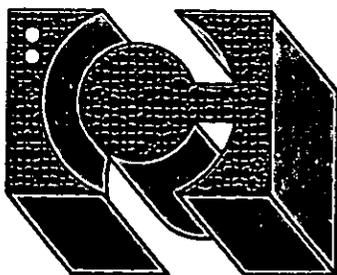


▶ GABRIELA CRUDER*

¿Y las pantallas? De la normativa oficial al aula



uando a fines de 1983 los argentinos retornamos a la democracia, esta 'nueva vida' trajo consigo expectativas, esperanzas e innumerables posibilidades de transformación en lo político, económico, educativo, etc. Entre los numerosos temas que por aquel entonces aguardaban un espacio para la discusión y desarrollo se destacaba la necesaria articulación del área de la comunicación con la educación. Quince años después, éstas dos áreas aún van por caminos paralelos, y su relación sigue pendiente de un profundo debate¹.

Tomar como objeto de estudio la relación mencionada no puede considerarse una idea original, ya que varios investigadores la tienen como centro de interés. Sin embargo, las relaciones entre escuela y medios portadores de imágenes en movimiento (cine, televisión, video) aparece aún hoy como parte de un campo poco explorado, y por ende, atractivo para la indagación².

Entonces, surgen numerosos y variados cuestionamientos sobre estas problemáticas que, aparentemente obvias, encierran sin embargo gran parte de nuestras preocupaciones, temores y supuestos a la hora de abordar el trabajo en el aula.

* Argentina. Licenciada en ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Luján. Egresada del Programa de posgrado en antropología social, del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Convenio de la Secretaría de Cultura de la Nación con la Facultad de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires). Vinculada a la Universidad Nacional de Luján en la División de educación a distancia del Departamento de educación y auxiliar docente en el taller de video para la Educación y del seminario *Lenguajes y utilización de medios en la educación*. E.Mail: cruderg@mail.unlu.edu.ar

¹ En Argentina, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación (1993), comienza a realizarse una reforma curricular que revisa los contenidos para la educación elemental, que en adelante pasará a ser Educación General Básica (EGB). A partir de ese momento y atendiendo a la reforma, cada provincia genera propuestas que implican diferentes acciones para su implementación: se acuerdan contenidos básicos comunes (CBC) a nivel nacional y se inician distintos proyectos que, entre otros aspectos, sistemáticamente apuntan hacia la capacitación docente.

Las reflexiones que aquí se presentan tienen como centro lo realizado en la provincia de Buenos Aires, cuya gravitación a nivel político, económico o demográfico la convierte en referente obligado en el contexto nacional. Dos

► ALDEA LOCAL, ALDEA GLOBAL...

Desde la aldea 'primitiva' con su clara impronta de lo grupal, el ser humano ha transitado un largo camino. El pasaje de la oralidad a la escritura ha representado en la vida humana un profundo cambio que trajo aparejado el progresivo alejamiento del carácter situacional y conservador que caracteriza al conocimiento compartido en el espacio total de la aldea, donde se desarrolla la vida de las culturas orales.

En el espacio acústico que precede a la escritura, la armonía está dada por la simultaneidad, donde el espacio se percibe como incluso de la experiencia de otra gente, de toda la gente. Con la irrupción de la escritura aparece una forma sumamente abstracta de tecnología ya que sonidos y signos no tienen más relaciones que las convenciones que establece el hombre. Al abandonar el espacio acústico, la humanidad se convierte —progresivamente— en predominantemente literaria³.

La progresiva especialización del conocimiento, que tiene como soporte la escritura, se desarrollará ampliamente con el correr del tiempo.

Estos procesos, de los que hoy pretendemos dar cuenta en esta apretada descripción, demandaron siglos a la humanidad. Cabe mencionar que los mundos antiguo y medieval tuvieron sus lecturas *en la punta de la lengua* dado el proceso lento y laborioso que implicaba la lectura de manuscritos de difícil consulta.

La impresión con tipos móviles tuvo un impacto social profundo en la vida del hombre, consiguiendo multiplicar las condiciones de producción-circulación del texto. Las 'fórmulas' oratorias y memorísticas de enseñanza y expresión adquirieron nuevas formas y lo grupal, como fenómeno que implicaba el estudio y aprendizaje de la lectura y escritura, cede paso al estudio individual valiéndose del libro impreso.

"La mecanización de la escritura mecanizó la metáfora acústico-visual sobre la que se asienta toda civilización; creó el aula y la educación popular, la prensa moderna y el telégrafo"⁴.

A partir de la aparición de la imprenta el proceso comunicacional que se establece entre los

hombres pareciera haber 'cobrado velocidad' y, progresivamente, habría de conformarse un nuevo ambiente... tan imperceptible para los hombres como lo es el agua para el pez⁵.

Reformistas y Contrarreformistas hallaron en el libro un soporte para la divulgación de sus ideas y pensamientos religioso-sociales, creciendo rápidamente y desarrollándose en un espacio progresivamente ampliado: las escuelas jesuitas. Por otra parte

"la impresión de biblias a gran escala, y la doctrina de que la salvación se derivaba directamente de ellas, determinó que enseñar a leer se convirtiera en un imperativo moral para los protestantes que podían costearlo. La revolución industrial, pisándole los talones a la Reforma, suministró la última condición necesaria para la rápida proliferación de las escuelas, proporcionando no sólo los medios sino también una razón secular para la expansión del alfabetismo"⁶.

Son numerosos los estudios que coinciden en la descripción de la escuela como una de las 'matrices de la modernidad', señalándola como el espacio privilegiado donde el libro y la enseñanza de la escritura consolidaron la difusión de "...una forma de apropiación y uso del conocimiento"⁷.

Conformando lo que se ha denominado como 'segunda oralidad', la aparición de nuevas tecnologías de procesamiento de la palabra hoy nos colocan ante la posibilidad de transmisión inmediata, y la instantaneidad de la circulación de la información permite la

de los resultados definitivos del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos (1994) permiten dar cuenta, a modo de ejemplo, de la magnitud del sistema educativo provincial al que se hará referencia: 186.475 docentes y 3.091.375 alumnos en el caso de la educación elemental (EGB), que como consecuencia de la implementación de la última reforma educativa ha pasado a desarrollarse en diez años de escolaridad obligatoria.

Cabe mencionar que la documentación oficial analizada y a la que se hace referencia en este trabajo, abarca el período 1970-1998.

- ² La presente comunicación se encuentra enmarcada en un trabajo en curso que desarrollo como becaria de investigación de la División de Educación a Distancia del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, con la dirección de la Lic. Graciela Carbone. Se trata de un estudio exploratorio acerca de las representaciones sociales y los consumos culturales de los docentes en relación con los medios portadores de imágenes cinemáticas (cine, televisión y video).
- ³ ONG, Walter. *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- ⁴ MCLUHAN, Marshall. *Contraexplosión*. Buenos Aires: Paidós, 1974. p.30.
- ⁵ *Ibid.*
- ⁶ REIMER, Evert; *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Buenos Aires; Barral-Corregidor, 1971. p.78.
- ⁷ QUIRÓZ, María Teresa. *Educación en la comunicación/Comunicación en la educación*. En *Revista Diálogos de la comunicación* No. 37, Lima: Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social, 1993. p.40.

remisión a las condiciones de comunicación oral que caracterizaran la vida en la aldea.

Marshall McLuhan afirma que hasta la llegada de la fotografía, el cine y la televisión, no había aparecido rival alguno a la conquista cultural que implicó la expansión del alfabeto fonético. Continuando con las expresiones de este autor, la invención de la escritura 'quiebra' el espacio acústico del mundo prehistórico. A propósito de la imprenta, afirma que ésta quebró el equilibrio del lenguaje oral y el escrito; luego, la fotografía habría quebrado el equilibrio del ojo y el oído.

"La era moderna, se sostiene a menudo, ha sido dominada por el sentido de la vista de un modo tal que se aleja de su antecesor premoderno y posiblemente también de su sucesor posmoderno. Empezando por el renacimiento y la revolución científica, la modernidad ha sido resueltamente considerada como ocolocéntrica. La invención de la imprenta, de acuerdo con la difundida argumentación de McLuhan y Ong, reforzó el privilegio de lo visual, favorecido por invenciones tales como el telescopio y el microscopio"⁸.

La frecuentemente denominada era de la imagen comenzaría con la invención de la fotografía, a principios del siglo pasado. A fines de siglo, el cine aportó movimiento a las imágenes. En este siglo, el movimiento se ha visto multiplicado con la aparición de la televisión y el vídeo, que pueden ser caracterizados como portadores de la imagen cinematográfica.

¿A qué se hace referencia cuando se habla de la imagen en movimiento o cinematográfica?

Cuando se dice 'cine', en general se intuye o se sabe que se trata de imágenes proyectadas sobre una pantalla, donde miles de historias cobran 'vida', movimiento.

Si la intención fuera indagar en los orígenes del término, habría que desentrañar su significado oculto en la etimología de la palabra.

(Del) "...griego *kinema* - *ematos+graphein*, escritura del movimiento, y, en ese caso, estaríamos delante de una de las más antiguas formas de expresión de la humanidad, nacida cuando algún hombre prehistórico hizo proyectar la sombra de sus propias manos en las paredes de una caverna"⁹.

Este fin de siglo ha traído consigo algunos acuerdos encaminados a dirimir las controversias generadas en torno de la especificidad de los lenguajes y medios, que las nuevas tecnologías (habiéndose extendido masivamente el uso del vídeo y la computadora) parecieran ir dejando de lado... para acercarnos a nuevas problemáticas.

Tomando en cuenta las consideraciones que Alain Renaud expusiera acerca del *nuevo régimen de lo visible*, cabe destacar que atendiendo a los cambios registrados en los procesos tecnológicos de producción de imágenes¹⁰, que involucran cambios revolucionarios en materia de soportes y superficies para almacenamiento y difusión,

"... la revolución de las imágenes — no se puede ya representar ni ver como antes (que es al mismo tiempo la de la textualidad — no se puede escribir ni leer como antes —y de la musicalidad— no se puede componer ni escuchar como antes) es revolución *strictu sensu*, no inmediatamente relativa a lo que nos es posible ver aquí o allá en las pantallas televisivas o del cine, sino como extensión de un régimen y de registros inéditos de visibilidad... Discursividad y visibilidad se ensamblan estrechamente; se refuerzan, se sostienen mutuamente"¹¹.

Hoy asistimos a un cambio profundo en el estatuto de los saberes y nos encontramos ante una explosión informativa impensable sólo unos pocos años atrás; compartimos un nuevo orden *visivo* lo que implica repensar los nuevos escenarios iconolingüísticos entendiendo los profundos cambios acontecidos, que han impactado y modificado sustancialmente aquello que Barthes denominara como *certidumbres del lenguaje*.

La expresión 'imagen cinematográfica' da cuenta de las inestables fronteras que pueden establecerse en nuestros días entre medios y soportes¹². Mediante este concepto se atienden procesos que ya no pueden llamar-

⁸ JAY, Martín. *Regímenes escópicos de la modernidad*. En VACCHERI, Ariana (comp.). *El medio es la TV*. Buenos Aires: La marca editora, 1992, p.43.

⁹ MACHADO, Arlindo; *El diálogo entre cine y vídeo*. En *Vídeo Cuadernos VI*, Buenos Aires: Nueva Librería, 1994. p.103.

¹⁰ Se hace referencia a la síntesis digital de la imagen que pone de manifiesto novedosas cuestiones acerca del estatuto de las imágenes, permitiendo la configuración y el desarrollo de una nueva situación iconográfica. "Tener o no tener una referencia concreta en el mundo material es una cuestión desprovista de pertinencia para la síntesis digital de la imagen, pues al contrario de los medios dependientes de la enunciación de una cámara, como la fotografía, el cine o la televisión, las imágenes de ordenador son enteramente sintéticas y no dependen de ninguna conexión física con objetos del exterior. E inclusive cuando imágenes anteriormente enunciadas con cámaras son digitalizadas en la memoria del ordenador lo que se hace es explorar las infinitas posibilidades de manipulación...". Para comprender la profundidad del cambio al que se alude cabe reflexionar en torno de lo que implican estas *nuevas formas de mostrar/ver* dado que "...la onda sintética es menos una impresión de los sentidos que un dominio intelectual del fenómeno". MACHADO, Arlindo. *El imaginario numérico: simulación y síntesis*. En *Vídeo Cuadernos VI*, Buenos Aires: Nueva Librería, 1994, pp. 84-86.

¹¹ RENAUD, Alain; *Comprender la imagen hoy. Nuevas imágenes, nuevo régimen de lo visible, nuevo imaginario*. En *VVAA. Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra, 1990, pp.14-16.

¹² La expresión pertenece al investigador norteamericano Gene Youngblood. Sobre el tema, también pueden consultarse los trabajos realizados por Arlindo Machado. Op.cit.

se cine, televisión y/o video *strictu sensu* ... Procesos que son, de algún modo y a un mismo tiempo, cine, televisión y/o vídeo:

"... la luz está allí, el movimiento está allí, la pantalla está ahí, a veces, hasta la imagen filmada está ahí, pero lo que se ve no puede ser descrito o experimentado del mismo modo como se describe o experimenta el cine de Griffith, de Godard o hasta el de Brakhage (...) La electrónica vuelve posible una cosa que siempre fue impensable en el cine: producir efectos de posterioridad 'en vivo', en el mismo instante de la captación de las imágenes por las cámaras..."

De este modo, la situación actual de la industria audiovisual aparece caracterizada por inestables fronteras:

"El cine lentamente se torna electrónico, pero, al mismo tiempo, el video y la televisión también se dejan contaminar por la tradición que el cine trae consigo al ser absorbido..."¹³.

Partiendo del presupuesto de que participamos de un ambiente, de un mundo hipermediado¹⁴, cabe considerar que niños y adultos tenemos un acceso equivalente a los medios masivos de comunicación. Existe, entonces, la posibilidad de disponer de un sistema integrado de recepción de las comunicaciones lo que, en cierta forma, permite a cada sujeto 'elaborar' sus 'propios' programas. De este modo, nos habríamos alejado, progresivamente, del mundo cultural pretendidamente homogéneo, paradigma social que se transmitía desde la escuela¹⁵.

En este nuevo ambiente, la escuela, que hasta el momento ha privilegiado al libro como soporte legítimo de la tarea educadora, y al lenguaje verbal, pareciera haber descartado las competencias que los medios de comunicación pudieran formar en los alumnos. La escuela habría reservado para sí la 'gestión del saber' mientras que en los medios masivos de comunicación pareciera haber quedado depositado lo relativo a la 'gestión del placer'¹⁶.

Sin embargo, hoy pocos ignoran el papel que los medios de comunicación desempeñan en el proceso de socialización del niño. La denominada 'escuela paralela' rompió con la gradualidad y la jerarquización del conocimiento a transmitir (recuérdese que el conocimiento escolar se caracteriza porque implica planeamiento de las situaciones de enseñanza, sistematicidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la consecución de los objetivos, evaluación periódica de los logros, etcétera.). El saber al que los niños acceden cuando encienden un aparato de televisión, asisten al cine o van a ver videos se encuentra, en principio, relacionado con el entretenimiento y, por lo tanto,

no se caracteriza por la obligatoriedad.

En este sentido y teniendo en cuenta los aportes que implican en la vida cotidiana de niños y jóvenes las diversas fuentes de información a las que pueden acceder, se advierte la necesidad de ampliar el concepto de alfabetización frecuentemente utilizado en el ámbito de la educación formal por otro más amplio.

► "EN ESTE NUEVO AMBIENTE, LA ESCUELA, QUE HASTA EL MOMENTO HA PRIVILEGIADO AL LIBRO COMO SOPORTE LEGÍTIMO DE LA TAREA EDUCADORA, Y AL LENGUAJE VERBAL, PARECIERA HABER DESCARTADO LAS COMPETENCIAS QUE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN PUDIERAN FORMAR EN LOS ALUMNOS. LA ESCUELA HABRÍA RESERVADO PARA SÍ LA 'GESTIÓN DEL SABER' MIENTRAS QUE EN LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN PARECIERA HABER QUEDADO DEPOSITADO LO RELATIVO A LA 'GESTIÓN DEL PLACER'"

"Decimos que una persona está alfabetizada cuando además de leer (decodificar) una serie de signos, puede producir (codificar) una serie de mensajes que le permitirá conocer y comprender su entorno, al mismo tiempo que comunicarse de una forma más dinámica y variada con el mundo que lo rodea. Un individuo estará alfabetizado en los medios de comunicación cuando además de leer mensajes audiovisuales esté en situación de poder producir nuevos mensajes en diferentes códigos..."¹⁷.

A menudo puede encontrarse entre la bibliografía especializada que circula en los ámbitos institucionales de formación docente, materiales que señalan las características que —se espera— debe lograr el maestro, y donde frecuentemente se describe de manera pormeno-

¹³ MACHADO, A. El diálogo entre cine y video. Op.cit. p.110. La letra cursiva no se encuentra en el original. En este caso ha sido incorporada dado que la palabra utilizada, más que a la interpretación en relación con intercambios en múltiples sentidos, puede conducir a interpretaciones de tipo unidireccional, y por tanto, lejanas a lo que ya ha sido planteado.

¹⁴ CALABRESE, Omar. La sociedad hipermediada. En VACCHEI, A. (comp) Op.Cit. p.97.

¹⁵ "Diferencia clara con el fin de siglo XIX o los comienzos del XX cuando para poseer una experiencia cognitiva había que transcurrir por todos los niveles del sistema educativo (...) Hoy la experiencia está massmediáticamente diseminada y la edad es cada vez menos un atributo de conocimiento. El acceso al conocimiento se localiza no en un único ámbito escolar o académico sino que ocurre una explosión de los ámbitos de expresión de múltiples y muy variados conocimientos". NARODOWSKI, Mariano y BAQUERO, Ricardo. ¿Existe la infancia? En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación No. 4, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA-Miño y Dávila editores, 1994. p.65.

¹⁶ QUEVEDO, Luis Alberto. La televisión desafía a la escuela. Buenos Aires: CEDES, 1991, p.11.

¹⁷ APARICI, Roberto. La educación para los medios de comunicación. En Novedades Educativas No. 45, Buenos Aires, 1994, p.34.

rizada cuáles deben ser sus actitudes, de qué forma debe orientar la relación con el grupo de estudiantes a su cargo en definitiva, cómo debe cumplir con el rol docente. El 'deber ser' docente llena innumerables páginas con detalladas descripciones y se constituye en preocupación constante de talleres, jornadas y encuentros donde se pretende tratar a fondo la problemática docente. Pero... ¿se agota en estos temas todo lo relativo al trabajo docente? ¿Qué aspectos se ocultan, subyacen, esperan ser tratados?

◀
"ES NECESARIO RECONOCER LA INTENCIONALIDAD DE LO EDUCATIVO Y LA NO NEUTRALIDAD DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS, RENUNCIANDO A LA PRESUNCIÓN, UN TANTO INGENUA Y/O HARTO MANIPULATIVA, DE PENSAR LAS ACCIONES EDUCATIVAS CIRCUNSCRIPTAS Y REFERIDAS SÓLO AL ÁMBITO EDUCATIVO".

► PREGUNTAS CONVOCANTES

Si se considera que la práctica docente es fundamentalmente una práctica social, puede observarse fácilmente que la escuela no es ajena al movimiento social general, y por lo tanto, deja de ser un lugar neutral. Cabe recordar, entonces, que en nuestra sociedad la escuela se ha convertido en un agente que contribuye a la socialización metódica de los niños. En consecuencia, es necesario reconocer la intencionalidad de lo educativo y la no neutralidad de las acciones educativas, renunciando a la presunción, un tanto ingenua y/o harto

manipulativa, de pensar las acciones educativas circunscriptas y referidas sólo al ámbito educativo.

Teniendo en cuenta lo expuesto, ¿cuál sería el rol que cumple el docente en relación con la apropiación que los niños hacen de los mensajes que las imágenes cinemáticas les ofrecen a través de los medios masivos de comunicación?

Para intentar alguna respuesta, el camino consistirá en indagar la particular trama que se establece entre el discurso normativo escolar, el discurso de los maestros acerca de su trabajo y las prácticas escolares concretas que cobran forma en el aula, en relación con los medios portadores de imágenes cinemáticas¹⁸.

"Surgen entonces los dilemas educativos que acompañan las decisiones de todo educador (inmediatas, mediatas, de largo plazo).

- ¿Combatir los medios?
- ¿Domesticarlos, filtrando sus mensajes?
- ¿Procesarlos críticamente, re-crearlos?"

O como también se preguntara Graciela Carbone, "¿la escuela ha preservado su identidad institucional en esta era de la información?"¹⁹.

Si se toma en cuenta que a partir de la irrupción en la vida cotidiana de los medios masivos de comunicación los niños tienen una nueva posibilidad para recibir información, la escuela debería cumplir "...una función crítica: provocar y facilitar la reconstrucción del conocimiento *vulgar* que adquiere el alumno en su vida previa y paralela a la escuela"²⁰. Cabe detenerse en este punto para analizar si se está realizando una tarea sistemática desde el sistema educativo formal, focalizando la mirada en las relaciones que puedan ser establecidas entre representaciones sociales de los docentes/ consumos culturales/imagen cinemática.

¿Cuál es la fuente social (grupo de pares, familia, escuela, medios de comunicación portadores de imagen) de las concepciones que los alumnos privilegian y utilizan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿cuál es la interrelación que se establece entre maestro y alumno/imagen cinemática-objeto de conocimiento? En el momento de utilizar imágenes en movimiento en el aula, ¿el maestro selecciona exclusivamente aquellas que considera como parte de un discurso educativo?

Mucho se habla de los medios masivos de comunicación, pero... ¿se realiza, realmente, un trabajo que implique el ejercicio crítico sobre estos aspectos? ¿Es, efectivamente, una zona olvidada en el marco general de la formación docente? ¿O se realiza algún tipo de acción/actividad en este sentido? Y en la normativa vigente, ¿existe preocupación por esta problemática?

¹⁸ Se hace alusión a la investigación en curso. En este sentido resultan significativos los aportes realizados por Eliseo Verón (1997): "Si tenemos en cuenta la unidad mínima de funcionamiento del tejido discursivo hay, por lo menos, tres términos: un discurso (generalmente un corpus discursivo complejo), las condiciones de producción y las condiciones de reconocimiento. Estos tres términos son mínimos; el análisis del discurso implica, entonces, ponerlo en relación con otra cosa, con sus condiciones de reconocimiento.(...) A partir del análisis de la producción no se puede predecir a priori el efecto, no es suficiente. Pero se puede estudiar a posteriori de la misma manera en que se parte de un discurso identificado y efectivamente producido, y para constatar efectos. (...) Dicha relación no es de determinación estricta. En algún lado hay una especie de indecidibilidad respecto de esta cuestión de los efectos. Ahora bien, hay aquí una situación intermedia que es la única que puede permitir fundar el análisis del discurso, porque es cierto que un discurso nunca puede producir un efecto único y fatal, pero también es cierto que nunca produce cualquier efecto". VERÓN, Eliseo. *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización*. Buenos Aires: Publicaciones del Ciclo Básico Común, UBA, 2ª. edición, 1997. pp.77-88.

¹⁹ CARBONE, Graciela María. *Curriculum y medios de comunicación social*. Segundo Congreso Nacional de Medios de Comunicación Social y Escuela. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Mar del Plata, mimeo, 1992. p.3.

²⁰ GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ, Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, 1992, p.74. Citado por Carbone, G.M.; Op.Cit., p.4.

Y en el trabajo diario del maestro con el grupo en el aula: ¿se dedica tiempo al análisis y producción de imágenes en movimiento y qué espacio ocupa (si lo tiene) la enseñanza de otros lenguajes, atendiendo al proceso de cognición? Pero... ¿Por qué interesarse en las imágenes cinemáticas?

En principio porque todos los días, de manera más o menos consciente, en nuestra vida cotidiana se accede a ellas. Además, y no con poca frecuencia, aparecen ante nuestros ojos no como una representación sino como el objeto mismo, lo que confiere a las imágenes realismo y una cierta objetividad que pareciera alejarlas de la necesaria lectura crítica del discurso²¹. Sin olvidar que su 'potencialidad emotiva', sobre la que tanto se ha hablado, también representa una característica a tener en cuenta en el momento de analizar las posibilidades de este discurso²².

Cuando se intenta abordar el estudio de los cambios producidos en medios y soportes, acerca de las nuevas posibilidades de 'construcción' (elaboración) de imágenes, las posibilidades técnicas que han favorecido procesos productivos caracterizados por la celeridad de las imágenes y se intenta establecer posibles relaciones con el tratamiento que de estas problemáticas se realiza en el ámbito escolar, cabe recorrer un territorio caracterizado por controversias, rupturas y continuidades en torno de estos nuevos escenarios.

El profundo cambio que lo expuesto plantea en el estatuto de los saberes y —nuevamente Barthes— el lenguaje, implica el acercamiento a un nuevo orden visivo y, en definitiva, expone numerosos interrogantes en relación con los nuevos escenarios *iconolingüísticos*.

En este marco las referencias a medios y soportes transitan territorios imprecisos caracterizados por las débiles fronteras entre ambos. Precisamente, hablar de imagen en movimiento o imagen cinemática permite dar cuenta de las rupturas, a la vez que expone las continuidades, intercambios e influencias que se presentan en el continuo proceso que implica el 'revestirse' de unos medios sobre otros.

Intentar responder a estas preguntas ha implicado indagar en torno de las relaciones entre los sujetos que construyen día a día la escuela, el marco institucional, las representaciones y los consumos culturales de los actores docentes y la imagen cinemática en el ámbito escolar y social.

► ¿QUÉ REPRESENTACIONES, QUÉ CONSUMOS?

Cuando se estudian las representaciones sociales se intenta indagar, sin desconocer su sentido dialé-

ctico, sobre cómo operan en la construcción y reconstrucción de la realidad. Investigaciones y ensayos sobre el tema convienen en que

"...las representaciones sociales se construyen mediante procesos sociocognitivos específicos (...) las personas interactuamos con el mundo físico y social a través de una serie de representaciones sociales, que serían esquemas o conceptos socialmente generados y compartidos, y constituirían un conocimiento ingenuo o de sentido común"²³.

Parafraseando a Bourdieu, puede decirse que el espacio social tiende a funcionar como un espacio simbólico, de estilos de vida y grupos de status que no consiste en la sumatoria mecánica de los órdenes individuales. En este sentido, cabe considerar que "las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social. El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de las prácticas"²⁴.

Bourdieu denomina con el nombre de *campo* a la estructura que subyace a aquella manifestación evidente

²¹ "La operación de códigos naturalizados revela no la transparencia y naturalidad del lenguaje sino la profundidad del hábito y la casi universalidad de los códigos en uso. Esto tiene el efecto (ideológico) de ocultar las prácticas de codificación que están presentes. Las condiciones de percepción son, el resultado de una alta codificación (aún cuando son virtualmente inconscientes) y de un conjunto de operaciones de decodificación. Esto es tan cierto con respecto a la imagen fotográfica o televisiva como lo es con respecto a cualquier otro signo. Los signos icónicos son, sin embargo, particularmente vulnerables de ser leídos como naturales porque los códigos de percepción visual están ampliamente distribuidos y porque este tipo de signo es menos arbitrario que el lingüístico...". HALL, Stuart. *La hegemonía audiovisual*. En DELFINO, Silvia (compiladora). *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*. Buenos Aires: La Marca editora, 1993. p.90.

En este mismo sentido resultan altamente significativas las expresiones vertidas por Christian Metz: "En el momento mismo que se enseña que toda imagen puede ser analógica sin ser inocente, se habrán inculcado además los rudimentos de la semiología icónica: así la teoría de la connotación, (puede ser comprendida), como la intervención de un segundo sistema significativo, superpuesto a un primer sentido". METZ, Christian. *Imágenes y pedagogía*. En VVAA. *Análisis de las imágenes*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1972, p.212.

²² Joan Ferrés se refiere a los mecanismos de identificación y proyección del sujeto receptor los que, por ejemplo, se verían muy estimulados en el momento de 'mirar' la serie favorita de televisión. Estos mecanismos —de una u otra forma— reducirían en el sujeto las posibilidades de una 'percepción reflexiva y crítica'. FERRÉS, Joan. *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós, 1994. p.100.

²³ POZO, J.; Sanz, A., GÓMEZ CRESPO, M.A. y LIMÓN, M; *Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la psicología cognitiva*. Mimeo, 1991. p.32.

²⁴ BOURDIEU, Pierre; *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 1990. p.134.

constituida por el lugar que ocupa la persona, vale decir, su posición en el espacio social²⁵.

Lejos de la adhesión a una posición determinista vinculada con una concepción un tanto mecanicista de 'ciertas' correspondencias entre los sujetos y los roles que éstos desempeñan, se trata de indagar sobre las distancias variables que pueden establecerse entre los discursos y las prácticas de los docentes, y —a la vez— entre éstos desde el espacio social amplio y la formación social particular de la cual participan.

En este sentido las representaciones son además de proceso, producto.

"En tanto producto debe considerarse como pensamiento constituido que da cuenta de una visión de la realidad que se comparte socialmente. En tanto proceso, debe considerarse como pensamiento socialmente constituyente y generativo de nuevas representaciones al dirigir y guiar la actuación y comportamiento de los sujetos"²⁶.

Maestros, alumnos, lenguajes, mensajes, saberes, currículo, contenidos... No puede dejar de observarse que el discurso acerca de su práctica y el trabajo que desarrolla el docente no es un 'reflejo' pasivo del medio social del cual participa. En este sentido, y atendiendo a lo expuesto, era necesario indagar en torno de las distancias variables entre el currículo prescripto y el real, dado que es en las instituciones educativas donde las normas, prescripciones, 'lo documentado'²⁷, cobra *materialidad*.

¿Por qué tomar la documentación oficial como centro de estudio y debate si lo que se intenta es abordar el estudio de las representaciones en torno a la imagen cinematográfica y su utilización en el ámbito escolar?

El estudio de la normativa escolar, que implica el análisis de los lineamientos curriculares y de la normativa oficial para el nivel elemental sobre los medios portadores de imágenes cinemáticas en la escuela, permite acceder a un territorio que presenta relaciones directas con las prácticas escolares, vale decir, con el universo de los actores docentes. El análisis de las propuestas oficiales puede favorecer, desde el punto de vista de la diacronía, la comprensión de ciertos procesos que a lo largo del tiempo se han ligado a la formación docente y al ejercicio profesional, y que podrían contribuir a la conformación

de *ciertas* ideas sobre los medios portadores de imágenes cinemáticas. Por otro lado, la normativa oficial tanto en el pasado como en la actualidad, contribuye a la promoción de capital simbólico garantizado e '...instituido jurídicamente por el efecto de la nominación oficial', por lo que su peso consiste en conformar una especie de 'identidad oficial' que enmarca el trabajo institucional/áulico de los docentes y alumnos.

El estudio del discurso de la propuesta curricular y normativa que llega a las escuelas permite observar que

EL ESTUDIO DE LA NORMATIVA ESCOLAR, QUE IMPLICA EL ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES Y DE LA NORMATIVA OFICIAL PARA EL NIVEL ELEMENTAL SOBRE LOS MEDIOS PORTADORES DE IMÁGENES CINEMÁTICAS EN LA ESCUELA, PERMITE ACCEDER A UN TERRITORIO QUE PRESENTA RELACIONES DIRECTAS CON LAS PRÁCTICAS ESCOLARES, VALE DECIR, CON EL UNIVERSO DE LOS ACTORES DOCENTES.

"hay un punto de vista oficial, que es el punto de vista de los funcionarios y que se expresa en el discurso oficial. Este discurso cumple tres funciones: en primer lugar, opera un diagnóstico, es decir un acto de conocimiento que obtiene el reconocimiento y que, muy a menudo, tiende a afirmar lo que una persona o una cosa es y lo que es universalmente, para todo hombre posible, por lo tanto, objetivamente. (...) En segundo lugar, el discurso administrativo, a través de las directivas, de las órdenes, de las prescripciones, etcétera, dice lo que las personas tienen que hacer, siendo quienes son. En tercer lugar, dice lo que las personas han hecho, como en los informes autorizados..."²⁸.

Desde arriba y desde lejos la presencia de orientaciones, reglamentos, normativa, da cuenta de políticas educativas que se despliegan en las instituciones escolares. Políticas que de uno u otro modo, 'regulan' la práctica docente, remitiendo al conocimiento deseado y contribuyendo a la continuidad deliberada de ciertas perspectivas, saberes e ideas²⁹.

²⁵ "Los diferentes protagonistas de un campo elaboran con frecuencia polémicas representaciones ideales de los demás agentes (...). Estas representaciones son a menudo estrategias de lucha que toman nota de la relación de fuerza y que pretenden transformarla o conservarla". BOURDIEU, Pierre. *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama, 1997. p.71.

²⁶ KAPLAN, Carina: *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1997. p.36. La cita corresponde a García y ha sido tomada por la autora de *La teoría de las representaciones sociales: un esbozo mínimo*. En *Revista de Pedagogía*, año 1, Nº 3, México: Universidad Pedagógica Nacional.

²⁷ El término conduce a las expresiones de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, vertidas en "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso", México, mimeo, s/f. Para las autoras: "La escuela tiene un historia documentada, generalmente escrita desde el poder estatal, que destaca su existencia homogénea (...). (Entonces y en estrecha relación con lo expuesto se intenta) analizar la existencia cotidiana actual de la escuela como historia acumulada; buscar en el presente los elementos estatales y civiles con los que se ha construido la escuela".

²⁸ BOURDIEU, Pierre. *Cosas dichas*. Op.cit, p.139.

²⁹ "Bourdieu señala que es la *cultura escolar* la que dota a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento que hacen posible la comuni-

Acerca del consumo cabe mencionar que en distintos momentos y desde diferentes líneas de análisis se lo ha tomado como un lugar de competencia por la apropiación de bienes entre grupos y clases; lugar de 'diferenciación social y distinción simbólica' entre grupos o escenario de 'objetivación de los deseos'³⁰.

Para comprender qué se está haciendo cuando se consume, la bibliografía referida al tema da cuenta de pormenorizados estudios acerca de las políticas en términos de intenciones en la emisión de las acciones culturales. Sin embargo otra línea de análisis, más reciente y cuyas formulaciones se encuentran en elaboración, también intenta la reflexión en torno a la 'reestructuración de los consumos'³¹, incorporando el análisis de lo que los destinatarios hacen con aquello que reciben, cómo se resignifican mensajes y bienes culturales.

Referirse al análisis de los consumos implica indagar acerca de procesos complejos donde se 'organiza la significación de la sociedad'. En este sentido, es el consumo no como el último eslabón en una cadena que parte de la producción y luego la circulación del producto social, sino como

"...el lugar donde se hacen públicas, explícitas, las definiciones que el consenso general juzga valioso en una sociedad. (...Donde) todo consumidor, cuando selecciona, compra y utiliza, está contribuyendo a construir universos inteligibles con los bienes queridos. Además de satisfacer necesidades o deseos, además de apropiarse de los objetos y cargarlos de significado, al hacer todo esto está ordenando, está pensando la realidad"³².

El análisis acerca de los posibles sentidos que los actores sociales construyen, en este caso los maestros, en torno de los medios portadores de imágenes cinemáticas permite acceder al análisis de los modos de socialización e institucionalización de los 'nuevos recursos' de manera más abarcadora.

▶ ALGUNAS REFLEXIONES GENERALES ACERCA DE LO DOCUMENTADO

Si se atiende al análisis sobre el discurso correspondiente a la normativa oficial desplegado en el currículo, como también en relación con la normativa que se concreta en documentos pedagógicos que llegan a las escuelas, puede observarse que a lo largo del tiempo se han destacado *ciertas* líneas para su tratamiento que tienen continuidad y aún prevalecen vigentes.

En este sentido puede observarse que durante varios años, en el mejor de los casos, se le ha dedicado a la televisión y los medios de comunicación una frase o un párrafo junto a las vías de comunicación y medios de transporte provinciales. Sin embargo en el universo social

estos medios de comunicación, soportes de la imagen cinemática, iban ganando un lugar que la normativa oficial no reconocía dado que ni siquiera se encargaba de mencionarla.

Cuando, finalmente, su tratamiento aparece en el marco del discurso documentado, lo hace fundamentalmente en el área de lengua. De todos modos no se vuelve más alentadora la mirada, dado que su tratamiento y problematización es escasa.

Una vez puesta en marcha la reforma educativa, consecuencia directa de la implementación de la Ley Federal

▶
"EL ANÁLISIS DE LO DOCUMENTADO HA PUESTO DE MANIFIESTO LA SISTEMÁTICA OMISIÓN, EL PERMANENTE ENVÍO Y ANCLAJE EN LO INFORMAL, LA UBICACIÓN CERCANA A LO EXTRAESCOLAR Y EL CARÁCTER FUNDACIONAL RECURRENTe, PRESENTE EN CADA REFORMA O MODIFICACIÓN CURRICULAR, EN EL ABORDAJE DE LAS POSIBLES RELACIONES ENTRE LOS MEDIOS PORTADORES DE IMÁGENES CINEMÁTICAS Y LA ESCUELA. ESTO HA PROPICIADO LA CONFIGURACIÓN DE UN TERRITORIO DE IMPRECISOS LÍMITES Y FRONTERAS RIESGOSAS, MÁS CERCANO A LAS 'VOLUNTADES' Y DESEOS DE LOS INTRÉPIDOS QUE A LA RESPONSABILIDAD DE LOS LINEAMIENTOS POLÍTICO-EDUCATIVOS EN RELACIÓN CON EL TEMA".

de Educación, pudo observarse un movimiento en el tratamiento de la imagen hacia el área artística, cuando se trataba de atender a la producción, y al área de lengua para la lectura. Esta escisión marca, sin lugar a dudas, restricciones en la comprensión de los nuevos escenarios iconolingüísticos, desatendiendo un área de vital importancia en el proceso de alfabetización de las nuevas generaciones.

El análisis de lo documentado ha puesto de manifiesto la sistemática omisión, el permanente envío y anclaje en lo informal, la ubicación cercana a lo

cación. (...) No es solamente un código ni un repertorio común de respuestas a problemas recurrentes; es un conjunto compartido de esquemas fundamentales, previamente asimilados, a partir de los cuales se articula, según un 'arte de creación' análogo al de la escritura musical, una infinidad de esquemas particulares..." KAPLAN, C. Op.cit. p.38. La cita corresponde a Pierre Bourdieu y ha sido tomada por la autora del libro *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus Humanidades, 1991. p.372.

³⁰ GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Consumo cultural en América Latina*. En *Revista Espacios* No. 10, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, noviembre-diciembre de 1991. El artículo resume la exposición del autor realizada en el Encuentro sobre Cultura y Comunicación organizado por CLACSO-Bs.As en 1990. Las líneas de trabajo mencionadas hacen referencia a los aportes de Manuel Castells, Pierre Bourdieu y Jacques Lacan.

³¹ GARCÍA CANCLINI, Néstor. Op.Cit. p.76.

³² El texto seleccionado hace referencia a un trabajo de la antropóloga Mary Douglas. Puede encontrarse mayor información sobre el tema en el libro *El mundo de los bienes*, de la autora mencionada. GARCÍA CANCLINI, Néstor; Op.cit. p.77.

extraescolar y el carácter fundacional recurrente, presente en cada reforma o modificación curricular, en el abordaje de las posibles relaciones entre los medios portadores de imágenes cinemáticas y la escuela. Esto ha propiciado la configuración de un territorio de imprecisos límites y fronteras riesgosas, más cercano a las 'voluntades' y deseos de los intrépidos que a la responsabilidad de los lineamientos político-educativos en relación con el tema.

▲
 "EN ESTE SENTIDO PUEDE OBSERVARSE QUE MIENTRAS LA ESCUELA/ADULTO SIGUE OFRECIENDO UNA VERSIÓN MODERNISTA 'ACTUALIZADA', LAS NUEVAS GENERACIONES (AUNQUE BIEN SABEMOS QUE NO SÓLO ELLAS) SE SOCIALIZAN PARTICIPANDO DE AMBIENTES QUE DAN CUENTA DE LOS CAMBIOS PROFUNDOS EXPERIMENTADOS EN RELACIÓN CON EL COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO HUMANO".

Si se recuerdan los aportes realizados por Eliseo Verón, el análisis del discurso realizado habrá de ser tenido en cuenta en relación con las condiciones de producción, pero también y especialmente, con las de reconocimiento (consumo), dado que éste ha sido el marco normativo legal oficial en el cual se han formado los docentes y que se constituye en el territorio de anclaje de discursos/prácticas actuales. Reconociendo que la relación no es de determinación estricta, parafraseando a Verón, cabe recordar que un discurso nunca puede producir un efecto único ni tampoco cualquier efecto.

► LO QUE VENDRÁ

El trabajo de indagación realizado, que no tiene pretensiones universalizantes ni concluyentes sobre el

tema, nos ha permitido analizar y reflexionar sin embarco, en torno del modelo ciudadano para el tercer milenio, propuesto desde la política estatal.

Al analizar los contenidos básicos comunes para la educación básica (EGB), observábamos que en el abordaje propuesto para el estudio de los medios masivos de comunicación se dicotomiza el tratamiento del tema. Así, se circunscribe la lectura³³ al área de lengua, mientras que aparecen prácticamente restringidos al área artística los aspectos relacionados con la producción. Se ponen de manifiesto restricciones en torno de las edades estipuladas para la producción, y si bien se alienta el contacto con los medios desde las más cortas edades, prevalecen en la propuesta ciertas prescripciones dosificantes relacionadas con fórmulas que se pueden sintetizar en: a mayor edad, mayor complejidad y riqueza en las producciones valiéndose de 'códigos menos estrictos' (los códigos que proveen los medios, en clara oposición a la cultura escolar-impresa)³⁴.

Aparece, implícitamente, una visión dicotómica representada por dos sujetos (niño/adulto), figuras paradigmáticas de dos tipos de cultura que habría que 'combinar'. En este sentido puede observarse que mientras la escuela/adulto sigue ofreciendo una versión modernista 'actualizada', las nuevas generaciones (aunque bien sabemos que no sólo ellas) se socializan participando de *ambientes* que dan cuenta de los cambios profundos experimentados en relación con el comportamiento comunicativo humano.

Pareciera que todo lo que los niños aprenden mirando las pantallas no encuentra en el ámbito escolar el espacio institucional necesario para el 'distanciamiento', el análisis, la reflexión... Desde la normativa oficial, por omisión en gran parte y manteniendo un tratamiento atomizado de la problemática, por otro lado, se ha desatendido —desde el núcleo de las políticas pensadas para la educación elemental, hoy EGB— el concepto de alfabetización, restringiéndolo al texto escrito.

La televisión, el cine y el video están en la escuela y allí están porque los actores sociales que la construyen a diario, que hacen diariamente la escuela, 'participan' (viendo, degustando, negando a rabiar) cada día sus series favoritas, las noticias, películas... que 'llevan en sus cabezas'.

Mientras tanto, desde los lineamientos políticos educativos la 'formación de las audiencias' se sigue manteniendo en una situación periférica. Es un elemento de la formación ciudadana que, para el Estado, sigue propuesta en tiempo (cuando sean más grandes comprenderán y por ello cabe aguardar al tercer ciclo de la EGB, es decir hacia los once años de edad, para el tratamiento de estos temas) y espacio (si se trata de

³³ Cabe mencionar que las referencias realizadas en torno de la lectura no deben ser enmarcadas en una concepción que la entiende como sinónimo de pasividad, sino que por el contrario, la preocupación manifestada —con énfasis— por la producción deviene de la observación del tratamiento parcial al que se somete la problemática en los documentos consultados, dado que el binomio lectura (consumo/reconocimiento)-producción, aparece tratado disociadamente. Por lo expuesto, las reflexiones que en relación con el tema plantea Michel de Certeau, colaboran en despejar posibles dudas sobre la postura que acerca de la lectura se sostiene en el presente trabajo: "La lectura (ya sea de la imagen o del texto) parece, entonces, constituir el punto máximo de la pasividad que caracterizaría al consumidor (...). Sin embargo, la actividad de lectura presenta, por el contrario, todos los rasgos de una producción silenciosa (...). La lectura introduce, pues, un arte que no es pasivo". DE CERTEAU, Michel. *Libros, paseos y conversaciones*. En DELFINO, Silvia (comp.). *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia* Buenos Aires: La Marca editora, 1993, p.99.

³⁴ Sobre el análisis de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica puede consultarse la comunicación. *¿La imagen cinemática llegó a la escuela?*, presentada en las Jornadas Universitarias de Diseño y Discurso Audiovisual, Universidad de Palermo y la Université Paris III Sorbonne Nouvelle, Buenos Aires, 1997.

producir se hará en el espacio de Educación Artística, siempre más acotado en el currículo).

Mientras los niños se socializan desde las más tempranas edades en relación con aquello que ven, pantalla mediante, la escuela —normativa escolar de por medio— continúa proponiendo pequeñas 'dosis' para su tratamiento. De este modo se desatiende todo un campo propicio para la formación del ciudadano, dado que se trabaja con identidades cristalizadas, en las que si bien se reconoce el fuerte consumo cultural de 'horas tevé' que realiza el niño, en tanto *sujeto* continúa ligado a una configuración identitaria cristalizada (estática) conformada a lo largo del tiempo, y que ignora la problematización de los nuevos escenarios.

Parfraseando a Debray, podría decirse que no se profundiza en lo que implica no sólo la multiplicación de los saberes sino la dilatación de los espacios de aprendizaje³⁵; el saber al que los niños y jóvenes acceden a través de la televisión o el cine, se caracteriza —entre otras cosas— por su apertura a un campo de nuevos significados que demanda la formulación de preguntas, investigación y profundos debates por parte de la sociedad en general y de la institución escolar, en particular.

Si la modernidad dio impulso a la escuela que hoy conocemos, caracterizada por la hegemonía del texto impreso, la tarea implica redefinir la producción/circulación del conocimiento en el marco de ruptura de los presupuestos y espacios convencionales de la 'cultura escolar'. Es decir, que si los sentidos de las nuevas tecnologías se construyen de acuerdo con los modos como se institucionaliza y sociabilizan los nuevos recursos, también y perentoriamente cabe atender a la "...re-organización de los vínculos entre grupos y sistemas simbólicos"³⁶. Esto implica pensar los nuevos escenarios iconolingüísticos y sus relaciones con la escuela. Vale decir, volver a entender la educación...

► Y QUÉ DICEN LOS MAESTROS...

Las vinculaciones que pueden establecerse entre los significados más generales de la problemática de la imagen cinematográfica en el ámbito escolar y la resignificación que hacen los docentes encuentra continuidad en 'un cuerpo común de categorías de pensamiento'³⁷.

Lo expuesto confluía en la conformación de ciertas ideas que estarían 'interpretando' y configurando las ausencias curriculares señaladas, utilizándolas en la construcción de un área con características imprecisas y de menor peso académico. Porque las representaciones de los sobre la problemática, cercanas a la incertidumbre

y atravesadas, a veces, por cierto dejo de demonización de estos medios (en especial la televisión), no serían producto de lo espontáneo sino —y muy por el contrario— producto de las re-significaciones de las omisiones de la normativa oficial. Aquí, las ausencias y el carácter curricular periférico de la problemática juegan un importante rol en la construcción de las representaciones.

No puede sostenerse que se trate de casualidades, aunque tampoco pareciera poder pensarse en causalidades de tipo unidireccional, la relación de las representaciones docentes y el trabajo áulico que se desarrolla en torno de la imagen cinematográfica.

◄
"EL SABER AL QUE LOS NIÑOS Y JÓVENES ACCEDEN A TRAVÉS DE LA TELEVISIÓN O EL CINE, SE CARACTERIZA —ENTRE OTRAS COSAS— POR SU APERTURA A UN CAMPO DE NUEVOS SIGNIFICADOS QUE DEMANDA LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS, INVESTIGACIÓN Y PROFUNDOS DEBATES POR PARTE DE LA SOCIEDAD EN GENERAL Y DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR, EN PARTICULAR".

"El sentido producido sólo llega a ser visible en relación con el sistema productivo que lo ha engendrado (...) Una ideología no es un repertorio de contenidos ('opiniones', 'actitudes' o, incluso, 'representaciones'), es una gramática de generación de sentido, investidura de sentido en materias significantes.(...) Lo ideológico y el poder están en todas partes, en tanto *grillas de inteligibilidad del campo social*, para retomar la expresión de Foucault. Esta ubicuidad no remite, pues, homogeneidad de una coherencia global que produciría

la unificación significativa de una sociedad en su conjunto. *Omnipresencia del poder: no en tanto tendría el privilegio de reagruparlo todo bajo su invencible unidad, sino en cuanto se produce a cada instante, en todo lugar, o más bien en toda relación entre un lugar y otro*"³⁸.

Aquellos bienes culturales y simbólicos que los docentes degustan como parte de su tiempo libre, aparece en franca contradicción con ciertas representaciones sobre lo correcto/incorrecto, permitido/no permi-

³⁵ Sobre este tema pueden consultarse las reflexiones que expusiera Régis Debray en *El Estado seductor. Las revoluciones mediológicas del poder*. Buenos Aires: Manantial, 1995. Se recomienda especialmente el capítulo II: *Del Estado escrito al Estado pantalla*.

³⁶ GARCÍA CANCLINI, Néstor; Op.cit., pp 81-79.

³⁷ La cita ha sido tomada del libro de Carina Kaplan, Op.cit. p.38, y pertenece a BOURDIEU, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Op.Cit. p.369.

³⁸ VERÓN, Eliseo. Op.cit. pp. 27-33. Las cursivas corresponden a FOUCAULT, Michel. *Historia de la Sexualidad*. París: Gallimard, 1975. Citado por el autor.

tido, educativo/no educativo, en relación con el universo escolar y el rol que juegan en él; lo que quizá se encuentra entroncado con representaciones fuertemente consolidadas de lo que se manifiesta como culto en oposición a lo popular. Estas representaciones hallan su correlato en el discurso escolar oficial que funciona de acuerdo con divisiones, compartimientos prácticamente estancos entre la baja y la alta cultura, lo nuevo y lo tradicional, por lo que desde lo documentado se refuerza este tipo de representación social en torno de los medios portadores de imágenes cinemáticas. Esto obtura la reflexión acerca del tema como también los caminos hacia un uso, no sólo entendido como recurso reproductor de ciertos modos y estructuras conocidas, sino desde los medios expresivos portadores de posibilidades para la elaboración discursiva propiamente dicha a partir de la exploración de otros lenguajes.

Ver/mirar "...tan profundamente como sea posible en dirección a los mecanismos perceptivos que se consideran demasiado rápidamente como evidentes de por sí, y en los que, en realidad, se ocultan toda una cultura y una sociedad"³⁹.

Lo expuesto no implica una propuesta sistemática basada en el ejercicio mecánico de ciertas reglas. Muy por el contrario: la intención que aquí se sostiene encuentra estrechos lazos con una concepción que entiende que la simplificación reduccionista que permanece en un primer plano del análisis obtura la lectura de significados profundos, a la vez que olvida la doble 'construcción' presente en cada imagen, en tanto producto que el lector/observador actualiza con la mirada.

Si la escuela se asentó en el trabajo que implicaba lograr 'la universalización de las condiciones de acceso a lo universal'⁴⁰, éste sería el primer punto a tener en cuenta al emprender la 'aventura icónica' de enseñanza y aprendizaje. Pero una enseñanza que pretenda ser *propriadamente icónica*, vale decir, que intente profundizar en lo que implica el estudio de la imagen, habrá de trasponer una primera y necesaria aproximación y recorrer un camino de enseñanza y aprendizaje que involucre las particularidades de un sistema cultural cuyas relaciones y repertorios plantean los nuevos escenarios. Eso, en definitiva, implica atender a la educación ciudadana desde un universo simbólico compartido, que justamente por complejo, cambiante, diverso, plantea desafíos.

'Descubrir' la aparente neutralidad/naturalidad de las imágenes/visiones implicaría no sólo un ejercicio de análisis de tipo escolar sino contribuir a la indagación de las presentes organizaciones del mundo.

Y otra vez, y una vez más, volver a pensar la educación... De eso se trata... ▼

► BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, Roberto. *La educación para los medios de comunicación*. En *Revista Novedades Educativas*. No. 45, Buenos Aires: 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- CALABRESE, Omar. *La sociedad hipermediada*. En VACCHERI, A. (comp). *El medio es la TV*. Buenos Aires: La Marca editora, 1992.
- CARBONE, Graciela María. *Curriculum y medios de comunicación social*. Segundo Congreso Nacional de Medios de Comunicación Social y Escuela, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Mar del Plata, mimeo, 1992.
- CRUDER, Gabriela. *¿La imagen cinemática llegó a la escuela?* Jornadas Universitarias de Diseño y Discurso Audiovisual, Universidad de Palermo y la Université Paris III Sorbonne Nouvelle, Buenos Aires, 1997.
- DEBRAY, Régis. *El estado seductor. Las revoluciones mediológicas del poder*. Buenos Aires: Manantial, 1995.
- DE CERTEAU, Michel. *Libros, paseos y conversaciones*. En DELFINO, Silvia (comp.). *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*. Buenos Aires: La Marca editora, 1993.
- EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie. *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: mimeo, s/f.
- FERRÉS, Joan. *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Consumo cultural en América Latina*. En *Revista Espacios* No. 10, Buenos Aires, Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, noviembre-diciembre de 1991.
- HALL, STUART. *La hegemonía audiovisual*. En DELFINO, Silvia (comp.). *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*. Buenos Aires: La Marca editora, 1993.
- JAY, Martin. *Regímenes escópicos de la modernidad*. En VACCHERI, Ariana (comp.). *El medio es la TV*. Buenos Aires: La marca editora, 1992.
- KAPLAN, Carina. *La inteligencia escolarizada. Un*

³⁹ METZ, Christian; Op.Cit., p.207.

⁴⁰ BOURDIEU, Pierre. *Sobre la televisión*. Op.cit. p.96.

estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1997.

MACHADO, Arlindo. *El diálogo entre cine y video. y El imaginario numérico: simulación y síntesis.* En **Video Cuadernos VI**, Buenos Aires: Editorial Nueva Librería, 1994.

MCLUHAN, Marshall. **Contraexplosión.** Buenos Aires: Paidós, 1974.

METZ, Christian. *Imágenes y pedagogía.* En VVAA. **Análisis de las imágenes.** Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1972.

NARODOWSKI, MARIANO y BAQUERO, Ricardo. *¿Existe la infancia?* En **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación** No. 4, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA -Miño y Dávila editores, 1994.

ONG, WALTER. **Oralidad y escritura.** México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

POZO, J; SANZ, A.; GÓMEZ CRESPO, M.A. y LIMÓN, M. **Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la psicología cognitiva.** Mimeo, 1991.

QUEVEDO, Luis Alberto. **La televisión desafía a la escuela.** Buenos Aires: CEDES, 1991.

QUIRÓZ, María Teresa. *Educación en la comunicación/ Comunicar en la educación.* En **Revista Diálogos de la comunicación** No.37, Lima: Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social, 1993.

REIMER, Evert. **La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación.** Buenos Aires: Barral-Corregidor, 1971.

RENAUD, Alain. *Comprender la imagen hoy. Nuevas imágenes, nuevo régimen de lo Visible, nuevo Imaginario.* VVAA. **Videoculturas de fin de siglo.** Madrid: Cátedra, 1990.

VERÓN, Eliseo. **Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización.** Buenos Aires: Publicaciones del Ciclo Básico Común, UBA, 2ª. edición, 1997.

Documentos

Actitud crítica frente a los medios de comunicación, Nº6 de mayo de 1989, documento de la Subsecretaría de Educación, Dirección de Información y Tecnología Educativa, de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educa-

tivos '94, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Subsecretaría de Evaluación de la Calidad Educativa, Dirección General Red Federal de Información Educativa, Buenos Aires, 1995.

Circulares Técnico-Pedagógicas para la Rama Primaria de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1970-1998.

Informe de la Comisión Interrama de Medios de comunicación; Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1994.

Lineamientos curriculares. Educación Básica. 1º a 7º grado de Educación Primaria; Dirección General de Escuelas y Cultura, Consejo General de Educación y Cultura, La Plata, 1986.

Módulos de Capacitación Docente 1995, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, 1995.

Planeamiento Curricular Bonaerense Año 1975; Buenos Aires: Ediciones La Obra, 1975.

Planeamientos Curriculares Bonaerenses de 4º a 7º grados, Lengua y actividades lingüísticas, Matemática; Buenos Aires, Ediciones La Obra, 1975.

Planeamientos Curriculares Bonaerenses de 4º a 7º grados, Estudios Sociales, Ciencias Naturales; Buenos Aires, Ediciones La Obra, 1975.

Programa Curricular de Primer Ciclo; Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, 1980.

Programa Curricular. Planeamientos Curriculares Bonaerenses de 4º a 7º grados, Estudios Sociales, Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, 1980.

Programa Curricular. Planeamientos Curriculares Bonaerenses de 4º a 7º grados, Ciencias Naturales, Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, 1980.

Programa Curricular. Planeamientos Curriculares Bonaerenses de 4º a 7º grados, Matemática, Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, 1980.

Programa Curricular. Planeamientos Curriculares Bonaerenses de 4º y 5º grados, Lengua, Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, 1980.

Programa Curricular. Planeamientos Curriculares Bonaerenses de 6º y 7º grados, Lengua, Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, 1980.