanzar?
- ¿En qué momento del proceso de construcción de ese contenido/habilidad es más pertinente la incorporación de la computadora?
- ¿Cuáles de los recursos informáticos disponibles son más apropiados para utilizar según ese contenido y ese objetivo?

Es decir, nuestra propuesta implica tener en claro que la computadora puede, bajo determinadas condiciones, facilitar la búsqueda, organización y presentación de la información y que permite

desarrollar habilidades de pensamiento analítico, crítico y creativo. Sin embargo, advertimos que es el docente quien evalúa y determina el contenido, la oportunidad y el objetivo a alcanzar con la incorporación de la computadora en su práctica (perspectiva curricular). Además, es necesario el equilibrio entre la enseñanza- aprendizaje de las habilidades necesarias para el uso cotidiano de la computadora (perspectiva de alfabetización informática), con el aprendizaje de los contenidos de diferentes materias/conocimientos (perspectiva transversal).

LA ESCUELA, LOS DOCENTES Y LOS ALUMNOS FRENTE A COMPUTADORA Quiérase o no, es evidente que los medios informáticos están penetrando en los espacios educativos y sin limitarlos al aula. Si bien es cierto que en la situación áulica los protagonistas de la enseñanza y aprendizaje son los alumnos y los maestros, por lo que al promover la incorporación en la enseñanza habría que tomar en cuenta estos dos elementos fundamentales, no quisiéramos dejar de reconocer que la complejidad de un recurso como el que estamos analizando supone considerar además a la institución educativa como otro actor esencial, y al factor contextual.

La escuela es la institución a la que la sociedad ha confiado sus miembros más jóvenes para que se integren a ella a través de la educación. Es allí donde el alumno aprende a desarrollar un juicio crítico, se apropia del conocimiento y la cultura producida por las generaciones anteriores y adopta los valores de la sociedad a la que pertenece, en un proceso de construcción que se logra a través de su interacción con el medio ambiente (donde se incluye a los productos tecnológicos) y con las demás personas que le rodean.

Es ahí, en la escuela, donde la computadora puede convertirse en un valioso instrumento para educar. Sin embargo, no es un acontecimiento que se produzca de la noche a la mañana y por generación espontánea.

En este sentido, y tal como hemos reportado en otro estudio (Morales, 2004), las políticas del gobierno nacional en la materia durante la década de los '90 se limitaron a la dotación de equipamiento, en desmedro de la capacitación docente, el mantenimiento de los equipos provistos o la producción de materiales, cuestiones que quedaron libradas a la voluntad individual de los propios docentes y de la institución escolar. No es nuevo decir que en gran parte de las escuelas argentinas nos encontramos con gabinetes prácticamente sin funcionar, debido a que las máquinas se han vuelto obsoletas o se averiaron y nunca fueron reparadas. O el hecho de que muchos directivos guardan celosamente y bajo llave los recursos y no permiten el acceso ni por parte de docentes ni de alumnos. A todo ello se suma que en general el cuerpo docente no está suficientemente motivado ni capacitado para su aprovechamiento.

Más allá de la responsabilidad de los gobiernos nacionales, provinciales y municipales en la resolución de estos aspectos, entendemos que es perfectamente compatible con las funciones de la escuela la elaboración de Proyectos de Informática Educativa, que prevean las necesarias tareas de gestión y monitoreo.

Se denomina Gestión de Proyectos de Informática Educativa al conjunto de acciones destinadas a garantizar la equidad en el acceso a los recursos informáticos, como así también su aprovechamiento para ser utilizados con fines educativos, lo cual incluye diversos componentes, entre los cuales se mencionan:

- 1- **Gestión Institucional y Curricular:** implica la elaboración e implementación de proyectos institucionales educativos tendientes a integrar el recurso informático en el currículo escolar, los sistemas de seguridad del software y el hardware, y organizar institucionalmente el área.
- 2- **Gestión de Recursos Humanos:** incluye la consideración de nuevos roles docentes y de soporte técnico, la formación docente en el uso de Tecnologías Informáticas (TI), el sistema organizativo para el uso de las TI en la cotidianeidad escolar, la función del encargado de gabinete.
- 3- **Gestión del Software:** supone la exploración acerca de las alternativas posibles en el uso de las TI, la disponibilidad, producción y evaluación de software-materiales multimediales para el uso educativo.
- 4- **Gestión del Hardware:** involucra el mantenimiento y actualización de equipos, la provisión y administración de insumos.
- 5- **Gestión de la infraestructura:** comprende la determinación de funciones y sistemas de acceso a gabinetes, implementación de sistemas de red -intranet e Internet-.

En relación a los docentes, queremos reparar en tres cuestiones que nos parecen nodales a la hora de pensar su relación con las tecnologías informáticas.

Un primer aspecto se refiere a las representaciones acerca de las tecnologías en general y de las tecnologías informáticas en particular.

La representación revela la relación de un sujeto con un objeto (un hecho, una institución, una persona, una cosa), y se refiere a un contenido (información, imagen, opinión). El proceso constitutivo de la representación implica un primer momento en el que el sujeto privilegia, selecciona y retiene algunos aspectos relevantes del discurso que circula socialmente. A partir de esta selección, el sujeto construye y naturaliza un mini modelo explicativo acerca del hecho, institución, persona o cosa de que se trate. Este modelo constituye una guía para la acción. Cuando las representaciones son construidas y compartidas intersubjetivamente, estamos en presencia de representaciones sociales.

En relación con las tecnologías, y en particular las vinculadas con las informáticas, identificamos tres tipos de representaciones predominantes: tecnófoba (de rechazo, por ser considerada elemento de dominación de la máquina sobre el hombre); tecnófila (de aceptación, por considerada sinónimo de progreso o en todo caso, como herramienta neutral) y de aceptación crítica. A las dos primeras, Burbules y Callister (2001) las incluyen dentro de una visión tecnocrática, en tanto que a la tercera, como posttecnocrática.

En general, las visiones de los docentes respecto de los recursos informáticos tienden a concebirlos como un elemento que coarta las posibilidades de reflexionar o de producir un aprendizaje 'razonado' por parte de los alumnos. La computadora, (como otros recursos tecnológicos, por ej. la calculadora) proporcionan al alumno respuestas ya armadas y no le queda a él más que un escaso margen para resolver por sí mismo el problema planteado. O, en otros términos, el alumno está imposibilitado de interactuar con el medio y se constituye en un receptor pasivo. Es decir, se identifica a la máquina con el aprendizaje mecánico. Como contrapartida, muchos docentes aceptan con beneplácito la llegada de las computadoras a las escuelas, a la que consideran un recurso maravilloso, pero no poseen ideas acerca de cómo las pueden utilizar en su propia práctica. Estas representaciones se atraviesan en general con un escaso conocimiento acerca de los modos de funcionamiento y de las potencialidades de la computadora, que generan un sentimiento de temor o de exagerada fascinación por este objeto casi desconocido o incomprensible que los paraliza e impide una actitud pro-activa frente a él.

Evidentemente, las representaciones condicionan la posibilidad de que el docente pueda, como primer paso, tomar la decisión de poseer esta tecnología y, por ende, que pueda apropiarse de ella. La apropiación de la computadora por parte de los docentes es el segundo aspecto sobre el que queremos llamar la atención.

Según Silverstone (1996), la apropiación es uno de los momentos del consumo cultural en el cual un objeto

está investido por ciertos significados que circulan socialmente (principalmente a través de la publicidad), pero al mismo tiempo por los significados asignados por un individuo, quien establece cuáles son los propios deseos y necesidades que satisface con la posesión de ese objeto. Esto ciertamente determina la manera en que un sujeto se vincula con el objeto. Por lo tanto, en esta bisagra entre significados propios y atribuidos por el mercado es que se da la posibilidad de que el individuo se convierta en sujeto creador de los objetos que posee, en lugar de simple consumidor de mercancías. Esta es la esencia del momento de la apropiación, en el que un objeto abandona el circuito formal de intercambio de bienes y servicios (el mercado) para ser apropiado por alguien. *“La apropiación –dice Silverstone– representa el proceso de consumo en su conjunto, (en el que)... expresamos nuestra irredimible dependencia de los objetos materiales y simbólicos de producción masiva y, al mismo tiempo, con las mismas acciones, expresamos nuestras libertades como partícipes creadores de la cultura moderna.”* (1996: 213)

Por su parte, Prieto Castillo (1983) afirma que la apropiación se relaciona con el lugar social que se ocupa, es decir cuanto mayor es el poder económico, mayor posibilidad de apropiación. Por apropiación entiende “la capacidad de integrar a la propia vida cotidiana recursos científico-tecnológicos que permitan, por un lado, cierto funcionamiento de dicha vida cotidiana; pero, por otro, una toma de conciencia de la situación en que se vive, una transformación de las relaciones interpersonales y grupales en las que se está inserto.” (1983: 118)

Advierte que la apropiación de la ciencia y la tecnología debería permitir la transformación de la vida cotidiana, por lo tanto no debe confundírsela con el consumo de objetos o mensajes científicos. Tomando el caso de la escuela, este autor sostiene que la apropiación significa que los niños puedan encontrar sentido a los datos con los que toman contacto, que desarrollen un método de búsqueda, de ordenamiento, de análisis de la información; que aprendan a discriminar entre lo positivo y lo negativo de los mensajes y su componente imaginario, para estar en condiciones de proponer alternativas a las situaciones sociales en que están insertos.

En el caso de la computadora, su apropiación por parte de los docentes implica no sólo ser propietarios de la máquina, sino también saber hacerla funcionar (por lo tanto haber adquirido la competencia necesaria para ello) y, a partir de esta competencia, comprender e imaginar para qué puede ser utilizada en su propia práctica educativa hasta hacerlo con cierto nivel de creatividad.

De acuerdo a los estudios sobre el tema, los factores que obstaculizan/favorecen la apropiación se vinculan, por un lado, con cuestiones relativas al área de formación disciplinaria del docente. Dado que las tecnologías informáticas constituyen la aplicación de modelos lógico-matemáticos, los/las profesores de ciencias y matemáticas son quienes han sido más receptivos a este tipo de propuestas. A su vez, y vinculado a lo anterior, la condición de género. En general, las tareas relativas a la construcción,

reparación y manipulación de máquinas han sido reservadas a los varones. Al respecto, sostiene Gross (2000): *“La difusión de la informática en nuestra sociedad no fue muy afortunada para las mujeres. A lo largo de los años ochenta, la cultura informática dominada por los hombres tomó un único estilo de programación como correcto. (...) La diferenciación también se ha dado en el ámbito laboral en donde hay una clara distinción entre los trabajos destinados a ingresar datos en los ordenadores (fundamentalmente femeninos) y los aspectos técnicos de montaje y mantenimiento de máquinas ejecutados por el sexo masculino, que también se encarga en proporción superior de la programación y el trabajo de ingeniería”* (2000: 90).

Con la llegada de las computadoras a la educación, esa especie de división sexual del trabajo se reproduce y se profundiza en un ámbito tan femenino como la escuela, en donde (salvo excepciones) las mujeres no se ven motivadas a tomar la iniciativa y más aún, manifiestan un notable temor frente a la computadora. Por último, otro factor que se relaciona con la apropiación es la edad: quienes manejan la computadora con mayor familiaridad, comprenden su lógica de funcionamiento y sus potencialidades son quienes han nacido con ella, es decir las generaciones más jóvenes.

De este modo, el grado de apropiación que el docente haya alcanzado, determinará la manera (complejidad, creatividad e intensidad) en que utilizará la herramienta para diferentes tareas.

Es decir, el consumo de un objeto no se agota en la apropiación (la compra y capacidad potencial de manipular el objeto), sino en su utilización efectiva.

Para el caso de los medios informáticos, y a los efectos analíticos, hemos dividido el uso que los docentes hacen de la misma en tres tipos: el primero se refiere al uso de la computadora en los momentos, espacios y actividades no estrictamente relacionados con la dimensión laboral, y hemos denominado uso doméstico. Por otro lado, en cuanto al uso en las prácticas educativas se han discriminado dos tipos: educativo y didáctico. El uso educativo implica la aplicación de la PC como apoyo al docente en la propia formación, preparación y/o planificación de las clases, como así también otras tareas de tipo administrativo (como registro del proceso de aprendizaje de los alumnos). Por su parte, el uso didáctico tiene como eje actividades donde el alumno interactúa con la computadora a solicitud del docente. Es decir, la PC constituye un apoyo para el docente para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje ya sea en los espacios áulicos, en el gabinete de informática o fuera de la escuela.

Ahora bien, que el docente sepa cómo funciona la computadora, sepa de hecho manejarla y la utilice efectivamente en su vida cotidiana, no significa que traslade ese uso a sus prácticas de enseñanza. La posibilidad de un uso educativo y didáctico de la computadora descansa, a nuestro juicio, en tres factores centrales:

- La gestión de los recursos informáticos que haga la institución escolar.
- La apropiación de la computadora por parte de los profesores.
- La adecuada oferta de capacitación hacia el docente en el uso de las tecnologías informáticas en la educación.

En relación con los sujetos de la enseñanza, los alumnos, una de las cuestiones que se presentan con gran evidencia es que las nuevas generaciones han nacido simultáneamente con las transformaciones tecnológicas que han posibilitado la masificación de las computadoras en casi todo el planeta. De este modo, se puede hablar de una generación de “nativos digitales”. Cabría esperar por ello que los niños y adolescentes de hoy hayan logrado apropiarse de estas tecnologías de manera que les permita interactuar y hacer un uso creativo también en sus propios procesos de aprendizaje. Sin embargo esto está lejos de ocurrir, al menos entre estudiantes que concurren a escuelas públicas de gran parte del país y que pertenecen a sectores socioeconómicos desfavorecidos.

Los beneficios de incorporar los medios informáticos al aprendizaje, además del hecho de participar de las ventajas que supone el acceso a los bienes producidos socialmente, se relacionan también con aspectos que tienen que ver con lo cognitivo. La propuesta de Fundec entiende que la informatización del aprendizaje implica la utilización integral de los recursos de la tecnología de la información como potenciadoras del aprendizaje, ya que todo recurso tecnológico que posibilite el almacenamiento y manipulación de datos amplía la inteligencia humana. Esta integración debería plantearse como objetivo *“no solamente el desarrollo de capacidades cognitivas básicas, sino también otras de nivel superior, como el sentido común, la creatividad, la capacidad para percibir analogías y efectuar síntesis totalizadoras, para lograr una adecuada comprensión del sentido del yo y del mundo y una plena maduración personal.”*

(Marabotto, M.I. y Grau, J.E., 1992:15-16)

Esta integración implicaría la implementación de manera gradual de tres modalidades básicas:

1- **Aprestamiento informático:** es decir, la comprensión global del recurso, sensibilización y familiarización a fin de convertirse en usuario inteligente.

2- **Apoyo al aprendizaje,** lo cual implica concebir la computadora como una herramienta, como el papel y el lápiz o el libro de texto.

3- **Herramienta intelectual,** como extensión de la inteligencia humana, por lo cual las capacidades intelectuales como análisis, comparación, modelización, cálculo o graficación, pueden potenciarse con el uso de la computadora.

Sin embargo, y aunque no se pone en duda que los nuevos medios poseen un impacto cognitivo como cualquier recurso o tecnología del ambiente, no existen aún investigaciones que aporten suficientes evidencias acerca de cuál es el alcance y el tipo de transformaciones que genera, y bajo qué condiciones.

ETAPAS EN LA INCORPORACIÓN DE LA COMPUTADORA EN LA ENSEÑANZA La historia de la incorporación de los medios informáticos en la enseñanza ha estado determinada en gran medida por los avances en la tecnología, tanto desde el punto de vista del hardware como del software. Podemos identificar las siguientes:

1- Una primer tendencia, verificada desde fines de la década del 60 fundamentalmente en Estados Unidos, fue enseñar a los alumnos de escuelas secundarias e incluso primarias a programarlas, usando el lenguaje BASIC (existían como antecedentes el programa TICCIT –Time-Share Interactive Computer Controlled Information Televisión, y el PLATO– Programmed Logic for Autonomic Teaching Operation). Se suponía entonces que aprender a programar las computadoras sería una herramienta elemental de trabajo para cualquier alumno. Esta primera tendencia surge bajo la denominación de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO).

Esta orientación desapareció al cabo de pocos años debido a la vertiginosa evolución de las capacidades y la complejidad de las computadoras, pero también a que el lenguaje BASIC de programación resultó completamente antiintuitivo. En este sentido, se afianzó la idea de que si bien la introducción de la computadora en la educación era beneficiosa, los software producidos debían ser entretenidos, además de enseñar.

2- En 1980, surge un proyecto de influencia mundial: la creación del lenguaje LOGO, a cargo de Seymour Papert, específicamente para ser usado por niños, mucho más "natural" en su sintaxis, mucho más intuitivo, mucho más divertido. Este fue un desarrollo dirigido a niños y orientado a un objetivo específico: el aprendizaje de la geometría, entre otros aspectos.

Las hipótesis de Papert plantean que los niños pueden aprender a usar computadoras y este aprendizaje puede cambiar la manera de aprender otras cosas. La propuesta de Papert es diametralmente opuesta a lo que se venía haciendo con las computadoras. En el sistema PLATO, la computadora tenía una serie de lecciones programadas para que el alumno aprendiera. Con el lenguaje LOGO, Papert pretende que el estudiante programe la computadora para que ésta haga lo que el niño desea. En esencia, el LOGO le proporciona al alumno un ambiente gráfico en el que hay una 'tortuga' que puede obedecer una serie de instrucciones básicas como avanzar una distancia determinada, girar un cierto ángulo hacia la derecha o la izquierda, dejar o no dibujado un trazo por el camino que recorre; y, si la pantalla es en color, se puede variar el color del trazo de la tortuga. Pero además, la computadora puede aprender secuencias de instrucciones y repetirlas bajo condiciones lógicas predeterminadas.

El propio Papert analiza las ventajas de su programa del siguiente modo: "*En la mayoría de las situaciones educacionales contemporáneas en que los niños entran en contacto con computadoras, ésta se usa para (...) suministrar ejercicios de un adecuado nivel de dificultad, para brindar retroalimentación y para ofrecer*

información. La computadora programando al niño. En el ambiente Logo la relación se invierte: el niño, incluso en edad preescolar, está al mando; el niño programa la computadora. Y al enseñarle a pensar a la computadora, los chicos se embarcan en una exploración del modo en que ellos mismos piensan". (1981: 33) El lenguaje Logo de programación actualmente ha evolucionado a otras formas de interacción llamadas micromundos.

3- A fines de la década de los ochenta, sigue evolucionando la computadora, y las compañías productoras de software y hardware se empiezan a especializar en el diseño de PC con alta potencialidad gráfica y de sonido, al mismo tiempo de interfases (modo de comunicación con el usuario) más comprensibles. Una de las empresas pioneras en ello es Apple, que se impuso en el mercado además como el fabricante de computadoras específicamente aplicables al diseño gráfico. Esto posibilitó que se produzca una gran cantidad de software educativo durante varios años, sin una gran especialización por parte de los equipos o los individuos, sobre todo desde el punto de vista de la correspondencia con las nuevas concepciones acerca de la enseñanza y aprendizaje. En efecto, las primeras concepciones del uso de la informática en la educación estaban apoyadas en un modelo de la enseñanza que veía al maestro como transmisor de conocimientos y al alumno como receptor, generalmente pasivo. En el aula se veían traducidas en software que privilegiaban las teorías conductistas. La base de ese modelo de aprendizaje es la relación Estímulo-Respuesta y el juicio sobre la acción del niño o la niña queda limitado a la selección

entre "correcto" e "incorrecto", "bueno" y "malo" o "cierto" y "falso". Por lo tanto, la computadora asume tareas de este tipo como, por ejemplo, la enseñanza de los procesos mecánicos del cálculo aritmético o las reglas de acentuación.

4- Ya en los noventa, se desarrollaron los sistemas operativos con ambientes gráficos y los programas de aplicación dirigidos principalmente al procesamiento de textos, al cálculo matemático mediante hojas electrónicas, al manejo de bases de datos y los sistemas multimedia capaces de incluir imágenes, sonido y texto. Esto implicó que las escuelas adoptaran una práctica que pusiera énfasis en la enseñanza de esos programas de aplicación, lo que se denominó alfabetización informática. En nuestro país, esta enseñanza se produjo en el marco de asignaturas específicas (Informática) y en aulas especialmente equipadas con computadoras. Las mismas fueron adquiridas a través de financiamiento estatal o de cooperadoras escolares, en el caso de escuelas públicas, y de las direcciones escolares, en el caso de los establecimientos privados. En uno y otro ámbito, se consideraba que la enseñanza de computación implicaba una oferta educativa de mayor calidad y que, al mismo tiempo, respondía a un imperativo de cualificación para el mercado laboral. Muchos proyectos de incorporación de la computación en el aula han enfocado el problema desde una perspectiva fundamentalmente laboral. Se considera que el alumno aumentará sus posibilidades de conseguir empleo al adquirir destrezas en el uso de los programas más utilizados en el mundo del trabajo y, en consecuencia, se los capacita en su manejo.

5- Actualmente, el uso de la computadora en la escuela ha mantenido las dos tendencias: se atiende tanto a la instrucción en temas propios de la tecnología informática, como en el uso de la computadora como auxiliar didáctico. Al mismo tiempo, se dispone de nuevos recursos, como es Internet, que abre un abanico de posibilidades de acceso a información, de comunicación y de trabajo colaborativo en las escuelas. Sin embargo, no es difícil constatar que son pocas las escuelas que pueden realizar un aprovechamiento de la red, debido a los costos de conexión.

CARACTERÍSTICAS DEL MEDIO INFORMÁTICO Para poder comprender cuáles son las posibles aplicaciones del medio informático en la educación, es preciso identificar las características que lo diferencian de otros:

En primer lugar, y coincidiendo con Francisco Colombo (1995) entendemos que el medio informático constituye un metamedio por dos cuestiones: por un lado, se encuentra por encima de los demás medios al incluir los lenguaje específicos de estos; por otro lado, expande sobre ellos su influencia en particular en el modo de captación, procesamiento y transmisión de datos provenientes de otros medios. Por ejemplo, las cámaras fotográficas digitales que además de captar imágenes fijas, graban imágenes en movimiento, que luego reproducimos a través de la pantalla de la PC; o los teléfonos celulares, que además de permitir la comunicación de datos auditivos, captan y almacenan imágenes; la transmisión radial a través de Internet o el desarrollo de versiones digitales de medios gráficos distribuidos en formato papel. De esta manera, entonces, el metamedio informático, posee las siguientes características específicas:

Son interactivos

Bettetini (1995), define la interactividad como “... un diálogo hombre-máquina, que haga posible la producción de objetos textuales nuevos, no completamente previsibles a priori”. Esto implica que de las acciones a realizar con la computadora, algunas están previstas por ella (por quienes la programaron,

más exactamente) y el usuario tiene posibilidades y limitaciones, no es totalmente libre en sus acciones, lo que no significa que algunas de sus producciones sí puedan ser completamente nuevas.

Ahora bien, la interactividad también supone distintos niveles. La interactividad es menor si el usuario simplemente consulta la base (en cuyo caso, en la interacción con la máquina sólo tiene la libertad de seleccionar el recorrido que realizará en la consulta), y es mayor si, además de la consulta, es capaz de producir un dato/conocimiento nuevo, no disponible en la base. Otra posibilidad es que los docentes contesten inmediatamente las acciones de los estudiantes y permitan un diálogo y un intercambio de informaciones entre la computadora y los estudiantes. Las posibilidades de interrelación del usuario con la aplicación informática dependen del sistema de navegación que el autor de ésta haya previsto.

Navegar por una aplicación multimedia significa que el usuario puede moverse por la aplicación con mayor o menor libertad, es decir, puede ir a distintos puntos predefinidos de la aplicación.

Existen varias formas de navegación:

- Limitando la interacción del usuario con la aplicación, de manera que se comienza en un punto y se avanza hasta el final, como en las páginas de un libro.
- Ofreciendo al usuario al principio de la aplicación un menú con distintas opciones por las que pueda optar, siendo éste quien decide sobre el orden en que se va a mover o navegar por la aplicación.

- Permitiendo total libertad al usuario para moverse de un punto a otro de la aplicación.
- Una combinación de las modalidades anteriores es la forma de navegación más habitual en las aplicaciones multimedia actuales.

Son multimediales

Corrientemente se utiliza el término multimedia para referirse a la capacidad que posee el medio informático para combinar y presentar múltiples tipos de información (textos, gráficos, sonido, imágenes fijas y en movimiento, etc.). Sin embargo, para que se pueda hablar realmente de tecnología multimedia estos medios de comunicación tienen que estar integrados en un todo coherente, armoniosamente presentados en forma secuencial; además, que estos archivos estén entrelazados con una lógica predefinida que permita al usuario decidir su interacción y moverse (navegar) dentro de la aplicación.

“El uso de la tecnología del multimedia en educación nos conduce a un modelo de enseñanza en el cual los alumnos asumen un rol más activo en su aprendizaje y el profesor debe abandonar el viejo concepto de “autoridad en todo” para convertirse en “facilitador” del proceso de aprendizaje. El profesor ha de organizar las experiencias de aprendizaje en las que se desarrolle la interacción, pero ya no es el principal vehículo transmisor de la información pues la información la provee el medio, medio además que presenta grandes ventajas tales como su capacidad expresiva, su interactividad, su flexibilidad, su movilidad, su

adaptabilidad y su disponibilidad, además de que permite diseñar nuevos métodos de aprendizaje.”
(Espinoza y Fernández, 2001)

Poseen estructura hipertextual

La estructura hipertextual constituye una nueva forma de organizar información posibilitada por programas de computadora. Esta característica se puede definir como diferencial respecto de la estructura lineal propia del texto impreso, que es necesariamente secuencial: de la página uno a la dos y así sucesivamente. El hipertexto posee una serie de nodos (fragmentos de texto o gráficos, distribuidos en cada pantalla) que se relaciona con otras pantallas o nodos, con las cuales está vinculada de manera no secuencial. Por ello, ofrecen la posibilidad de navegar por el texto de acuerdo a los intereses del usuario. En definitiva, cada lector tomará el camino que decida entre las varias alternativas posibles. Sólo esta factibilidad llevaría a plantear las ventajas de una estructura no lineal como la señalada para los contextos de aprendizaje, ya que el pensamiento no sigue un recorrido estrictamente lineal. En este sentido, *“... el hipertexto acogería y llevaría a cabo la función primordial del texto (hecha posible en una primera fase por la linealidad de la escritura): crear una situación perceptiva y psicológica dentro de la cual el usuario vuelve a encontrar simulada una experiencia propia. Respecto del texto tradicional, el hipertexto ofrecería una mayor adherencia a la multidireccionalidad propia de toda vicisitud humana...”* Colombo (1995: 241)

FUNCIONES DE LOS MEDIOS INFORMÁTICOS EN EL APRENDIZAJE Más allá de que las computadoras pueden resultar de gran ayuda en la tarea educativa para un sinnúmero de actividades de tipo administrativo, de manera específica pueden potenciar el aprendizaje desde el punto de vista de las siguientes funciones:

- **Motivar:** debido a que suelen incluir elementos para captar la atención de los alumnos (sonido, movimiento, imágenes), la función motivadora es una de las más características de este tipo de materiales didácticos.
- **Informar:** ya que presentan contenidos que proporcionan una información estructurada a los estudiantes, representando y ordenando esa información.
- **Investigar y experimentar:** a través de programas como las bases de datos, simuladores, enciclopedias, páginas web, los estudiantes pueden investigar, buscar determinadas informaciones y relacionarlas hasta cambiar los valores de las variables de un sistema.
- **Expresar y comunicar:** las computadoras utilizan símbolos mediante los cuales las personas representamos nuestros conocimientos y nos comunicamos, por lo tanto sus posibilidades como instrumento expresivo son muy amplias.

➤ Almacenar, intercambiar y procesar datos.

➤ **Evaluar:** como se ha dicho, la interactividad propia de los sistemas informáticos les permite contestar inmediatamente a las respuestas y acciones de los estudiantes, lo que los hace adecuados para evaluar el trabajo que se va realizando con ellos, tanto desde el punto de vista del aprendizaje de contenidos como de determinadas competencias. En este sentido, existen aplicaciones especialmente diseñadas para la tarea evaluativa.

APLICACIONES DE LOS MI A PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: LA INFORMÁTICA EDUCATIVA

De acuerdo a lo que venimos señalando, el uso de la computadora en la educación puede enfocarse en dos áreas de enseñanza y aprendizaje:

- enseñar y aprender *sobre* las computadoras: lo que se denomina como Alfabetización Informática.
- enseñar y aprender *con* las computadoras: en donde la computadora constituye un soporte de ciertos contenidos e interacciones. A esta modalidad llamaremos Informática Educativa.

Dentro de esta última categoría, existen tres grandes capítulos:

a- Software educativo: incluye programas de ejercicios y prácticas, tutoriales, de simulación, de presentación, juegos educativos, enciclopedias, robótica pedagógica.

b- Aplicaciones informáticas “vacías”: implica el manejo de los cuatro programas básicos de productividad o herramientas de propósito general (editor de texto, hoja de cálculo, bases de datos y programas para presentaciones). Las aplicaciones “vacías” pueden ser útiles para que los docentes puedan crear sus propios “software educativos”, es decir actividades que utilizan como soporte las tecnologías informáticas, aprovechando sus potencialidades interactivas, multimediales e hipertextuales.

La ventaja de esta opción es que el docente adapta los software disponibles a sus objetivos, contenidos y alumnos destinatarios.

c- Internet: Internet es una red de computadoras de alcance mundial que interconecta redes de menor magnitud, por ello se la denomina red de redes. El nombre Internet se debe al acrónimo de *International Network of Computers* que significa "Red Internacional de Computadoras". Internet se ha convertido en el ambiente de red estándar para integrar computadoras de distintas organizaciones. Algunas de sus aplicaciones a la educación son: páginas web, web quest, weblog, correo electrónico, grupos de discusión, aulas virtuales, redes de trabajo colaborativo.

CONCLUSIONES Durante el período fordista, sobre todo en países de América Latina (1940-1970), las desigualdades sociales derivadas de una también desigual distribución de los bienes y servicios de la producción masiva fueron atenuadas por un tipo de organización estatal (el Estado de Bienestar) y sus instituciones, entre ellas las educativas. La institución escolar argentina, casi desde sus orígenes, cumplió una función integradora y de promoción social. Es en la línea de esa tradición que reivindicamos la función de la escuela como sistema contenedor e integrador de los miembros de la sociedad, cualquiera sea el sector socio-económico a que pertenece.

Es decir, atendiendo a los aparentes beneficios de las tecnologías en general, y las informáticas en particular, creemos que la escuela puede y debe continuar cumpliendo esa función integradora, poniendo a disposición del alumnado no sólo la máquina (la computadora) sino las competencias necesarias para hacerla funcionar.

Por otro lado, y en consonancia con lo que venimos afirmando cuando desde estas páginas planteamos una propuesta de incorporación de la computadora en la educación, entendemos que primero debemos reflexionar acerca de cuál es la concepción de enseñanza que sostiene nuestras prácticas en general y qué esperamos obtener como resultado de ellas. En este sentido, consideramos que el objetivo principal de la educación debe ser "*crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no repetir*

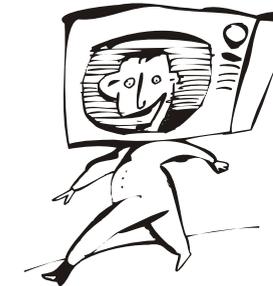
*simplemente lo que han hecho otras generaciones, hombres que sean creativos, inventivos y descubridores... Necesitamos alumnos que sean activos, que aprendan tempranamente por sí mismos, en parte a través de su propia actividad espontánea y en parte a través del material que establecemos para ellos" (J. Piaget, 1964). O, como se ha planteado en diferentes foros que han analizado la problemática educativa, de lo que se trata es que los alumnos puedan **aprender a aprender**: utilizar los contenidos y conocimientos de que son portadores para aprender a reconocer los supuestos ideológicos sobre los que se construyen los mensajes y para incrementar las capacidades expresivas con la mediación tecnológica propia de la sociedad de la información de la que hoy somos parte.*

Bibliografía

- ACOSTA, F. y otros (1999): Estado de situación de la transformación curricular e institucional. Ministerio de Cultura y Educación Argentina. <<http://www.inv.me.gov.ar/estsit98>>
- AGUADED GOMEZ, J.I. y CABERO ALMENARA, J. (2002): Educar en red. Internet como recurso para la educación. Edic. Aljibe. Málaga.
- AREA MOREIRA, M. (Coord.) (2001): Educar en la sociedad de la información. Edit. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- BARTOLOMÉ, A. (1996). Preparando para un nuevo modo de conocer. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 4. <<http://www.uib.es/depart/gte/revelec4.html>>
- BETTETINI, G. Y COLOMBO, F. (1995): Las nuevas tecnologías de la comunicación. Paidós. Buenos Aires.
- BURBULES, N. Y CALLISTER, Th. (2001): Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica, Buenos Aires.
- CABERO ALMENARA, J. y otros (1997): La utilización de las NN.TT. de la Información y comunicación en el desarrollo profesional docente: estudio cuantitativo <http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-23.htm>
- CHADWICK, C. (1997): Educación y computadoras, en Fainholc, B. (comp.): Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Aique, Buenos Aires.
- COLOMBO, F. (1995): La comunicación sintética, en BETTETINI, G. Y COLOMBO, F.: Las nuevas tecnologías de la comunicación. Paidós. Buenos Aires, 1995.
- DI GIÁCOMO, J.P (1987): Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales, en DORREGO, E.: Investigación sobre los efectos de los eventos instruccionales en las estrategias de aprendizaje a través de los medios, en Cabero Almenara, J.: Educación y medios de comunicación <<http://www.tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/rabida.pdf>>
- FAINHOLC, B. comp.. (1997): Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Aique, Buenos Aires.
- FOUREZ, G. (1997): Alfabetización científica y tecnológica. Edic. Colihue. Red Federal de Formación Docente Continua. Buenos Aires.
- GALARZA, D. y GRUSCHETSKY, M. (2001): El equipamiento informático en el sistema educativo (1994-1998). Ministerio de Cultura y Educación Argentina. <<http://www.inv.me.gov.ar>>

(*) Eva Da Porta es Lic. en Comunicación Social, Magister en Socio semiótica y Profesora Adjunta en el Seminario de Comunicación y Educación.

- GALARZA, D. Y PINI, M. (2002): El caso del PRODYMES II. Ministerio de Cultura y Educación Argentina. <<http://www.inv.me.gov.ar>>
- GONZALEZ PARAS, J.N.: Hacia una reforma educativa en la era digital. <<http://www.campus-oei.org/revista/>>
- GROS SALVAT, B. (2000): El ordenador de invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. Gedisa, Barcelona.
- GRUSCHETSKY, M. Y SERRA, J.C. (2002): El equipamiento informático en las escuelas de EGB. Disponibilidad y uso. Ministerio de Cultura y Educación Argentina. <<http://www.inv.me.gov.ar>>
- HIRSCH, J. (1997): Globalización. Transformación del Estado y Democracia. Edic. Eckart Dietrich. Córdoba.
- MAJO, J. y MARQUES, P. (2002): La revolución educativa en la era de internet. CISSPRAXIS, Barcelona.
- MALDONADO, T. (1998): Crítica de la razón informática. Paidós, Buenos Aires.
- MARABOTTO, M.I. y Grau, J.E. (1992): Hacia la informatización del aprendizaje. FUNDEC, Bs. As.
- MORALES, S.(2004): Análisis situacional de las nuevas tecnologías comunicacionales: factores intervinientes para su apropiación y uso en escuelas secundarias de la ciudad de La Rioja. Edit. Latina, España.
- PALAMIDESI, M. (2001): La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio. Ministerio de Cultura y Educación. <<http://www.inv.me.gov.ar>>
- PAPERT, S. (1981): Desafío a la manete. Computadoras y educación. Galápagos, Bs. As.
- SILVESTONE, R. (1996): Televisión y vida cotidiana. Gedisa, Buenos Aires.
- SPIEGEL, A. (1997): La escuela y la computadora, Ediciones Novedades Educativas, Bs. As, 1997.
- SQUIRES, D; MCDUGALL, A. (1997). Como elegir y utilizar Software Educativo. Morata. Madrid.
- TILMAN, F.: (1997): Hacia una nueva cultura frente a las técnicas, en FOUREZ, G.: Alfabetización científica y tecnológica. Edic. Colihue. Red Federal de Formación Docente Continua. Buenos Aires.
- VACA URIBE, J.: La computación educativa: notas retrospectivas y prospectivas <http://www.uv.mx/ie/Coleccion/N_2526/PUBLJOR3.htm>
- VILLAR ANGULO, L.M. y otros (1997): La utilización de las NN.TT. de la Información y Comunicación en el Desarrollo Profesional Docente: estudio cualitativo <http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-24.htm>



Por Mgter. Eva Da Porta*

Escuela y Medios:

SENTIDOS Y SINSENTIDOS

INTRODUCCIÓN Es interesante ver cómo en la última década han ido desapareciendo del discurso pedagógico el rechazo por los medios masivos y la crítica a sus valores económicos e ideología manipuladora, tan contrarios, aparentemente, a los de la escuela.

Conjuntamente con este desvanecimiento, es posible reconocer la emergencia de una perspectiva que celebra el trabajo con los medios y su incorporación a la tarea diaria de la escuela como una estrategia de modernización y actualización que le permitiría a la escuela reposicionarse frente a las "demandas de la sociedad".

Ahora bien, este movimiento doble que, por un lado, acalla las voces críticas caricaturizándolas como retrógradas y que, por otro, celebra mistificando sin pensar cómo, por qué y para qué puede ser interesante trabajar con medios y tecnologías, lejos de beneficiar a la escuela la perjudica.

Nuestro interés en este artículo es señalar esta contradicción o este efecto no buscado que es posible reconocer atrás de muchas experiencias escolares que se proponen trabajar de este modo persiguiendo un ideal que, lejos de ser beneficioso en términos educativos, termina vaciando de sentido la experiencia educativa. El sinsentido es quizás un mal de época que no sólo aqueja a la escuela sino a la sociedad toda, pero que tiene efectos devastadores en una institución que busca enseñar.

LOS RIESGOS DE LA REPRODUCCIÓN En primer lugar, creemos que se hace necesario reconocer que las tecnologías de la información y los medios de comunicación movilizan lógicas, culturales y cognitivas, modos de aprendizaje y procesos de significación bastante lejanos y ajenos a las lógicas escolares que han sido pensadas y diseñadas en épocas previas, pero que además se plantean formas de experimentar el mundo y de interactuar muy distintas. Esto no implica que sean incompatibles y que no se pueda trabajar con estas lógicas en la escuela. Tan sólo supone que no se puede ignorar esta situación y que el docente, a la hora de incorporarlas explícitamente –pues implícitamente ya vienen incorporadas en los hábitos de los jóvenes–, debe al menos conocerlas, trabajarlas, analizarlas, desarmarlas si es necesario y usarlas, pero con un objetivo pedagógico.

Cuando señalamos que el discurso crítico está debilitado en la escuela, nos referimos a la explosión de trabajos con medios en el ámbito escolar que sólo buscan reproducir las lógicas de estos medios, sin mediar la situación escolar como un aspecto fundamental. Es así que muchos docentes, intentando hacer su trabajo más interesante para sus alumnos y por tanto más reconocido por la sociedad, plantean experiencias escolares en las que se intenta copiar el modo de funcionamiento tradicional de un medio masivo de comunicación en el espacio escolar. Hacen, entonces, radios escolares que emulan las FM que escuchan sus alumnos en sus hogares, con una programación que sólo busca reproducir lo más profesionalmente posible los modos de comunicación de locutores de moda. O se hacen revistas

escolares que terminan siendo un espacio para publicar publicidad con secciones que, en el mejor de los casos, articulan una nota sobre el H.I.V. con recetas de cocina y una “sopa de letras”. Con estos ejemplos no intentamos poner el foco en la escasa calidad de las producciones mediáticas escolares, pues eso es quizás lo que las “salva”. Lo que queremos señalar es que, al copiar las lógicas, los lenguajes y los formatos de los medios comerciales, la experiencia de producir termina vaciándose de sentido. Lejos de convertirse en un espacio de expresión que permita a los jóvenes decir y mostrar problemáticas que verdaderamente les importan, los emocionan o les interesan, se torna un lugar aburrido, inerte y tonto para quienes lo hacen y para quienes supuestamente son sus públicos. Lo que estas experiencias, que comienzan a reproducirse por doquier, parecen dejar de lado es la práctica escolar misma. La ignoran, como si esto fuera un gesto de modernidad. Como si hacer de 'periodistas', ignorando primero que somos alumnos que estamos en esta institución para aprender, aliviara el peso que hoy tiene la escuela tanto para los docentes como para los alumnos. Lo que queremos subrayar es que estas experiencias, lejos de enriquecer la experiencia escolar, la debilitan, la empobrecen, la denigran, porque dejan de lado sus aspectos constitutivos, que son:

- La producción de conocimiento nuevo y la rearticulación del saber anterior, tanto individual como social.
- La problematización de la realidad a partir de su conceptualización y de la interacción con otros y con el entorno.
- La resolución de situaciones problemáticas a partir del saber aprendido.

ALGUNAS ESTRATEGIAS Y PROBLEMÁTICAS PRODUCTIVAS Si acordamos que la escuela debe buscar la transmisión y la producción cultural, deberíamos también estar de acuerdo en que es necesario que los sujetos tengan interés por participar de esos procesos y que es indispensable que esos procesos sean significativos para ellos, que esa experiencia tenga sentido.

Ahora bien, si sólo apuntamos a que los alumnos reproduzcan la lógica del trabajo mediático tradicional y planteamos como estándar de evaluación que los trabajos producidos sean lo más parecido a lo que el mercado ofrece, sólo estamos favoreciendo que adquieran unas competencias que quizás únicamente le sirvan a aquellos que en un futuro se dedicarán al periodismo.

Pero si en su lugar apuntamos a que el trabajo con medios en la escuela sea una buena estrategia pedagógica que le permita al docente ayudar a que los jóvenes problematicen el entorno, a que le hagan preguntas, que usen esos lenguajes para expresarse, para crear, para producir sentido más allá de los estándares del mercado, estaremos dotándolos de otras capacidades que quizás hoy sólo en la escuela puedan aprenderse. Nos referimos a la capacidad de cuestionar la realidad, de investigar, de expresarse, de ponerle palabras y hacer visible públicamente ciertas problemáticas sociales que viven los jóvenes y que si no se hacen públicas de estos modos, no sólo serán ignoradas por los responsables de solucionarlas sino también por los propios protagonistas.

⁽⁴⁵⁾ La enumeración de estas problemáticas son el resultado de los talleres de debate con los jóvenes del Colegio Rodolfo Walsh de la Ciudad de Córdoba, realizados en el marco del proyecto de Articulación con Nivel Medio durante el año 2005

Nos referimos a cuestiones⁴⁵ tales como:

- La visibilidad extrema a la que hoy está expuesta la juventud, que hace de los jóvenes el blanco de la publicidad y de las exigencias de ciertos modos de ser aceptables y de otros execrables;
- La ausencia de futuro, que los pone en una trayectoria de vida que no conduce a ningún lado;
- El quiebre generacional que plantea un mundo adulto paralelo al mundo joven y sin puentes que comuniquen el pasado con el presente;
- Los modos de agruparse entre pares, que implican la discriminación y la intolerancia de las diferencias.

El trabajo con medios y tecnologías de la información en la escuela, ya sea de producción o de análisis y recepción, necesita de un encuadre pedagógico, en el sentido amplio. Requiere que el docente sepa qué procesos está buscando desatar en sus alumnos, qué sentidos se van a poner en juego, qué conocimientos y para qué.

Es fundamental que los jóvenes primero tengan algo que comunicar, algún sentido que producir, algún conocimiento que generar y algún destinatario a quién dirigirle ese mensaje.

No estamos abogando por escolarizar la producción de medios de un modo empobrecedor, que lo haga aburrido, sino todo lo contrario. Estamos tratando de utilizar aquellos aspectos y lógicas de los medios que más puedan beneficiar a la escuela y a los procesos de aprendizaje de los alumnos y de desechar aquellos que la perjudican.

En ese sentido, experimentar con los lenguajes mediáticos, con sus códigos, desarmar los mensajes, alterar sus modos tradicionales, explorar los géneros, desarticular los formatos típicos, utilizar la técnica como un modo de enriquecer la expresión, son quizás los aspectos más valiosos de estas experiencias.

Asimismo, reconocer la dimensión pública de la palabra mediática es también un aspecto sustantivo que puede tener profundas implicancias pedagógicas y políticas, pues hacer pública y visible a través de un medio o un mensaje masivo una problemática tiene efectos dinamizadores sobre el proceso de aprendizaje por las fuerzas sociales que moviliza y con las cuales los alumnos pueden entablar contacto. Por ejemplo, una revista escolar que pone en evidencia la contaminación del agua de un vecindario puede movilizar las fuerzas del sector, hacer que los medios comerciales levanten la 'noticia', generar cierta respuesta de los responsables políticos o lograr un acercamiento con investigadores y especialistas en el tema.

¿CRÍTICOS DE QUÉ, EN QUÉ 'SENTIDO'? Al comienzo del artículo señalábamos el declive de cierto pensamiento crítico más típico en décadas anteriores acerca de los medios y de las nefastas influencias de sus mensajes sobre los niños y jóvenes. Es cierto que este pensamiento aristocratizante acerca de la cultura de masas tuvo poco efecto sobre lo que apuntaba a reprimir: que no vieran televisión. Tres décadas después, y con un proceso de mediatización irreversible, son pocos los valientes que se animan a sostenerlo. Sin embargo, cierto cliché sigue operando en el discurso docente. Nos referimos al mandato de formar receptores críticos. Es difícil encontrar un proyecto escolar que trabaje con medios que no se proponga como primer objetivo “formar receptores críticos”. Ahora bien, lo que se hace evidente a poco de avanzar en su lectura es el salto al vacío que el docente debe dar entre este postulado y las actividades que efectivamente le propone a los alumnos. Actividades que, como señalamos anteriormente, terminan siendo una réplica de las que “normalmente” hacen los periodistas en sus medios. ¿Qué pasó con el pensamiento crítico? ¿En dónde quedó? ¿En los crucigramas y sopas de letras de la última página de la revista o en la interminable lista de saludos y cargadas que se hacen los chicos en el 'éter escolar'?

En entrevistas realizadas con docentes de nivel medio plantean como una problemática central de su trabajo ese “salto al vacío”, esa dificultad en lograr que los jóvenes tengan un pensamiento crítico respecto de los medios.

Pero, acaso ¿no habría que mirar a este proceso en términos pedagógicos y preguntarnos por lo que efectivamente hacemos que los chicos hagan (hacer revistas, diarios, video o programas de radio) y no por lo que queremos que piensen? ¿Acaso está tan separada la acción del pensar? Piaget, invocado también en la mayoría de las metodologías de estos proyectos, nos dice que están encadenadas. Si pensamos que el hacer implica también un modo de pensar, podríamos preguntarnos entonces por los modos de pensar que moviliza una actividad como ésta. ¿Es acaso un modo de pensar crítico? No. Es un pensar práctico, un pensar técnico, un pensamiento que no se pregunta por qué ni para qué, sino sólo cómo. Entonces, si queremos que nuestros alumnos sean críticos respecto de los medios, debemos tratar de generar otro tipo de pensamiento, uno que vaya más allá del cómo se hace un informativo o un spot radial. Por eso, es fundamental un trabajo de reflexión previo por parte de los docentes que apunte a analizar con qué herramientas cognitivas se va a llevar a cabo la tarea, ¿qué estrategias de enseñanza se van a desplegar para que los alumnos puedan pasar de un pensamiento técnico a un pensamiento crítico?

En ese sentido es que decíamos que el trabajo con medios en la escuela es, antes que nada, un problema pedagógico, un problema de tipo didáctico en el sentido amplio y no en el estrecho de 'receta de actividades'. Un problema pedagógico en tanto pone en juego la selección de temáticas y contenidos específicos, la elección y construcción de estrategias de enseñanza, la búsqueda de objetivos cognitivos y

el diseño de actividades que favorezcan determinados procesos de aprendizaje. Pero también, y quizás antes que un problema pedagógico, hoy es un problema ideológico y político en tanto la sociedad mediatizada nos pone ante la obligación de trabajar estas temáticas, sin ignorarlas, pero teniendo el recaudo de no incorporarlas ingenuamente a la escuela como si fueran inocuas o positivas por sí mismas.

Los medios y las tecnologías ya están en la escuela porque están en la cultura misma de los alumnos y los docentes. Ese no es hoy el problema. El problema hoy es qué hacer con ellas.

La propuesta que venimos esbozando aquí es aquella que apunta a preguntarse en primer lugar cómo y cuánto de presentes están estas tecnologías en las vidas de los alumnos, qué lugar ocupan, qué sentidos les atribuyen para, desde allí, pensar este problema en el marco del vínculo educativo escolar que claramente marca las fronteras, si realmente lo pensamos como un vínculo que debe estar centrado en la producción de conocimiento y en la transmisión y recreación de la cultura.

En ese marco es que la producción de medios puede tener alguna relevancia si, como docente, tengo una propuesta que apunte a que los alumnos puedan dar sentido al mundo en el que viven, significarlo, interpretarlo y transformarlo.

Quizás el pensamiento algo demodé que oponía el pensar crítico a la invasión de los medios pueda hoy darnos algunas pistas acerca de cómo trabajar con los medios, porque al fin y al cabo esa es la obsesión

que nos aqueja. En su lugar, el pensamiento celebratorio que hoy impera, que pone la virtud y el progreso en el uso de la técnica, poco puede ayudarnos porque, como vimos, descuida el trabajo pedagógico y sustituye la producción de sentido tan necesaria en cualquier experiencia educativa por el 'activismo': saber hacer un diario, un programa radial, un documental, etc.

Ahora bien, si asumimos que es quizás un imperativo ético del vínculo docente que el alumno desarrolle el pensamiento crítico, debemos también considerar que es necesario salirse de las viejas fórmulas que sólo apuntaban a ciertas formas muy limitadas, escolarizadas y controladas por el maestro de pensar críticamente.

Porque ¿acaso estamos dispuestos a que ese alumno sea crítico también respecto de la escuela, respecto de nosotros, respecto de él mismo y respecto de la sociedad? Es cierto: hoy es fundamental poder distanciarse del mensaje de los medios, poder analizarlos, mediar sus efectos sobre los afectos, los temores y las ideas. Pero ¿es posible generar sujetos que sean sólo críticos respecto de estos mensajes? La respuesta nuevamente es no, no sólo no es posible sino que tampoco debería ser deseable. Es importante que debatamos nuevamente qué significa formar sujetos críticos, pues esos estereotipos de los años '60 hoy no nos alcanzan. Sin embargo, frente a los discursos imperantes que adulan la técnica, siguen teniendo un poder de movilización que sería interesante recuperar en nuevos marcos de debate.

⁽⁴⁶⁾ Aquí vemos que la producción de medios no es un fin en sí mismo sino un medio para lograr un objetivo, una etapa quizás de un proceso de aprendizaje muy complejo.

EL DISTANCIAMIENTO Un primer aspecto que podemos destacar es que para favorecer el pensamiento crítico es importante **distanciarse del objeto**. Se es crítico respecto de algo, como señala Jacques Plette (2002). Ahora bien, si tomamos a los medios como objeto de conocimiento, hay varias estrategias para favorecer el distanciamiento en la escuela, un distanciamiento que siempre será complejo y dificultoso porque justamente los medios operan allí en la cercanía con nuestra vida cotidiana, con nuestra intimidad y nuestra subjetividad.

Una estrategia puede ser el **análisis del mensaje**, en su formato semiótico, que se pregunta por los códigos, retóricas y lenguajes que se ponen en juego; o en su formato técnico, que se pregunta por su estructura, por sus procedimientos formales, sus formatos más comunes, etc. La otra estrategia que puede favorecer el distanciamiento es la **producción de medios o mensajes mediáticos**⁴⁶. Si los alumnos conocen los procesos de producción de los mensajes mediáticos, podemos favorecer cierta desnaturalización, cierto distanciamiento respecto de los consumos cotidianos. Los medios justamente adquieren su fuerza simbólica en el ocultamiento de su "hechura" diría Derrida (1999). Pero este conocimiento no puede por sí mismo favorecer el pensamiento crítico. Es necesario orientar el proceso hacia la realidad. ¿Qué queremos decir con esto? Simplemente que el pensamiento crítico debe estar orientado hacia la realidad, hacia su transformación. Es decir que se hace necesario vincular esa mediación cognitiva que da el conocimiento de saber cómo se hace un mensaje mediático con la

⁽⁴⁷⁾ En el sentido de Austin de que decir es hacer.

pregunta que apunta a ¿porqué se lo hace así? ¿para qué? ¿qué se busca? ¿quiénes se benefician con lo que se dice allí? ¿Quiénes se perjudican? ¿Qué se deja de lado, se oculta o se ignora cuando se produce un mensaje mediático?

En este punto es necesario reconocer que si bien el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo, analítico, es también un pensamiento orientado al hacer, al transformar, por eso es fundamental aquí que cualquier estrategia pedagógica que se siga al respecto contemple la **dimensión de la acción**. Es decir, es importante que los alumnos revaloricen la producción de mensajes, no desde una perspectiva activista –repetir en la escuela lo que los medios comerciales hacen afuera– sino desde una perspectiva que recupere la dimensión pragmática del mensaje: sus efectos. Es fundamental que sepan que cuando dicen algo públicamente, también están haciendo algo⁴⁷, que es un hecho público que puede tener efectos y consecuencias sobre otros.

En ese sentido, los procesos cognitivos de tipo reflexivo y crítico vinculados a los medios, además de referirse a un objeto del cual el alumno puede tener cierta distancia lograda por la conceptualización, deben estar acompañados por procesos de producción y transformación de la realidad. Para ello es fundamental salirse de la lógica instrumental que pone el énfasis en aprender a manejar el instrumento, para redimensionar el uso de los medios en la escuela en una trama cognitiva que apunte a que los do

sujetos se vinculen críticamente con la realidad en la que están insertos. Una realidad que está irreversiblemente atravesada por los medios y las tecnologías y que no puede ser ignorada por la escuela pero tampoco aceptada de un modo ingenuo.

Trabajar con medios en la escuela desde una perspectiva crítica es quizás hoy una estrategia para extender los aprendizajes escolares al mundo de la vida de los jóvenes y brindarles así algunas herramientas para enfrentar esta crisis de las “significaciones imaginarias de la sociedad” que convive con la hiperproducción de discursos mediáticos.

Bibliografía

- Derrida, J. (1999) *Ecografías de la televisión*. Eudeba.
- Piette, J: “Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico”. en *Rev. Comunicar*. Nro. 6. Venezuela (2002)