

# Lectura de textos audiovisuales y prácticas educativas:

## el aula universitaria como contexto particular de recepción Vol. 1

Autor:

Roig, Hebe

Tutor:

Litwin, Edith

2002

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

FACULTAD de FILOSOFIA Y LETRAS	
Nº 47.030	MESA
12 FEB 2003	
ASR.	ENTRADAS

TESIS  
10-1-13  
v.1

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
Dirección de Bibliotecas

**Tesis**

**"Lectura de textos audiovisuales y prácticas educativas:  
el aula universitaria  
como contexto particular de recepción"**

**Doctoranda:**

***Lic. Hebe Roig***

**Directora de Tesis:**

***Dra. Edith Litwin***

***Buenos Aires, diciembre de 2002***

## **ABSTRACT**

La tesis que presentamos, "Lectura de textos audiovisuales y prácticas educativas: el aula universitaria como contexto particular de recepción", tiene por objeto el análisis del uso de lo audiovisual en contextos de enseñanza enfocado sobre las lecturas y las mediaciones que configuran este tipo de situaciones.

Nuestra tesis sostiene que las tensiones que se han identificado entre los medios masivos, en particular la televisión, y el sistema educativo, también se expresan al interior de las aulas cuando se introduce un texto audiovisual y el docente se ve en la situación de desarrollar alguna estrategia de intervención que le permita articular ese texto en el discurso de su clase.

Focalizamos el aula universitaria como contexto de recepción de lo audiovisual ya que en ella los movimientos interpretativos, que ocultan o desocultan la mediación inherente a estos textos, tienen particular relevancia para la construcción del conocimiento disciplinar en las Ciencias Sociales.

La metodología de investigación utilizada se ha basado en el método comparativo constante y en el análisis del discurso, instrumentando observaciones y análisis de clases, entrevistas a docentes y a alumnos, y la aplicación de encuestas a estudiantes.

A partir de nuestro análisis, identificamos dos tipos de tensiones: por un lado, el video introduce otro discurso y otra forma de representación frente a las cuales el docente puede asumir de diversos modos su lugar de autoridad discursiva en la clase. Por otro lado, las lecturas de los alumnos, apoyadas en la facilidad de la interpretación de lo audiovisual propia de la vida cotidiana, plantean al

docente tensiones que lo sitúan ante la necesidad de desarrollar estrategias para el disciplinamiento de la mirada de los estudiantes.

Reconocemos dos movimientos interpretativos básicos en la lectura de lo audiovisual en clases del campo de las Ciencias Sociales. Uno de estos movimientos parte de la lectura de la dimensión referencial del texto hacia comprensiones sobre los modos de referir, es decir, hacia las mediaciones que atraviesan al texto audiovisual. El otro movimiento parte de la interpretación de los modos de referir pero orienta la lectura hacia la comprensión de la realidad extradiscursiva, al mundo referido por el texto. En los extremos de estos movimientos interpretativos identificamos dos modalidades de lectura que denominamos "video-objeto", en tanto la lectura ubica al texto como objeto de conocimiento en sí mismo, y "video-mediatización", en tanto la lectura del texto tiene sentido como medio para referir a otros temas de enseñanza.

Observamos también diversos usos del *video-objeto* y del *video-mediatización* en las prácticas educativas universitarias:

- el video-objeto bajo interpretación disciplinada en clases que lo utilizan como caso, como ejemplificación o como base de ejercitación de los alumnos;
- el video que le cambia el propósito al docente impactando en los alumnos de modo que una propuesta de video-objeto deriva en lecturas de video-mediatización;
- un uso del video-mediatización donde el video marca el orden y el límite de los contenidos que se desarrollan en la clase;
- la articulación por cambios de punto de vista sobre los contenidos del texto documental;
- la articulación de un video ficcional por transfiguración del relato en un fenómeno objeto de estudio;
- y por último, el uso del video donde el docente se desresponsabiliza de la clase y le delega la función de enseñanza.



En el análisis de estos usos y articulaciones vemos las implicaciones de la mediación docente sobre las lecturas de los estudiantes y contrariamente a la creencia del sentido común de muchos docentes y alumnos que opinan que el trabajo con lo audiovisual en clase es "fácil", esta actividad para que sea una herramienta poderosa en el ejercicio del pensamiento complejo no es fácil ni para el docente ni para los alumnos ya que las lecturas espontáneas de lo audiovisual ponen en juego la necesidad del pasaje de las concepciones ingenuas al pensamiento disciplinar.

# INDICE

<b>Introducción</b>	7
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>Marcos contextuales y teóricos de la investigación</b>	12
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Cultura: medios y sistema educativo</b>	13
1. Los cambios en la educación superior	13
2. El debate televisión/escuela	15
3. Cultura, conocimiento y cognición	17
4. Cultura letrada y cultura mediática	21
5. Educación para los medios y educación con los medios	23
<b>Capítulo 2</b>	
<b>La lectura de textos audiovisuales</b>	26
1. Concepciones sobre la lectura	26
2. La lectura de lo audiovisual desde las psicologías cognitivas	26
3. Los procesos de recepción de los medios	40
<b>Capítulo 3:</b>	
<b>El video como dispositivo</b>	44
1. Dispositivo y enunciación	45
2. Propiedades del dispositivo "video"	48
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>Relato de la investigación y sus resultados</b>	57
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Aproximaciones a la situación de clase con video</b>	58
1. Los orígenes de esta investigación	58
2. Objetivos de la investigación	60
3. Metodología adoptada en este estudio	61
4. Técnicas utilizadas para el relevamiento de la información	63
5. El proceso desarrollado en esta investigación	67
6. Supuestos epistemológicos y limitaciones de la metodología	70
<b>Capítulo 5</b>	
<b>Contextos y usos del video</b>	72
1. De las "funciones" del video al "uso en las aulas"	72
2. Marcos contextuales de la clase con video	75
3. Video-objeto y video-mediatización	83
4. Conclusiones del capítulo	100

<b>Capítulo 6</b>	
<b>Tensiones y articulaciones</b>	102
1. La incorporación de un texto audiovisual en clase	102
2. ¿El video modifica la interacción en el aula?	103
3. Escenario de observación del uso del video-mediatización	105
4. La interacción en clase con video	106
5. Tensiones entre discurso audiovisual y discurso del docente	113
6. Articulaciones del "video-mediatización"	122
7. Conclusiones del capítulo	124
<b>Capítulo 7:</b>	
<b>El disciplinamiento de la mirada</b>	127
1. Lecturas espontáneas y disciplinamiento de la mirada	127
2. Articulaciones del video en clase y lectura de la imagen	128
3. Lecturas del docente y lecturas de los alumnos	129
4. Resistencias de lo narrativo a las lecturas documentalizantes	138
5. La utilidad de lo audiovisual según los estudiantes	140
6. Conclusiones del capítulo	146
<b>Conclusiones</b>	148
<b>Bibliografía</b>	

## INTRODUCCIÓN

El tema de esta investigación es el análisis de las tensiones y articulaciones que se producen entre medios audiovisuales y prácticas educativas, específicamente en el nivel superior en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Nuestro trabajo comenzó a partir del interés por la lectura de los mensajes de los medios dada su importancia en la conformación de conocimiento en la sociedad y del modo cómo se producía dicha conformación en las prácticas educativas. Al pensar estas prácticas, se abría un abanico sumamente amplio de posibles situaciones educativas que utilizan mensajes audiovisuales, lo que nos condujo a situar nuestro trabajo de investigación, exclusivamente, en el nivel superior.

Buscando ese fin recortamos un espacio definido de recepción y lectura de los mensajes: la clase con video<sup>1</sup>. Descartamos de este modo otras formas de utilización de lo audiovisual con fines educativos, por ejemplo, la televisión educativa a canal abierto y el video-proceso donde los alumnos producen un mensaje audiovisual.

Reconocimos la importancia de las mediaciones en la construcción de conocimiento en la situación de recepción elegida donde dos características cobran relevancia para nosotros: en primer lugar, a diferencia de otros tipos de situaciones de lectura de lo audiovisual, el uso del video en clase responde al objetivo principal de construir conocimiento, y en este ámbito en particular, para construir conocimiento científico; y en segundo lugar, en la clase con video puede observarse una situación de lectura donde un sujeto (el docente) intenta intervenir sobre la comprensión e interpretación de un texto audiovisual en otros sujetos (los alumnos).

---

<sup>1</sup> Una aclaración al margen: en Argentina decimos "video" y no "vídeo". El corrector automático de ortografía de mi computadora me recuerda permanentemente esta diferencia, sin embargo en este texto, hemos decidido respetar nuestro propio uso local.

Es importante destacar acá que habiéndonos planteado la relevancia de la pregunta sobre cómo opera el aprendizaje en colaboración *con* los medios, nos situamos en la perspectiva de la enseñanza advirtiendo aspectos de sus significaciones para los alumnos, pero sin profundizar en la mirada que se centra fundamentalmente sobre el sujeto del aprendizaje.

El proceso de construcción de nuestro marco teórico implicó recorrer *teorías de la comunicación y teorías sobre la cognición humana* que nos orientaron a definir nuestras preguntas iniciales. Nos desplazamos, entonces, de una propuesta general que parecía abarcar desde la educación informal dentro de la vida cotidiana hasta situaciones de enseñanza no formal y formal, a elegir una determinada situación de articulación entre educación y medios.

Nuestra práctica cotidiana como docente universitaria nos permitió ubicar el tema de la presente investigación como relevante dado que la educación superior sigue enfrentando el reto de promover entre sus estudiantes el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Entre las "nuevas estrategias didácticas" propuestas y elegidas para ello, se incorpora lo audiovisual; sin embargo utilizar videos no constituye por sí mismo una garantía para cumplir este reto.

Reconocemos que utilizar video en clase, para motivar a los estudiantes o para presentar información, no facilita *per se* una mejor comprensión de los contenidos de enseñanza (L. Martin, 1993). Podemos afirmar que *la comprensión de los alumnos depende en mayor medida de la clase antes que del video*. En la clase se conjugan las características del material audiovisual y la propuesta del docente, es decir, los modos cómo articula el video en su clase y las lecturas que posibilita a los alumnos. Estos aspectos pueden facilitar o no los procesos reflexivos de los mismos.

De este modo, una de las dimensiones de la clase con video que es particularmente analizada es la interacción comunicativa. Con el video, entra un texto que exige del docente un doble trabajo de mediación: una entre el alumno

y el video, y otra entre el alumno y el campo de conocimiento. Es por esto que en el contexto de esta investigación focalizamos nuestra mirada sobre la interacción entre docente, alumnos y video tratando de identificar tensiones y articulaciones. Otra dimensión de análisis que permite analizar la situación de *clase con video* es que implica la *lectura* de un mensaje audiovisual. En este sentido la problemática de la lectura de los mensajes de los medios, como preocupación teórica, es una de las líneas que nos ha orientado en este estudio.

Tomamos aportes de la *semiología* y del *análisis del discurso* para estudiar la lectura de textos y también de los debates sobre *lenguajes, códigos y dispositivos audiovisuales*. Asimismo nos apoyamos en los *estudios culturales de la comunicación* que permiten analizar las *mediaciones* que operan en los sujetos actores de la comunicación.

Con las herramientas proporcionadas por estas perspectivas teóricas elaboramos un marco conceptual que nos permitió plantear los puntos de partida de la investigación. Nuestra hipótesis inicial fue que dadas las diferencias y oposiciones entre televisión/escuela y representación audiovisual/representación verbal debían manifestarse tensiones al interior del aula cuando se incorpora el video. Identificamos y categorizamos dichas tensiones elaborando las categorías adecuadas para su estudio y, a partir de ellas, determinamos grandes tipos de articulaciones que dan cuenta de diferentes estrategias de construcción de conocimiento con la utilización de medios audiovisuales en clase.

Esta tesis se divide en dos partes. La primera, apunta a introducir una visión general sobre la utilización de los medios audiovisuales en el sistema educativo y los supuestos teóricos sobre los que se construyó la investigación. En el primer capítulo realizamos un recorrido de la problemática cultural que plantean los medios a la educación sistemática; en el segundo, desarrollamos nociones básicas sobre lectura, aprendizaje con los medios y las mediaciones en la comunicación, y en un tercer capítulo, profundizamos en la especificidad de lo audiovisual y del video como dispositivo comunicacional.

La segunda parte desarrolla el proceso del trabajo de campo llevado adelante, las estrategias metodológicas que se asumieron (Capítulo 4), los resultados obtenidos y su discusión teórica (Capítulos 5, 6 y 7) y nuestras conclusiones.

Encontramos que la literatura existente acerca de la función del video en la enseñanza no contempla la riqueza y diversidad de lo que se produce en las situaciones concretas. Observamos en esta investigación que cada *clase con video* asume características singulares que dependen de la posición del docente frente al mismo, del grado de distancia o proximidad entre el discurso del docente y el del video, y del trabajo de intervención del docente sobre la lectura de sus alumnos. La presente tesis propone un aporte teórico que permite comprender, de una nueva forma, este tipo de actividades en clase. Pone en evidencia las distancias entre lo mediático y lo académico y puede dar inicio al planteamiento de nuevas estrategias para el trabajo docente.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento al Dr. Jesús Martín Barbero las largas horas que me dedicó las veces que viajé a consultarlo a Colombia, y a la Dra. Edith Litwin por su permanente estímulo y orientación. He tenido el gran privilegio de ser dirigida en este trabajo por estas dos personas que tienen la pasión intelectual, la honestidad y la entrega de los grandes maestros.

La culminación de esta tesis era una deuda con todas las alumnas y los alumnos de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que colaboraron en diversos tramos del trabajo de campo y con los que en algunos casos también discutimos ideas e hipótesis. Su colaboración siempre se dio en el marco de situaciones de enseñanza, ya fuera como alumnos del Area de Tecnología Educativa o como pasantes en el Programa de Educación a Distancia UBA XXI. Esta tesis es una deuda con ellos por la dedicación y el interés que manifestaron en su momento.

Por supuesto, esta investigación no hubiera sido posible sin la colaboración de los docentes que nos abrieron las puertas de sus aulas, y de los docentes y

alumnos que nos contaron sus experiencias. Reconocemos en todos ellos gente dispuesta a compartir sus vivencias asumiendo el desafío de exponerse. Esperamos sinceramente lograr ser respetuosos de su apertura y que la construcción teórica de la que son referentes empíricos pueda abrirles nuevas perspectivas en la reflexión de su práctica con videos en el aula.

Por último, quiero agradecer mis padres que me han brindado su apoyo de tantas formas. A Gustavo Goren, mi compañero, que muchas veces se convierte en la voz de mi conciencia ayudándome a preguntarme por el sentido de mi vida académica sin dejar de brindarme su apoyo incondicional en la realización de mis proyectos, y a Gabriel, mi hijo, que ha crecido a la par de esta investigación y de mi actividad profesional y que sabe disfrutar de la televisión y los video-juegos, pero también de sus amigos y de su escuela.



## **PRIMERA PARTE**

### **Marcos contextuales y teóricos de la investigación**

## **CAPITULO 1**

### **Cultura: medios y sistema educativo**

Investigar la práctica en las aulas universitarias requiere comenzar por reconocer el contexto de crisis en el cual actuamos. Crisis entendida como una situación sobre la cual nuestra racionalidad no tiene previsiones, y en cambio, nos plantea debates, dudas y decisiones, a veces improvisadas, al ritmo vertiginoso de las lógicas de la globalización. Es en este contexto en el que buscamos poner bajo análisis una situación puntual (y poco común): la utilización de videos en la enseñanza universitaria. En este capítulo buscamos comprender el contexto general donde se desarrollan estas prácticas: los cambios económicos, políticos y culturales que inciden en la Universidad, el rol de los medios en nuestra cultura, el impacto de éstos sobre el conocimiento y la cognición, y algunas de las formas en las que el sistema educativo ha tratado de enfrentar o de asumir el peso cultural de lo audiovisual.

#### **1. Los cambios en la educación superior**

Desde el punto de vista político-económico, la reconversión del Estado instalada en la década de los años 90, ha planteado nuevas exigencias a la Universidad pública. Junto a la concepción neoliberal del Estado, se adoptan nuevos criterios sobre el rol de la educación en el desarrollo económico: si el desarrollismo avalaba dar respuesta masivamente a la educación de la población para acrecentar el "capital humano" de un país, ahora, el criterio de "cantidad" queda relegado por el de "calidad". "Calidad" es lo que se necesitaría para poder competir en el mercado internacional. Se ha instalado así la competencia entre los servicios educativos como mecanismo para elevar la calidad.

El entramado de los cambios políticos y económicos de nuestra sociedad va de la mano de profundos cambios culturales. Los saberes, los sistemas simbólicos, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el mundo de los

objetos y de los espacios construyen una configuración cultural general que muestra importantes cambios históricos en las sociedades urbanas. Términos como "infocultura", "cultura mediática" dan cuenta de esta nueva configuración donde actualmente nos construimos como sujetos.

En este contexto, la relación entre cultura, medios y educación sistemática plantea problemas. Jesús Martín Barbero (1998) considera que el rol que ha cumplido la televisión en los cambios culturales de este último medio siglo es paradigmático. La experiencia audiovisual, y en particular la de la televisión, replanteó de raíz la idea de cultura.

Cobran peso nuevas sensibilidades, nuevas formas de percepción, y también nuevas ideas y creencias. Cobran peso nuevas sensibilidades, nuevas formas de percepción, y también también se expresan nuevas ideas y creencias. En relación con el proceso de mundialización de intercambios e interdependencias también surge una nueva conciencia internacional que reconoce la multiculturalidad de las sociedades, la centralidad de los derechos humanos y la responsabilidad ecológica.

La experiencia audiovisual ha replanteado de raíz a las culturas urbanas produciendo transformaciones de nuestra percepción del espacio y del tiempo: muta la experiencia de lo local y lo global, la concepción de lo nacional y su territorio que se construyeron socialmente a través de la prensa, la novela y la escuela. Se desdibujan dando espacio a otras formas de vivir la socialidad y, de la mano de la erosión del concepto de nación, se multiplican las formas de construir identidades. Por su parte, el flujo televisivo y la instantánea son la metáfora que parece expresar nuevas formas de imaginarse colectivamente en el tiempo como en un presente continuo, fugaz e inconexo, a la vez que cobran protagonismo social los reclamos regionales, locales o grupales al derecho a preservar su memoria. Estos procesos culturales se despliegan entramados en las lógicas de la globalización de los mercados que construye sus discursos en los medios masivos y en los mismos espacios urbanos.

Según Jesús Martín Barbero, estos procesos han producido un des-orden cultural que trastoca las bases de la producción intelectual en las Ciencias Sociales: "En la nueva percepción del espacio y del tiempo se despliega un mapa de síntomas y desafíos para las Ciencias Sociales, de objetos nuevos para la reflexión. Pienso que en el rechazo de las Ciencias Sociales a hacerse cargo de la cultura audiovisual hay algo más que el déficit de legitimidad académica que padece como «objeto». Parece más bien que sociólogos y antropólogos percibieran oscuramente el estallido de las fronteras que ella entraña, incluidas las de sus campos de estudio, por la configuración de objetos móviles, nómadas, de contornos difusos, imposibles de encerrar en las mallas de un saber positivo y rígidamente parcelado" (p. 43)

Estos cambios no sólo obligan a repensar los objetos de las Ciencias Sociales, sino también el curriculum universitario y a la misma universidad, tarea que se inició en nuestro país en la década del 90 con la expansión de los estudios que ponen como objeto a la misma universidad.

En este contexto tan complejo, consideramos que las tres funciones de la universidad (docencia, investigación y extensión) deben seguir siendo sostenidas y desarrolladas. En particular, creemos que el trabajo docente universitario requiere mayor apoyo y buscamos con esta investigación contribuir a las nuevas líneas de acción pedagógica que buscan una mejor enseñanza y un aprendizaje genuino y relevante en los ámbitos universitarios.

## **2. El debate televisión/escuela**

Los desafíos culturales de la televisión a la educación sistemática fueron vislumbrados desde los mismos inicios de la televisión. Evelina Tarroni (1962), investigadora italiana, distinguió "rendimiento escolar" de "rendimiento cultural", observando la siguiente situación: "El resultado, desconcertante, fue que los maestros reconocían el aumento del segundo (rendimiento cultural) a continuación de las sesiones televisivas, y por otro negaban el menor progreso

en el rendimiento escolar. Así resultaba evidente que un chico, cuyo afán de conocimiento y actividad personal estaban en rápido desarrollo, según reconocían sus mismos maestros, continuaba dando en el plano escolar el mismo rendimiento o un rendimiento más bajo. Reconocimiento que lleva a dos diferentes conclusiones, igualmente descorazonadoras: o la personalidad del niño está dividida y vive una doble vida -una vida fuera y otra dentro de la escuela- o bien la escuela, por su estructura, no es capaz de elaborar con fines educativos la experiencia extraescolar de los alumnos. En definitiva, en su conjunto, parece que los resultados de las diferentes exploraciones han llegado a demostrar una sola cosa: la perplejidad de la escuela frente a los tipos de conocimiento suscitados por los medios audiovisuales y la incierta contribución de estos medios cuando son adaptados a las exigencias didácticas de la escuela" (Tarroni, 1962; 176-177). Recuperamos este diagnóstico inicial porque entendemos que señala tensiones que han sido, y aún lo son, objeto de investigación, desarrollos teóricos y prácticas concretas, pero también fuente de estereotipos y prejuicios que todavía están instalados en nuestra sociedad.

Las oposiciones entre la televisión y la escuela siguen vigentes en nuestro medio y no sólo cuando se piensa en el niño, también cuando se pone en tela de juicio el "nivel" de los estudiantes que ingresan a los estudios superiores. Recordemos el debate que se instaló en los medios a principios de 1998, cuando alumnos que rendían sus pruebas de ingreso a una universidad nacional mostraron grandes dificultades para resolver satisfactoriamente los exámenes. Tras fracasos alarmantes, el tema generó un debate. En una de estas pruebas, de 1727 aspirantes a ingresar a una Facultad de Medicina, ninguno pudo dar las respuestas que se les exigían para aprobar. La opinión del primer mandatario del Ministerio de Educación de la Nación desencadenó a su vez una serie de discusiones públicas: "La ministra de Educación culpó a la televisión por el fracaso escolar"<sup>2</sup>, los padres debían evitar que sus hijos vean tanta televisión y hacer que dedicaran más horas al estudio.

---

<sup>2</sup> Eizayaga, Amalia y Gioberchio, Graciela. "La ministra de Educación culpó a la televisión por el fracaso escolar". Diario Clarín, Sección Educación, 21 de febrero de 1998.

Especialistas en educación, en medios, y comunicadores dieron sus opiniones. Por un lado se recreó la oposición entre televisión y escuela, demonizando al medio y sus efectos. Por otro, se interpretó que el problema del fracaso en las pruebas habla de una situación compleja de la enseñanza en nuestro país, y también habla del tipo de exámenes que se toman para el ingreso a los estudios superiores.

Este caso pone sobre la mesa no solamente ciertos prejuicios respecto a los medios, sino también que el sistema educativo tiene problemas específicos con independencia de los medios. Sin embargo, paradójicamente, el impacto de los medios en la cultura implica a todos los actores educativos. Parafraseando a Luis Alberto Quevedo (1991), la televisión no está fuera de la escuela, es parte de los sujetos que viven también la experiencia escolar.

### **3. Cultura, conocimiento y cognición**

El descubrimiento de la escritura alfabética, la imprenta, la reproducción de la imagen, y toda tecnología de la comunicación que a partir de su descubrimiento llega a introducirse masivamente en las sociedades, conlleva cambios en las formas de construcción del conocimiento. Autores como M. McLuhan (1969) y Walter Ong (1987) han dado cuenta de estas diferencias en el conocimiento y en las formas de pensamiento en diversos contextos culturales donde predominan determinadas herramientas simbólicas. A partir de este tipo de estudios se han trazado tipologías de la cultura según los sistemas simbólicos que se desarrollan: así como se ha hablado de una "cultura oral" (o analfabeta), una cultura "grafológica" o "letrada", también se habla de "video-cultura", "info-cultura", haciendo referencia a la escritura en imágenes a través de lo audiovisual y a las nuevas tecnologías informáticas de la palabra y de la inteligencia.

Algunos tipos de conocimiento son posibles sólo cuando se ponen en juego ciertas herramientas simbólicas, pero no podemos generalizar nuestras

inferencias de modo directo entre el conocimiento y la cognición sociales y el conocimiento y la cognición individuales. Esta imposibilidad responde al planteo del viejo principio gestáltico: "el todo es más que la suma de las partes", o en su variante, "las partes son más de lo que se percibe en el todo". La heterogeneidad entre los sujetos de un grupo cultural escapa a los límites de la homogeneidad que lo identifican como parte de ese grupo cultural. Conocimiento social y cognición distribuida son dimensiones de análisis diferentes a conocimiento y cognición individuales, aunque estas últimas sólo son posibles por la existencia de las primeras.

Hoy reconocemos también que dentro de una cultura hay lógicas institucionales, que hay formas de pensamiento propias de los diferentes campos de conocimiento (que en ciertos casos rompen con el sentido común), que en diferentes ámbitos varían las actividades que en ellos se realizan y las estrategias cognitivas necesarias para enfrentarlas. Dicho de otro modo, *reconocemos que los sistemas simbólicos no operan sobre la cognición de modo unívoco, sino que mantienen relaciones intrínsecas a los significados que representan y a sus contextos de utilización.* En esta concepción, los sistemas simbólicos quedan incorporados como parte de mecanismos más complejos de "mediación cultural" en los procesos de construcción del conocimiento.

Estos temas son especialmente abordados, en el marco de la psicología cognitiva por la perspectiva "socio-cultural". En el marco de esta perspectiva, el saber y el pensar de los sujetos se configuran social e históricamente. Es un proceso en el que el sujeto no sólo aprende los conocimientos y creencias del sentido común epocales y de su grupo de pertenencia, sino que también aprende estrategias y modos de pensamiento. El desarrollo del saber y el pensar, que si bien se expande vertiginosamente durante la infancia, dura toda la vida de cada sujeto, asume características diferentes según los contextos culturales: lenguajes, saberes, prácticas sociales, objetos, instituciones... entre los cuales aparecen en nuestro contexto contemporáneo las tecnologías y medios de comunicación desarrollados en el siglo XX.

En la concepción socio-cultural el ser humano se constituye como sujeto por medio de la cultura. Como dice Guillermo Blank (1993), en relación con las ideas de Vygotsky: "el hombre es cultura internalizada". Según Vigotsky, autor que sienta las bases de esta perspectiva, las funciones mentales se desarrollan en principio en la interacción de los niños con los adultos, en un plano interpsicológico. Cuando estos procesos se internalizan, y existen ya como propiedad cognitiva del niño, podemos hablar de funciones mentales intrapsicológicas. Para internalizar el legado histórico de la humanidad existen herramientas culturales que permiten al sujeto llevar adelante esta apropiación, y a medida de que se va apropiando de esas herramientas culturales van cambiando sus posibilidades psicológicas. De este modo, las formas disponibles para incorporar el conocimiento de una determinada cultura, en un determinado momento histórico, conforman posibilidades diferentes según las características de esas herramientas para el desarrollo de los procesos psicológicos. En este marco, los sistemas simbólicos son una herramienta cultural de central importancia.

Desde esta perspectiva socio-cultural, el conocimiento de los sujetos particulares así como sus estrategias cognitivas, son producto y a la vez productoras de su cultura. El ser humano no es producto del desarrollo espontáneo de sí mismo, ni tampoco producto exclusivo del moldeamiento ejercido por influencias sociales y culturales, sino que se constituye en cuanto tal como resultado de una relación permanente entre el mundo empírico y simbólico en el cual nace y sus propias capacidades y acciones. El conocimiento que construye cada sujeto así como la construcción social del conocimiento se producen en dinámica permanente, pero los podemos observar cuando éstos se "congelan" a través de alguna forma de representación.

Las herramientas simbólicas abren nuevas posibilidades al pensamiento, pero estas nuevas posibilidades se constituyen realmente sólo en *contextos específicos*: en el mundo del arte, en el de las ciencias, en las instituciones educativas, en la cotidianidad doméstica, etc... La diversidad socio-cultural



implica diferentes formas de vida cotidiana que muestran puentes y rupturas en las posibilidades de comunicación y construcción del conocimiento. Consideramos relevante recuperar estas afirmaciones de la sociología de la vida cotidiana ya que nos interesa remarcar la idea de que diversos ámbitos donde se estructuran *actividades humanas* de diferente orden implican necesariamente una variación en el tipo de estrategias cognitivas predominantes y que de allí se pueden sostener "estilos de pensamiento" diferenciados (A. Heller, 1977).

El mundo teórico disciplinar ha sido hasta la actualidad predominio de lo verbal, aunque las imágenes mentales visuales y la comunicación visual son aspectos indisolubles del desarrollo científico. El desarrollo de las Ciencias Naturales tuvo un fuerte impacto con las nuevas tecnologías de reproducción de la imagen -la imprenta-; el pensamiento matemático utiliza modelos que se expresan en imágenes, incluso los matemáticos han vivido una revolución con la posibilidad de crear y manipular modelos visuales multidimensionales con la asistencia de las computadoras (Bailey, 1992); y en las Ciencias Sociales, el pensamiento científico tampoco ha prescindido de formalizaciones visuales. Sin embargo, la argumentación científica tiene indiscutiblemente su mejor herramienta en lo verbal.

H. Gardner plantea que existen límites en lo audiovisual para la exposición de contenidos disciplinares de las ciencias. Los contenidos científicos requieren de por sí una alta elaboración conceptual. Sostiene que los contenidos disciplinares mediados por lo audiovisual (en tanto "respeta la especificidad del medio") logran comunicar contenidos "protodisciplinarios". En otras palabras, tal como nuestra cultura ha construido socialmente la relación con la imagen en los medios audiovisuales masivos, predomina una exigencia cognitiva al televidente desde lo que en términos piagetianos podríamos denominar nivel operatorio-concreto.

El problema lleva a medios televisivos educativos como la Asociación Iberoamericana de Televisión Educativa a sostener que dada la motivación

intrínseca de los alumnos de nivel universitario, no requiere que los programas para este nivel respeten el lenguaje televisivo, esto es, que aceptan materiales donde un experto dicte su conferencia dirigiéndose a la cámara. Tras la afirmación podemos leer el problema no resuelto entre contenido disciplinar teórico y el tratamiento mediático de la imagen figurativa en movimiento.

La disyuntiva tiene sus mejores exponentes en J. Piaget que hablaba despectivamente del "verbalismo de la imagen", y R. Arnheim que lo increpó llamándolo "analfabeto audiovisual" por la pobre calidad visual de los dibujos que utilizaba en sus experimentos (Arnheim, 1985; 308).

#### **4. Cultura letrada y cultura mediática**

Otra línea comparativa de relevancia teórica para los ámbitos educativos es la reflexión sobre las diferencias entre la "cultura letrada" y la "cultura mediática".

Según autores como Giovanni Sartori (1998), la cultura letrada, caracterizada por el gran desarrollo lógico argumentativo, con mayor capacidad de distanciamiento cognitivo sobre los objetos y mayor capacidad de autorreflexión (Ong, 1987), ha entrado en crisis por la hegemonía audiovisual. Sin embargo, la advertencia que realizan estudiosos de la cultura y la comunicación en Latinoamérica como Aníbal Ford (1994) y J. Martín Barbero (1991), dice que en los países de la región, donde los índices de analfabetismo siempre han sido importantes, la oposición "cultura letrada - cultura mediática" no permite comprender nuestros procesos socio-culturales. Estos autores sostienen que en las sociedades latinoamericanas no se podría afirmar que existió un predominio de lo escritural del cual se pasó a la cultura audiovisual, sino que se ha dado un paso de la oralidad a una oralidad "secundaria". De una oralidad analfabeta a una oralidad mediática.

Nuestra cultura se caracteriza por "lenguajes múltiples", pero el dominio de estos "lenguajes" no es homogéneo entre la población. Coexisten en

Latinoamérica distintas formas de acceso al conocimiento, y mientras algunos sujetos privilegiados tienen acceso a mayor diversidad de herramientas simbólicas, sujetos de otros sectores, encuentran en los medios masivos de comunicación, en particular la radio y la televisión, su principal o única fuente de conocimiento.

La oposición cultura letrada/cultura audiovisual implica la distinción entre élites culturales y cultura de masas. En tanto reconocemos que la universidad es el espacio privilegiado de formación de esas élites culturales podríamos plantearnos cómo se juegan esos cambios tanto entre el estudiantado como entre el cuerpo docente universitario. Pero además de esas lógicas, la de la racionalidad y la de la hegemonía audiovisual que instalaría la banalidad, hoy se perciben los contornos de otros espacios culturales.

Dominique Wolton (2000) plantea una crítica a la intelectualidad europea respecto a su incapacidad para asumir la legitimidad de los grandes medios generalistas, en particular de la televisión, en su rol constitutivo de las democracias occidentales. Considera que "(las) diferencias entre el importante papel que juega la televisión y la conformidad crítica que lo rodea ilustran una vez más la falta de reflexión de las élites sobre la sociedad contemporánea" (...) "En realidad, no son las insuficiencias de la televisión las que plantean más problemas, sino la postura de las élites culturales que, en lugar de ver en ella una de las características esenciales de una sociedad compleja, han intuido la confirmación de todos sus prejuicios hacia la cultura de masas. Esta conformidad crítica conlleva una gran dificultad para comprender el mundo contemporáneo, una buena conciencia y una incapacidad de ver que, en dos generaciones, hemos pasado de *dos culturas*, la cultura de élite y la cultura popular, a *cuatro formas de cultura*, la cultura de élite, la mediana, la de masas y la particular" (Wolton, 2000; 72-73).

Más allá de los prejuicios académicos, otras formas culturales atraviesan la vida cotidiana de las universidades masivas y con ellas se profundiza la

necesidad de comprender la heterogeneidad de los sujetos que actúan en el campo educativo.

Hemos intentado hasta aquí, ubicar a la propia Universidad y las prácticas de enseñanza universitarias en el contexto de los cambios políticos, económicos y culturales de nuestra sociedad. Estos cambios significan desafíos para el debate del rol social de la Universidad, para el cuestionamiento de sus definiciones curriculares, y también para repensar las prácticas de enseñanza buscando reconocer nuevas dimensiones que impactan tanto sobre alumnos como docentes en tanto sujetos culturales. En este contexto es donde desarrollamos esta investigación, buscando revisar cómo se produce la incorporación de los medios audiovisuales en la enseñanza universitaria. A continuación revisaremos las grandes líneas de articulación de lo audiovisual al interior del sistema educativo.

## **5. Educación para los medios y educación con los medios**

Existen dos grandes ejes de teorización y de acción que relacionan los medios y la educación sistemática: uno es lo que se ha denominado educación para los medios y el otro, educación con los medios. En el primer eje encontramos la alfabetización audiovisual y la lectura crítica de los medios. En el segundo, los usos de los medios para la enseñanza.

La educación sistemática es un ámbito social en el que podemos generar prácticas para cambiar las formas de percibir la realidad social y personal que mantienen o incrementan las desigualdades sociales y las violaciones a los derechos humanos. No se trata de enfrentar a los medios, sino de aprender a percibir las prácticas de dominación, discriminación y represión, y en ese sentido hay mucho por hacer al interior de la escuela (McLaren, 1994). La preocupación por dar espacio a la capacidad de "lectura crítica" de los medios al interior del sistema educativo es un tema que no está suficientemente asumido en nuestro país.

Igualmente, esta es un área que aún está en investigación y desarrollo y tal como advierte Guillermo Orozco (1992c), no está exenta de conflictos curriculares. Tatiana Merlo (1999) nos relata: "Investigaciones hechas en Australia, donde el análisis del medio está incorporado a las tareas habituales de los planes de estudio, han demostrado que si bien los niños logran excelentes resultados en el análisis de los mensajes televisivos a nivel escolar, no aplican lo aprendido en su relación cotidiana con la televisión. Lo mismo sostiene Jaques Piette, investigador canadiense en su tesis doctoral".

La "desmitificación de la transparencia" de los medios (entendida "transparencia" como ventana donde no operan mediaciones), no es suficiente como propuesta educativa: por un lado, por el desconocimiento de las relaciones de identificación con los mensajes, y por otro, porque saber que alguien puede tergiversar o parcializar la información no nos ayuda a construir nuevos conocimientos, sólo nos permite dudar de lo que nos proponen. Nuevas propuestas de educación para los medios, como la que explica Susana Nuin (1995), se centran sobre el receptor: "más importante que desentrañar el misterio de la intención del otro, es analizar qué me pasa a mí con el mensaje que me llegó (...) Desde lo que me pasa, puedo descubrir lo que el otro me quiere decir" (Nuin, 1995; 75).

Por otro lado, el sistema educativo ha buscado "capitalizar" los medios audiovisuales como *recursos* para la enseñanza. En nuestro trabajo de investigación "Sondeo histórico de TV Didáctica en la Argentina" (H. Roig, 1994b) indagamos respecto a las perspectivas desde las cuales se instrumentó el uso educativo de estos medios. Los usos que podemos sistematizar hoy son:

1. la clase dictada por la TV, con una búsqueda de *reemplazo del docente*
2. una perspectiva basada en la idea de *enriquecimiento de la clase*, donde el medio era utilizado con la intención de permitir a alumnos y docentes acceder a información actualizada sobre temas del currículo;
3. apoyo al docente en los *temas de difícil enseñanza o de difícil comprensión* (E. Litwin, 1982);
4. como *entretenimiento cultural* (caso Plaza Sésamo);

5. como *resignificación de la información cotidiana* (Magda Albero, 1993; Pérez Gómez, 1995), ya sea seleccionar programas útiles o de interés para alguna área del currículo y trabajarlos en el aula con video, o utilizar la información de los medios de modo que los alumnos puedan resignificar lo aprendido a través de ellos;
6. y la *resemantización* de los objetos de estudio, donde lo audiovisual es una forma más de escritura de la realidad. En este caso, tomar una cámara y desarrollar estrategias de registro de imágenes y compaginación puede convertirse para los alumnos en formas alternativas de resemantización de los objetos de estudio.

Gavriel Salomon planteó en la década del 70 otra forma de sistematizar el uso de los medios haciendo especial énfasis en la actividad cognitiva: "1) como canal indiferente para transmitir información ya codificada, 2) como sistema codificador cuya utilización ocasionará efectos cognitivos al ir transmitiendo información, 3) para cortocircuitar operaciones mentales específicas, en orden a una mejor adquisición de la información, 4) para excitar o activar operaciones mentales específicas, que se consideren relevantes para que la tarea pueda ser así desarrollada, 5) para enseñar sistemas de codificación, de tal forma que los estudiantes queden así mejor preparados para extraer la información de los medios de comunicación y para manejar nuevos contenidos, y 6) como fuente de sistemas de codificación que se interioricen y se utilicen como herramientas mentales" (J. Cabero, 1989; 137).

Estas son algunas formas de sistematizar el uso educativo de los medios audiovisuales. Pero aun así se requiere mayor conocimiento de las situaciones concretas: ¿qué es lo que sucede en las aulas con el uso de los mensajes audiovisuales? ¿cómo es la lectura de lo audiovisual en esos contextos? Revisaremos primero, algunas perspectivas teóricas sobre la lectura de los textos audiovisuales.

## **CAPITULO 2**

### **La lectura de textos audiovisuales**

#### **1. Concepciones sobre la lectura**

El mensaje materializado en el video puede ser analizado en tanto *texto*. El estudio de la lectura de textos escritos tiene una larga tradición que ha ido influyendo en los modos de estudiar la lectura de lo audiovisual.

Reconocemos tres grandes perspectivas sobre la lectura:

- a) una concepción de *decodificación lineal* donde el proceso se realiza letra por letra y palabra por palabra;
- b) una concepción de *lectura inferencial* basada en los conocimientos previos del lector que posibilitan su interacción con las características del texto; y
- c) una concepción de *lectura productiva* donde la lectura construye un nuevo texto producido por el *sujeto* y su *contexto*.

Revisaremos a continuación la segunda y tercer concepción al interior de la psicología cognitiva, y posteriormente desarrollaremos la propuesta del análisis de las mediaciones en la lectura de los medios, que desde los estudios sobre comunicación y cultura nos permiten profundizar en la concepción de lectura como *producción personal y social*.

#### **2. La lectura de lo audiovisual desde las psicologías cognitivas**

##### **2.1. Los procesos básicos en la lectura de textos audiovisuales**

El inicio del aprendizaje de la lectura de lo audiovisual en nuestras culturas urbanas es muy próximo al aprendizaje del lenguaje materno. En estos contextos, su aprendizaje se inicia en la más tierna infancia. De los 6 meses en adelante el bebé ya presta atención sostenida a la pantalla y a los tres años se

observan claros indicios de que ha comenzado a comprender los cambios de escala en los planos, es decir, los saltos de tamaño entre la representación de los objetos y la representación de partes de los mismos (E. Tarroni, 1962; H. Roig, 1990).

La comprensión de lo audiovisual fue estudiada, en primera instancia, con un enfoque basado en las características del mensaje audiovisual y los procesos cognitivos individuales de los sujetos en su comprensión. Desde este enfoque la comprensión de lo audiovisual opera integrando la información de diversas fuentes en un proceso de inferencias que pueden partir tanto del audio (lenguaje oral, musicalización, efectos de sonido...), como de la imagen (escenarios, acción de los personajes...), inferencias que se pueden confirmar o resignificar a partir de información proveniente de la misma "fuente" o de otras. En este proceso, la información lingüística que acompaña paulatinamente la información visual facilita la comprensión.

La actividad cognitiva procesa información transitoria, por lo que la atención que presta el sujeto receptor y el ritmo de la presentación son factores que afectan a la comprensión. La discontinuidad de la atención y la continuidad de la información tienen implicaciones para la comprensión.

La forma como es presentado el contenido ejerce una importante influencia sobre la comprensión. A más de la estructuración del mensaje, influyen también las "características formales" de los programas. Calvert y otros (1982, citados por Collins, 1983) en una investigación con niños, se detienen a analizar la influencia de dichas características sobre la comprensión del contenido central de los programas televisivos. Consideraron bajo esta categoría ("características formales") rapidez en la acción, volumen de la música, efectos de sonido, efectos visuales especiales, y situaciones de diálogo entre los personajes.

Concluyen en su estudio que las características que dirigen la atención y tienden a conducir la comprensión de los niños son la acción rápida, la música



fuerte, los efectos visuales especiales y los efectos de sonido, mientras que las situaciones de diálogo o donde transcurren acciones lentas, tienden a poseer baja relevancia para la asimilación de la información. Esta tendencia infantil a guiarse por las características perceptuales impactantes de los programas (características que pueden ser relevantes o periféricas del argumento) irá decayendo paulatinamente frente a un patrón más maduro en el cual la información dada por estas características se pondrá al servicio de la indagación lógica.

Huston & Wright (1983, citados por Kozma, 1991) investigan la relación entre atención y comprensión de los niños frente a la televisión. Encuentran que la atención es atraída periódicamente por claves auditivas sobresalientes y es mantenida por la significación del material. Las claves que atraen la atención de los chicos son las voces de niños, voces femeninas, risas y efectos de sonido, mientras que la atención se mantiene por el movimiento y la comprensibilidad. La atracción de la atención y la comprensibilidad abren una "ventana de enganche cognitivo" para los niños.

Dentro de la "ventana de enganche cognitivo" puede darse un procesamiento de bajo esfuerzo que resulta en la construcción de representaciones no elaboradas, poco profundas, pero cuando se mira con un propósito, la atención permite construir representaciones más elaboradas y hacer inferencias con ellas.

El componente visual facilita el recuerdo de información sobre situaciones y procesos. Por su parte, los sistemas simbólicos verbales (oral y escrito) orientan la interpretación de la información visual, pero presentan la dificultad de que su comprensión está fuertemente basada en los conocimientos previos del sujeto. Esta característica y la transitoriedad de la información dificultan la comprensión a los que no tienen los conocimientos previos necesarios: "los espectadores utilizan su conocimiento previo para procesar la información al ritmo que va siendo presentada y complementar la información que pueden haber perdido" (Kozma, 1991). Si el tema es poco familiar, el ritmo de la

presentación de los contenidos puede exceder las posibilidades de procesamiento del televidente.

Esto tiene implicaciones para la presentación de información audiovisual donde se le otorga al medio una función instructiva. Kozma sugiere: "para novatos, se debe usar un medio más estable (que el video), o el ritmo de la producción debe disminuirse".

La información transitoria puede ser útil para mostrar cómo una representación es transformada de un estado presente a un estado futuro e informar sobre objetos moviéndose con un patrón a partir del cual se pueden estimar cambios de estado. De esta forma, puede permitir al televidente "construir las propiedades dinámicas de modelos mentales de modo que se pueden hacer inferencias sobre los fenómenos que representan" (Kozma, 1991). En este caso, los novatos pueden beneficiarse más con un video que con gráficos o esquemas para comprender procesos.

El sujeto televidente va elaborando inferencias sobre la información que extrae del programa de televisión. Estas inferencias implican la organización de la información en un nivel mayor de generalidad (entendemos por inferencia el proceso por el cual, partiendo de una o más proposiciones, se alcanza otra proposición que se considera aprobada o establecida por la anterior). Las inferencias que elabora el televidente dependen de la información que se va extrayendo del texto y de los conocimientos previos del sujeto lector y van confirmándose o modificándose en el proceso de lectura.

La comprensión de un programa de TV requerirá por lo tanto: atención a la información explícita, discriminación de la información principal de la secundaria (en un proceso donde juegan las expectativas del televidente así como sus inferencias), y retención de la información que va elaborando (que a su vez modifica o confirma expectativas e inferencias, y permite construir nuevas) (Collins, 1983).

Collins (1983) afirma que los niños menores de 8 años suelen carecer de las habilidades de pensamiento necesarias para superar las dificultades que conllevan los programas televisivos con estructuras narrativas complejas, como en algunas series policiales donde los argumentos implican que el televidente realice numerosas inferencias mientras se desarrolla el "caso".

La comprensión de los programas televisivos varía sustancialmente de la niñez a la edad adulta. Este cambio depende no sólo del desarrollo cognitivo general, sino también al incremento de la experiencia de ver televisión mientras los niños van creciendo. La experiencia de la lectura televisiva "resulta en una habituación a las características perceptuales sobresalientes de las presentaciones, y en una inducción de la gramática del medio, incluyendo la estructura de programas" (Collins, 1983; 185), esto es, el conocimiento de cómo son comúnmente construidos los programas televisivos y sus segmentos o partes (lo que en términos de Van Dijk podríamos concebir como "macroestructura").

En síntesis, a partir de estas consideraciones, identificamos tres tipos de *conocimientos previos* que inciden en la comprensión del mensaje televisivo: el conocimiento de los *códigos del medio (lenguaje audiovisual)*, de los *géneros y formatos que este presenta normalmente (competencias de género)*, y el *conocimiento general social o del "mundo"*.

El conocimiento de los códigos utilizados por este tipo de medios va desde el lenguaje verbal, gestual y proxémico hasta las convenciones estéticas y de la sintaxis audiovisual. Salomon (1976, citado por Collins) demuestra que los niños que ya dominan los códigos del lenguaje audiovisual pueden comenzar a dominar otras habilidades de comprensión. Por ejemplo, el movimiento de la cámara para ver otro punto de vista de un objeto no permite una mejor "percepción del objeto" si no se ha comprendido e internalizado previamente la significación de este tipo de tomas. El conocimiento acerca de los *géneros y formatos de presentación* del mensaje le permiten al sujeto reconocer "marcas de género" y realizar anticipaciones. Una revisión detallada sobre la relación

entre géneros, formatos y comprensión puede verse en el estudio de Alicia Poloniato (Poloniato, 1993).

Los estudios anteriormente citados centran su mirada sobre la *comprensión lectora*, y las estrategias de investigación que predominan residen en detectar en los lectores el dominio de lo que los investigadores consideran es la interpretación correcta del mensaje. La noción de *conocimientos previos* restringe el dominio de las competencias de reconocimiento de códigos y contenidos al individuo. Como veremos a continuación, la psicología cognitiva desarrolló otras importantes líneas teóricas que conciben que la actividad cognitiva del sujeto se construye en su interacción con lo social.

## **2.2. Los aportes de Teun Van Dijk**

Los planteos de la incidencia social sobre la lectura comienzan a articularse en la psicología cognitiva del procesamiento de la información a través de autores como T. Van Dijk. Para este autor, la lectura implica actividad cognitiva en niveles simultáneos a través de diversos *modelos* (Van Dijk, 1997).

A partir de la psicología cognitiva (en particular de la psicología cognitiva del procesamiento de la información) y a estudios semiológicos y lingüísticos, desarrolla una teoría para explicar la relación entre las noticias de los medios masivos y la ideología.

Sostiene que no hay relación directa entre los grupos sociales y las noticias, sino que la lectura está mediada por la *cognición social*. La cognición social es la que da lugar tanto a la comprensión como a la producción del discurso. Está distribuida en cada sujeto y es a través de los sujetos y su interacción que existe una cognición social (compartida en diferentes grados, heterogénea, aunque más homogénea según los grupos de pertenencia). La cognición social refiere tanto a los constructos del conocimiento como a las estrategias de conocimiento en el nivel de las operaciones cognitivas.

En la lectura, el lector realiza diferentes operaciones a través de un "procesamiento en paralelo": la memoria a corto plazo opera una lectura "on-line", palabra a palabra; la lectura es "tentativa" (va hipotetizando); e interviene también la memoria episódica<sup>3</sup> que actualiza *modelos* anteriores (experiencias, opiniones, conocimientos previos y emociones).

El lector usa todos los niveles de información para lograr la interpretación del texto: elabora en paralelo una "representación textual" y "un *modelo* del evento" (de la noticia). La comprensión del texto y la comprensión del evento no son lo mismo ya que para el lector, el carecer de modelos anteriores sobre el evento puede dificultar la comprensión del texto; por otro lado, la comprensión del texto puede permitir la construcción de un modelo. En la construcción del "modelo del evento", también opera la construcción de un "modelo de contexto" (momento en el que aparece la noticia, diario donde está publicada, el autor de la nota, etc.). A la vez, la construcción de la representación del texto se elabora con un "modelo de contexto previo" (tiempo, lugar, meta, participantes, conocimientos).

La noción de "modelo" le permite a este autor visualizar la relación entre sujeto y sociedad: el modelo es individual y es social, es la "interfase" entre lo individual y lo social. Estas dos dimensiones del modelo están siempre, pero puede predominar una: el modelo que interviene en la elección de un diario tiene mayor peso de lo social; en la conversación cotidiana, hay mayor peso de lo individual. El "modelo del evento", por ejemplo, es memoria episódica y es memoria social.

El modelo no es general (no es conocimiento enciclopédico); no se comparte (es del individuo); es único y varía en cada lectura en el mismo sujeto (algo tiene siempre de diferente). El modelo no es un conjunto arbitrario de

---

<sup>3</sup> La memoria episódica es el conjunto de experiencias personales de las cuales no se recuerda todo, sino sólo fragmentos; es efímera. Se recuerda "lo más destacado".

información, tiene una estructura interna, y entre sus componentes hay conocimientos, actitudes, opiniones y emociones.

En el nivel de representaciones de la cognición social no hay emociones. Las emociones son de un cuerpo. No hay emociones sociales, sino individuales. Es por esto que en el "modelo" (en tanto construcción cognitiva del individuo) sí podemos incluir las emociones. En la cognición social no hay emociones, pero sí valoraciones. El modelo se basa en los modos de verificación y justificación (entre mi modelo y la "realidad"). El modelo puede basarse en otros discursos (está en el diario), en la autoridad (lo dijo fulano), en observaciones (lo visto, lo oído, etc.).

### **2.3. La psicología cognitiva socio-cultural**

J. Bruner (1990) señala que la revolución cognitiva en los Estados Unidos tuvo una de sus mayores inspiraciones en la obra de Lev Vygotsky. Este autor sentó las bases para comprender las relaciones intrínsecas entre sociedad, cultura y cognición del sujeto. El gran valor de la teoría de Vygotsky para la psicología cognitiva residió en mostrar el rol central del lenguaje y la comunicación en la cognición humana.

Este autor puso énfasis en que la cultura está constituida fundamentalmente por sistemas de signos o símbolos que median nuestras acciones. Estos *mediadores* son instrumentos que transforman la realidad (en lugar de imitarla) ya que los signos, como mediadores, modifican al sujeto y, a través de éste, a los objetos. Vygotsky consideraba que la construcción del conocimiento implica a todas las "herramientas" culturales que intervienen en la interacción entre los sujetos.

Para Vygotsky el conocimiento comienza siempre siendo objeto de intercambio social, es decir, comienza siendo interpersonal para, a continuación, internalizarse o hacerse intrapersonal. A los mediadores ya internalizados por el sujeto los denominó "nivel de desarrollo efectivo", y a lo que el sujeto sería capaz de hacer con la ayuda de otros en un proceso de interacción, lo llamó

"zona de desarrollo potencial" (o "zona de desarrollo próximo"). De este modo focalizó dos problemas: el estudio de las mediaciones internalizadas por el sujeto y el papel de la interacción entre los sujetos sobre la cognición.

Newman, Griffin y Cole (1991) toman el concepto "zona de desarrollo próximo" de Vygotsky y lo reelaboran teóricamente como "zona de construcción del conocimiento". Lo definen como "el espacio de las negociaciones sociales sobre los significados". Con este concepto se aproximan al análisis de la relación docente- alumno en la situación de aprendizaje. En esta situación, el aprendizaje es un proceso intercognitivo caracterizado por la negociación de significados. Esto implica que el docente y el alumno no comparten necesariamente los mismos significados sobre lo que están dialogando, sino que la "tarea" (noción clave de la metodología de investigación que propuso Vygotsky) es la que permite la negociación y por lo tanto la construcción de nuevos significados.

También hay que considerar, desde este punto de vista, que no existen ni cognición ni comunicación fuera de una situación concreta: en función de los contextos y de los intereses del sujeto se privilegiarán unas u otras estrategias cognitivas (Wertsch, en Moll, 1993).

#### **2.4. Aprender con los textos audiovisuales**

Las investigaciones sobre el impacto de lo audiovisual en el aprendizaje de sus receptores históricamente dieron resultados poco consistentes: unas afirmaban una influencia positiva, mientras otras señalaban su escasa o nula relevancia sobre el *rendimiento* de los alumnos. Ya desde los años 70 se venía sosteniendo que para evaluar la influencia de este medio sobre el aprendizaje se requería considerar una serie de variables intervinientes (Salomon, 1983) que daban cuenta de la complejidad de los factores que podían estar influyendo, e incluso la necesidad de comprender los procesos cognitivos puestos en juego ya que el rendimiento se presentaba como indicador

observable y medible del aprendizaje, pero ocultaba los procesos de comprensión.

Kozma (1991) recupera un desafío realizado por Clark en 1983, en el que sostenía que "los investigadores se abstengan de producir estudios adicionales explorando la relación entre medios y aprendizaje hasta tanto se sugiera una nueva teoría". La afirmación de Clark se sostenía en un estudio comparativo de investigaciones de la cual concluía que los medios no influyen sobre el aprendizaje "bajo ninguna condición".

Los estudios sobre el aprendizaje que se comienzan a desarrollar desde los enfoques cognoscitivistas abren nuevas perspectivas sobre la comprensión. Se plantean nuevas concepciones de inteligencia, como las inteligencias múltiples (Gardner, 1995) y la inteligencia distribuida (Pea, 1990 y Perkins, 1990; citados por Kozma, 1991) que resignifican a su vez la teorización sobre el aprendizaje.

Howard Gardner puso en crisis la concepción tradicional de inteligencia demostrando la posibilidad de definir diversos tipos de inteligencia, y en este sentido, la diversidad entre los sujetos humanos en sus potencialidades cognitivas. Estas reformulaciones también incidieron sobre la concepción del rol de los medios en la educación ya que se dejó de buscar un efecto positivo y directo de los mismos sobre el aprendizaje, para utilizarlos en abrir un abanico de posibilidades a los alumnos para que éstos accedan al conocimiento desde sus particulares estilos cognitivos.

En la medida en que se afianza la idea del rol de la interacción simbólica en el desarrollo cognitivo de los sujetos, se concibe la existencia de una inteligencia distribuida: la cognición aumenta por su distribución entre los individuos, y entre los individuos y artefactos (como por ejemplo, computadoras, calculadoras). Esta concepción de la cognición ubica la relación de los medios y el aprendizaje en un nuevo plano teórico: cómo colaboran los medios y los sujetos en los procesos de construcción cognitiva. De ahí se derivan preguntas sobre la posibilidad de que los dispositivos tecnológicos con los que se opera



en la enseñanza puedan dejar “residuos cognitivos” a los estudiantes (Salomon, Perkins y Gloverson, 1992).

Este tipo de estudios comienza a plantear la necesidad de analizar el *uso* que se hace de las tecnologías en la enseñanza antes que el *impacto* directo de las mismas sobre el aprendizaje. De este modo, incluyen como un factor básico de incidencia sobre las consecuencias de su utilización en las *tareas* que propone el docente. Kozma (1991) considera que la construcción de representaciones y las operaciones realizadas sobre ellas son influidas tanto por las características del medio, los diseños que sacan ventajas de esas características, los rasgos de los sujetos que aprenden, como por las tareas.

Estos estudios trabajan, de este modo, sobre la búsqueda de los rasgos y características tanto de las tecnologías como de las tareas que inciden sobre el aprendizaje, entendiendo por *aprendizaje* tanto de la adquisición de los contenidos como la de los procesos cognitivos que permiten operar con ellos.

## **2.5. La interacción en clase**

Las formas de interacción que se establecen en clase varían y, tal como señalan autores como Mercer (1997), Cazden (1991), Martin (1993), algunas formas de diálogo en clase favorecen más que otras las posibilidades de aprendizaje en los alumnos.

Entendemos por “interacción comunicativa” un intercambio simbólico observable en una situación dada. Los intercambios comunicativos pueden o no ser mediados por la palabra, de modo que también podemos reconocer intercambios comunicativos a través de medios no lingüísticos.

Hay elementos comunes en todas las interacciones (la presencia de por lo menos dos “interlocutores” que intercambian mensajes), pero éstas varían fundamentalmente en relación con la *situación comunicativa* y las

*características socio-culturales* de la sociedad en la que se producen dichas interacciones.

En tanto las interacciones comunicativas existen siempre en situaciones y contextos concretos, existen tipos de situaciones que marcan rasgos comunes. En el caso de las interacciones verbales Kerbrat Orechioni (1996) distingue, por ejemplo, conversaciones informales, interacciones intramediáticas (como entrevistas y debates en televisión o radio), interacciones en contextos terapéuticos o servicios comerciales, así como también constituye un tipo especial la interacción didáctica. Por interacción didáctica, entenderemos por lo tanto, la multiplicidad de acciones comunicativas que se producen en el aula.

También los contextos sociales y culturales, que son el entramado sobre los que esas interacciones se configuran y adquieren significado, dan lugar a rasgos particulares entre los diferentes tipos de interacción. Habrá por lo tanto, diferencias en las interacciones didácticas según el contexto social y cultural donde se produzcan. Al respecto, podemos constatar diferencias en la interacción didáctica con alumnos adultos o alumnos niños, variaciones entre ámbitos educativos rurales o urbanos, u otras situaciones donde las representaciones sociales de los sujetos (sobre la educación, el docente, el alumno, el conocimiento), las pautas comunicativas y el dominio de diferentes lenguajes y códigos varían y se expresan en diferentes formas de interacción.

Desde el punto de vista de las Ciencias del Lenguaje, las interacciones verbales son encadenamientos de frases, son discursos dialogados, discursos que son producidos y construidos entre varios sujetos participantes. Es por esta cualidad de construcción colectiva de la interacción que la noción de "negociación" es una categoría central. En toda interacción se manifiestan negociaciones aunque éstas pueden ser explícitas (a través de enunciados metacomunicativos) o también implícitas, subrepticias. El análisis de las negociaciones permite introducirse en los modos en los que se produce esta forma discursiva.

Seguendo a Kerbrat Orecchioni, vale señalar que las negociaciones que se producen en una interacción verbal son de diverso orden: puede negociarse el tipo de interacción que va a iniciarse, el grado de proximidad o distancia y los niveles jerárquicos o de status entre los interlocutores, la interpretación de palabras y de enunciados, etc. Las negociaciones son procedimientos que permiten llegar a *acuerdos* entre los sujetos participantes de la interacción. En ocasiones, las negociaciones pueden no llegar a acuerdos, o incluso llegar a acuerdos aparentes de modo que la interacción fracasa, es decir, que el diálogo es improductivo para los participantes. En el campo de la interacción didáctica, la negociación de significados será un tema clave ya que son la condición que permite desarrollar intercambios relevantes para el aprendizaje en la clase. Sin embargo, en las clases se pueden o no desarrollar momentos de intercambio verbal entre el docente y los alumnos.

Hasta aquí hemos señalado entonces que la interacción didáctica supone diferentes tipos de negociaciones, y que incluso suelen darse situaciones en las que no hay interacción verbal (aunque habrá múltiples intercambios no verbales). En el caso de la clase, los márgenes de las negociaciones posibles están dados por el contexto institucional y los roles asumidos por los sujetos.

En este marco, las posiciones de los interlocutores tienen sus márgenes de variación. Al respecto, Mercedes Charles Creel señala: "las prácticas y procesos de comunicación suponen un proceso de interacción que provee a los interlocutores de una posición dentro de la relación comunicativa. Este posicionamiento generalmente es desventajoso para los alumnos ya que (...) es el maestro quien establece los límites, las posibilidades y las reglas de juego en la relación educativa" (Charles Creel, 1992; 77).

Así como el maestro establece límites, estos límites también son puestos por la estructura escolar, en el entorno físico, el clima institucional, y son puestos en juego asimismo por los propios alumnos que asumen o no esos límites contextuales. No se trata de desconocer el poder del lugar del docente, sino de reconocer que ese lugar no es solamente un producto del sujeto particular que

ejerce la docencia, sino que se configura de un modo social y cultural que en ocasiones, incluso es "transgredido" por el mismo docente.

Una de las primeras advertencias que los estudios de la comunicación aportaron al ámbito educativo fue el análisis del "modelo tradicional" de enseñanza en contrastación con las "metodologías activas". La crítica radicó en señalar que el docente asumía el rol de transmisor de información instalándose como único emisor válido y relegando a los alumnos a un rol de receptores pasivos. Este análisis, basado en una mirada restringida de la comunicación donde solamente se observan los efectos del "emisor" sobre el "receptor", afirmó que el modelo "tradicional" era vertical y, por lo tanto, autoritario.

Por otro lado, desde esta misma perspectiva, en las "metodologías activas" el intercambio de roles en la emisión aseguraría una relación democrática en el "flujo de la información". El énfasis en el proceso de interacción permitiría una relación horizontal y dialógica.

En la década de los 80, en nuestro medio tuvo amplia difusión en el área de los estudios sobre la educación un texto de Dermeval Saviani (1986) que introdujo la preocupación por la pérdida del contenido de enseñanza en la búsqueda de relaciones horizontales entre el docente y sus alumnos. El derecho a la horizontalidad política de los actores educativos se había confundido con una simetría que anulaba el valor del conocimiento de las disciplinas científicas en su búsqueda de revalorización del conocimiento popular.

Actualmente, cuando tenemos en cuenta al receptor y su trabajo de construcción de sentido, reconocemos que el alumno que escucha una clase no es inevitablemente pasivo. De este modo, nos resultan altamente relevantes los estudios derivados de la Psicología Cognitiva. Sin embargo, recuperamos la preocupación principal de aquellos estudios sobre la comunicación unidireccional en clase: lo más importante de estos análisis fue señalar las dimensiones política y moral de la enseñanza; las formas de uso del lugar de poder, el respeto a los alumnos y el valor de lo que se enseña.

Estudios de la didáctica basados en derivaciones de la psicología cognitiva permiten comprender otros aspectos de la situación comunicacional en clase. Laura Martin, estudiando el nivel de enseñanza básico en Estados Unidos, encuentra diferencias sustantivas entre clases ricas en interacción a partir de un video. Encuentra que algunas formas de interacción son más propicias para favorecer el aprendizaje que otras. Por otro lado, Edith Litwin (1997a), en nuestro medio, investigando sobre clases en el nivel de educación superior nos muestra variaciones del discurso docente señalando algunas configuraciones didácticas potentes a la hora de generar procesos reflexivos en los alumnos.

### **3. Los procesos de recepción de los medios**

#### **3.1. La noción de mediación**

En el Capítulo 1 señalábamos los riesgos de considerar que los modos de construir conocimiento de una cultura pueden transpolarse como reflejo de la sociedad a los sujetos. Un ejemplo de esta lógica sería que dado que la televisión se caracteriza por la construcción en mosaico, la fragmentación, etc, la cultura presentaría estos mismos rasgos, y asimismo, los sujetos construirían conocimiento con estas mismas características.

La noción de *mediación* supera la desconexión estructural entre individuo y sociedad, individuo y cultura, y al analizar los mecanismos y operaciones socio-culturales que operan en los sujetos permite comprender no sólo la *homogeneización* sino también la *diversidad* en la construcción de significados y sentidos.

La noción de "mediación" tiene su raíz en los estudios marxistas sobre la relación entre el arte y la sociedad y fue inicialmente utilizada para explicar el lugar de la ideología en las prácticas sociales. C. Marx entendía la ideología como un proceso de mediación entre la realidad y el conocimiento. En términos de Manuel Martín Serrano, "la mediación se define como la actividad que

impone límites a lo que puede ser dicho, y a las maneras de decirlo, por medio de un sistema de orden" (...) "El sistema de orden se traduce en un código (...)" Un modelo de mediación es un código y en tanto un código también es coherción, también es ideología" (M. Serrano, 1978; 54-55).

Pero el estudio de las mediaciones abrió un amplio abanico de "mediadores" entre el conocimiento y las prácticas de los sujetos que fue más allá del análisis de la ideología. Así como esta noción fue básica para Vygotsky, que la introdujo para explicar el rol mediador del lenguaje en el desarrollo cognitivo, también repercutió en muchos otros campos de las Ciencias Humanas: en la sociología, en las Ciencias del Lenguaje, en la Antropología, y por supuesto, en los estudios sobre la comunicación.

Entendida la lectura como una práctica psico-social, y ya no como un proceso individual autónomo, se reconocen en ella diversas mediaciones. En un primer nivel de análisis, la mediación que hace posible al sujeto cognoscente es el lenguaje verbal. "Afirmar que el mundo sólo puede ser pensado a partir de la segmentación que en él introduce el entramado lingüístico, significa concebirlo como una forma de mediación tan silenciosa como ineludible" (Ciriza, et al, 1992; 8). Esta misma autora advierte del peligro de no reconocer al lenguaje como mediación en el ámbito educativo: "La ilusión de que es posible construir enunciados acerca de la realidad que la designen directamente, produce la tendencia a pensar en la ambigüedad como una enfermedad «curable» del lenguaje. Este, adecuadamente usado, podrá hablar unívoca y directamente de las cosas; cosas cuya verdad y realidad serán irrefutables para todo sujeto y para todo lugar. Pero sucede que no hay un hombre, sino diversos hombres socialmente situados. Esta ubicación del sujeto humano concreto configura el contexto del discurso, particularidad desde la cual el sujeto codifica, significa y resignifica la realidad. La existencia de diversos lugares sociales y la presencia del contexto en el lenguaje, determinan la posibilidad de que se manifiesten discursivamente diversos puntos de vista sobre la misma realidad, y diversos modos de apropiación y construcción de «la» verdad" (Ciriza et al, 1992; 9).

Un segundo nivel de análisis nos permite comprender que el lenguaje verbal no sólo es mediación en tanto sistema simbólico, sino que en tanto el lenguaje existe concretamente como discursos, o textos, es decir como prácticas situadas cultural y socialmente, la dimensión cultural es clave para desentrañar un entramado de mediaciones que articulan la vida de las sociedades y sus instituciones.

Lenguaje, en su acepción más amplia, es todo sistema de signos organizados que utiliza el ser humano para comunicarse (N. Rosa, 1978). A partir de esta acepción tan amplia, se pueden concebir como lenguajes a lo visual, lo gestual... y entre estos lenguajes, uno que podríamos identificar como "lenguaje audiovisual". Sin embargo, algunos autores han señalado que el lenguaje verbal tiene una categoría especial (Ducrot y Todorov, 1976). Una de las características que pondría en lugar privilegiado al lenguaje verbal es que puede empleárselo para hablar sobre las mismas palabras o sobre los otros sistemas de signos. Todos los lenguajes son potencialmente traducibles al lenguaje verbal, es decir, los otros lenguajes pueden constituirse en objeto de enunciado lingüístico (mientras que no sucedería lo contrario). Se sostiene entonces, que lo verbal cumple una función "meta-lingüística" respecto de otros lenguajes.

Entendemos que el lenguaje verbal es una mediación articuladora básica para el pensamiento racional, pero no la única mediación posible. Por un lado, porque "existen otros sistemas sýgnicos a más del lenguaje verbal que no requieren del relevo del lenguaje para construir significado/sentidos" (Contursi, M. E., y Ferro, F., 1999; 233-234), y por otro, porque se pueden identificar también otras lógicas en la producción y en la recepción que operan como mediadores.

### **3.2. Los estudios sobre las mediaciones**

Guillermo Orozco Gómez señala que en los ámbitos latinoamericanos las investigaciones que se han desarrollado en el área de las relaciones entre los

medios y sus audiencias siguiendo los planteamientos de J. Martín Barbero y Orozco G. son principalmente sobre mediaciones "socio-culturales, aunque también cognoscitivas, familiares, institucionales, en relación al estudio de la televisión, y en particular de las telenovelas, las identidades, la comunicación familiar, las fiestas populares y la educación para la televisión" (Orozco Gómez, 1997; 175). Se estudian en el proceso de comunicación las marcas culturales que condicionan la producción y la recepción, y en este último caso, las prácticas, estrategias y usos de la televisión en audiencias específicas.

Jesús Martín Barbero advierte la necesidad de distinguir entre "las mediaciones históricas que dotan de sentido y alcance social a los medios y el papel de mediadores que ellos puedan estar hoy jugando" (Martín Barbero, 1998a; xii). Las mediaciones históricas, o matrices culturales, son los "habereres, sabereres y gramáticas que constituidos en memoria median la lectura de los diferentes grupos sociales, étnicos, raciales o regionales, y a los imaginarios desde los cuales proyectan su identidad los jóvenes, las mujeres, los campesinos, los habitantes de la ciudad" (J. Martín Barbero, 1992; 32).

Este autor sostiene que la distinción entre mediaciones históricas y mediaciones de los medios marca una diferencia "epistemológica y políticamente estratégica" ya que el estudio de las matrices culturales que articulan los formatos industriales de los medios, tanto en la producción como en la recepción, permiten tomar distancia crítica frente a las construcciones teóricas que reducen el análisis de las sociedades actuales a la omnipresencia mediadora del mercado y de las tecnologías.

En nuestro estudio atendemos a la diferencia entre ambos tipos de mediaciones, y no dejamos de considerar las *mediaciones del medio* ya que son las que hasta ahora han sido utilizadas como argumento para avalar la introducción de lo audiovisual en la enseñanza sistemática. De este modo, en el próximo capítulo desarrollaremos la noción de "dispositivo" para analizar las marcas que imprime el video en la enunciación y en la recepción.



## CAPITULO 3

### El video como *dispositivo*

En este capítulo buscamos recuperar varias categorías de análisis centrales a la hora de considerar la especificidad de lo audiovisual y del video en tanto dispositivo comunicacional. Como veremos, el estudio de las marcas que imprime un dispositivo sobre la enunciación da elementos para inferir su incidencia sobre las lecturas que posibilita.

Los medios audiovisuales como el cine, la televisión y el video se caracterizan básicamente por ser sonido e imagen visual en movimiento que dan cuenta de superficies y relaciones espaciales y temporales entre los componentes representados visualmente. Christian Metz (1974) es uno de los principales semiólogos que planteó que lo audiovisual, y en particular el cine, podía ser estudiado como un "lenguaje". Más allá de las discusiones sobre si existe o no ese "lenguaje cinematográfico" o *un* "lenguaje audiovisual", lo que no se pone en duda es la complejidad y diversidad de los códigos que reúne.

Siguiendo a C. Metz, entendemos que las formas de representación audiovisuales asocian diferentes materias de expresión (entendiendo por "materia de expresión" el aspecto físico-sensible de la representación: materiales visuales y sonoros) las cuales posibilitan determinadas formas de construir significado, es decir formas particulares de estructuración de los significantes. Como rasgos distintivos generales, los más fácilmente reconocibles, son el predominio de la *imagen figurativa* y la *ilusión óptica* de su movimiento. De todas formas, cabe la aclaración que realiza Metz: "la mitad del material de un filme, a veces más, es de naturaleza no icónica: efectos ópticos (fundidos, etc.), palabras, intertítulos y otras menciones escritas, encadenamientos lógicos de todo orden que marcan la causalidad, la concepción, la sucesión, la precesión (flashback), etc. El acercamiento de dos imágenes no es una imagen, y la cadena visual de un filme con sus perpetuas

anáforas y catáforas, con sus consecuencias, sus recuerdos a distancia, sus simetrías truncadas, tiene cierta similitud a una cadena escrita" (Metz, 1991).

## 1. Dispositivo y enunciación

Los textos audiovisuales pueden "tematizar cualquier cosa", sin embargo, la materia sensible es estructurada por las determinaciones de un dispositivo que exige ciertas operaciones de escritura y a la vez, abre y cierra determinadas posibilidades de ver.

La noción de dispositivo implica "una *manera particular* de hablar de cualquier cosa, es decir, un *efecto* de significante". Refiriéndose al cine, Metz sostiene que estos efectos de significante se constituyen a partir de su propia materialidad (la materia y la forma particulares del significante cinematográfico producto de su técnica) sobre la que juegan a su vez *operaciones sociales, económicas y políticas propias del dispositivo*. La materia de expresión y la técnica condicionan las posibilidades de construir sentido, pero el concepto de "dispositivo" hace alusión tanto a las operaciones materiales como a *operaciones sociales* en la tarea de investir sentido en el significante.<sup>4</sup>

De este modo, cada dispositivo audiovisual (cine, televisión, video, multimedia) tienen ciertos rasgos comunes básicos del "lenguaje audiovisual", pero también sus propias características tanto en su dimensión material-técnica como en sus dimensiones social, económica y política. Veamos primero ciertos rasgos comunes y luego algunas particularidades del video.

Los estudios semiológicos sobre lo audiovisual nos aportan algunos datos relevantes para luego pensar la recepción: la enunciación impersonal, sus rasgos constativos y performativos, y la ilusión de realidad.

---

<sup>4</sup> Oscar Traversa (1999), retomando un trabajo de Verón sobre la diferencia entre las tarjetas postales fotográficas y las fotos "turísticas", plantea que la noción de dispositivo permite explicar el cambio del abanico de sentidos entre ambas: son diferentes *funcionamientos* de la fotografía, diferentes articulaciones de dispositivo.

## 1.1. Despersonalización

Mencionamos ya que un dispositivo exige del lector ciertas operaciones y a la vez abre y cierra posibilidades de lectura. Metz (1991) sostiene que es posible plantear ciertas problemáticas comunes a todo tipo de enunciación audiovisual: el dispositivo produce un efecto de "despersonalización".

Cuando intervienen dispositivos como el cine o la televisión, el sujeto enunciador desaparece: existen huellas que pueden dar cuenta de una intención comunicativa, pero la posibilidad de que sea explícita la auto-referencia del enunciador desaparece. "La enunciación se define por un proceso de anulación de lo que está por detrás de la cámara, proceso imposible de explicitar" (Bettendorff y Prestigiacomo, 1997). En la comunicación audiovisual es imposible el "yo digo", lo audiovisual "dice" pero no puede decirse a sí mismo simultáneamente a la enunciación. En otras palabras: "puedo decir que digo, no puedo mirar que miro" (Bettendorff y Prestigiacomo, 1997). El artificio del dispositivo obliga a la despersonalización de la enunciación.

Esta cualidad de los dispositivos que operan con la imagen muestran una enunciación sin *sujeto enunciador*, aunque según los géneros y los diversos dispositivos audiovisuales, se puedan detectar indicios de una operación humana tras la tecnología. Por ejemplo, en el cine documental, el lugar de la cámara puede dar mayores indicios de la presencia del cuerpo de aquél que filma el plano. En los programas televisivos que incorporan la comunicación telefónica con los espectadores también surgen rasgos particulares de esa despersonalización de la enunciación. El conductor, el participante telefónico toman un lugar predominante en la enunciación, pero es una enunciación de segundo grado, ya que la de primer grado no existe como sujeto, en ese primer grado de sentido sólo existe enunciación. Gianfranco Bettetini plantea al respecto que ya que no hay quién diga, sino que sólo está lo dicho, se

desbarata la "comunicación". Su conclusión es paradójica: "la espectacularización social de lo cotidiano es muda" (Bettetini, 1986, p. 12).

## **1.2 Enunciación constativa**

Algunas características del *enunciado audiovisual* son analizadas por Guy Gauthier: la imagen es un "enunciado constativo", cuya función es "constatar" hechos o estados de cosas; la imagen no puede formular un enunciado negativo "un hombre no abre la puerta" o una alternativa, un hombre abre una puerta o una ventana. Según este autor, la imagen es constativa en un plano denotativo, y construye enunciados performativos en la lectura sugerida: una foto de amanecer expresa "te pido que mires este bello amanecer" (en nivel connotativo). El enunciado audiovisual "... es un enunciado performativo de acción ampliamente diferida y con rendimiento incierto en el orden de lectura sugerida e implícita que corresponde al plano de la connotación o significación segunda". (Bettendorff y Prestigiacomo, 1997, p. 43).

## **1.3 Verosimilitud y credibilidad**

Cada dispositivo opera con una diversidad de discursos y saberes laterales que habilitan usos, consumos y comprensiones de los textos a los espectadores. El dispositivo moviliza "saberes críticos", saberes que lo hacen legible, saberes que son epocales, histórico-culturales. Por ejemplo, la construcción del "verosímil" implica ciertos saberes sobre el dispositivo que permiten su lectura al espectador.

Cada dispositivo ubicado históricamente (social y culturalmente) posee formas particulares de construir la verosimilitud (realidad posible) y la credibilidad (realidad verdadera). Estos rasgos de lo audiovisual dependen tanto del lenguaje (iconicidad y selección y montaje de las imágenes) como de las características del género. En particular, la credibilidad depende, más allá de la verosimilitud, del género. Los materiales documentales, informativos,

periodísticos pondrán en juego estrategias retóricas dirigidas a convencer de su verdad (L. Masterman, 1993).

La verosimilitud se construye en parte por la “transparencia” de la imagen: es la ilusión de que estamos frente al objeto empírico y no frente a su representación ya que la forma de representar aquello a lo que refiere el discurso audiovisual se caracteriza por un alto grado de iconicidad<sup>5</sup>.

Pero no solamente una alta iconicidad apoya la ilusión de realidad, sino también que la ilusión de realidad viene dada por el montaje, esto es por cómo se estructura el lenguaje audiovisual y en simultaneidad, por el sujeto receptor que la construye. El conocimiento intuitivo de los códigos de montaje que permiten entender un texto audiovisual desde su lenguaje, lenguaje que lo hace entrar en la ilusión de realidad (independientemente de si es ficción o algún género no ficcional), sino que también en el sujeto receptor operan otras dimensiones para la ilusión de realidad que tienen que ver con características del modo de circulación simbólica dentro de la sociedad, y en particular, tiene que ver con el reconocimiento de las marcas discursivas y de género que se ponen en juego.

No sólo hay una verosimilitud en relación a la transparencia de la imagen, una verosimilitud que se construye a partir de una decodificación del lenguaje audiovisual que permite comprender el relato, sino que también entra en juego un entramado discursivo del cual, tanto el texto como el sujeto receptor, forman parte.

## **2. Propiedades del dispositivo “video”**

El video es un sistema analógico de grabación y lectura de imágenes y sonidos en cinta magnética (actualmente, con un sistema digital en avance dentro del

---

<sup>5</sup> Entendemos por *iconicidad* la relación de semejanza de la imagen con el objeto al que representa, aunque la relación de “semejanza” también está culturalmente construida en los procesos perceptivos

mercado). Un cassette de cinta electromagnética es grabado y leído por un "magnetoscopio". Las cámaras de video de uso doméstico tienen incorporado el sistema de registro o grabado en la misma cámara. Luego, la información electromagnética almacenada en la cinta será leída por una "videocassettera" (u otro magnetoscopio), y finalmente "proyectada" por un televisor (generalmente instalado en el mismo espacio físico que la videocassettera).

La evolución de los magnetoscopios y de los "cassettes" como mecanismos técnicos que permitían un mejor manejo y protección de las cintas, acompañó el desarrollo de la televisión. A principios de la década de los años 80, comenzó a masificarse en América Latina el mercado de videocassetteras y videocámaras para uso "hogareño". Así se instaló el video como una tecnología audiovisual fácilmente manipulable por cualquier usuario.

¿Es el video un sistema tecnológico que perfila alguna impronta particular en el sentido de las formas audiovisuales de representación? ¿Qué operaciones cambian el "abanico de sentidos" de lo audiovisual?

## **2.1. Relaciones de tiempo y espacio**

Metz, comparando cine y teatro muestra que los dispositivos audiovisuales modifican las relaciones entre el tiempo y el espacio de lo representado y el tiempo y espacio de la espectación. El cine diegético presenta una doble ficcionalización: representación de una ficción y a la vez representación ficcional en tanto los cuerpos y espacios son representados por la imagen. En este segundo sentido, todo enunciado audiovisual es ficcional en su forma de representación. En relación con lo representado, a diferencia del cine, la televisión y el video pueden operar otras modalidades de relación entre el espacio-tiempo de lo representado y el espacio-tiempo de la espectación.

En tanto el video es decodificado por el receptor en la pantalla del televisor, el espacio de lo representado no es compartido por el espectador. Si la señal

captada por el televisor proviene de una cámara de video de modo directo, el espectador comparte el espacio y el tiempo de lo representado en *simultáneo*, como el uso en circuitos cerrados para control de negocios u oficinas públicas. Por otro lado, en usos de "autoscopia"<sup>6</sup> por ejemplo, hay una breve distancia entre el tiempo de la escena representada y el tiempo de la espectación, pero el espacio de la espectación y el de la representación es el "mismo". Esta posibilidad del video también es utilizada en prácticas familiares, por ejemplo, al terminar el festejo del cumpleaños, luego de que se marcharon las visitas, el núcleo familiar se sienta a "mirar la fiesta".

## **2.2. La inespecificidad "institucional" del video**

Metz habla de una "institución cinematográfica" en tanto existe la industria del cine, un discurso sobre el cine, y la interiorización de lo cinematográfico en los espectadores. Cuando reflexiona sobre la institución social "cine", la piensa a partir de dos dimensiones que aluden a la ubicación del sujeto espectador dentro de este marco institucional: desde la función social y desde el aparato económico del cine. En el caso del video, nos desplazamos a otra concepción del receptor: de "espectador" a "usuario".

No existe un orden institucional en lo que respecta al video tal como sí lo tienen el cine y la televisión. El cine se constituye como institución en torno a la función del placer, la televisión asume como funciones "la información y el entretenimiento" (conocimiento y placer), y el video reproduce esas funciones: el video es una *forma de ver* cine, una *forma de ver* televisión. Sin embargo, también ha desarrollado prácticas comunicacionales específicas.

El video incorpora en una modalidad particular la función de "*memoria*" para el usuario. Esto se conjuga en relación a los usos de registro de sucesos de interés sólo para el usuario y la conformación de su "videoteca particular", donde establece una selección de lo memorable en su vida y sus actividades.

---

<sup>6</sup> Se conoce por este término la práctica común en instituciones educativas que utiliza el

En este caso, el enunciado audiovisual está determinado por rasgos propios del dispositivo: una función de apropiación que es parte de la lógica particular del video hogareño.

### **2.3. Los circuitos de distribución y uso del video**

Podemos reconocer por lo menos cuatro circuitos sociales del video: circulación comercial a través de alquiler y venta de cassettes de video; las grabaciones de programación televisiva; las producciones institucionales para usos institucionales; y las producciones de particulares. Este intento de clasificación no agota la diversidad de las prácticas comunicacionales a las que abre espacio el video y merecería un análisis más cuidadoso, pero por lo pronto nos es de utilidad para mostrar una complejidad que afecta las posibilidades de acceso y uso.

a) Alquiler y venta de cassettes de video: Son circuitos comerciales de carácter editorial. De hecho los videos que aquí circulan se suelen denominar "editados" (una ambigüedad que permite pensarlos como producto de un montaje y como producto editorial).

Los videoclubes, se mantienen como un importante circuito comercial de alquiler de películas<sup>7</sup>, cuidado incluso por las mismas productoras que suelen producir "el regreso...", la continuación de las historias en un nuevo relato filmico, directamente en formato video-televisivo. Mientras en los videoclubes predomina el alquiler de películas de ficción, la venta de videos editados en videoclubes, kioscos de revistas, librerías, supermercados, etc., introduce también con fuerte presencia al documental. La posesión de la película favorita es cada vez mayor, pero también la acumulación de información audiovisual en el hogar y en las instituciones.

---

registro en video para que el docente o practicante pueda observar su propia práctica.

<sup>7</sup> Hoy en día se estima un aumento global de más del 20% en los alquileres de videos. Los editores explican este incremento a partir de argumentos de economía doméstica: "el video es el entretenimiento de crisis por excelencia" (Pellozzo, M., 1999).



b) Un segundo circuito de uso son las grabaciones de programación televisiva que se han convertido actualmente en una forma de ver televisión. El sistema de grabación automática con reloj programable lo utilizan las jóvenes para no "perderse" un capítulo de la telenovela, por otros para no "perder" un programa especial o una película, etc. Dentro del ámbito educativo, la grabación de la programación televisiva es utilizada como una importante fuente de recursos para trabajo en las aulas.

c) En tercer lugar podemos reconocer las producciones institucionales: esta forma de producción está orientada a audiencias específicas de las mismas instituciones. Por ejemplo los "videos institucionales", de presentación a los clientes de las mismas; una capacitación al cuerpo de vendedores; la producción de videos dentro de los ámbitos de formación sindical, de las ONGs, o en el ámbito educativo formal, la elaboración de videos con fines didácticos para las aulas, e incluso para su utilización por un solo grupo de alumnos. Estas producciones a veces se integran en circuitos de difusión más amplios que el de los márgenes de la propia institución y éste es el objetivo de la conformación de "redes" de videotecas institucionales.

d) Las producciones de particulares es un ámbito más difuso aún. En principio, podemos señalar dos campos generales de utilización: los realizadores independientes y el uso familiar.

Para los "realizadores independientes" el video es una forma de expresión y encuentran espacio para la difusión de sus trabajos en el marco de certámenes, concursos y muestras de video.

Entre las producciones familiares podríamos ubicar:

- Eventos de relevancia familiar para los que se contrata a una pequeña productora que registra y edita dicho evento (diversas especialidades de los "socialeros", como se los denomina en el medio televisivo).
- Las filmaciones domésticas donde prima el registro sin edición posterior (cumpleaños, paseos, viajes, etc.). Las producciones familiares se difunden dentro del círculo doméstico, pero también se han convertido en fuente de

géneros massmediáticos como el caso de los "bloopers", y la utilización de filmaciones de particulares en los programas informativos de televisión cuando la imagen del suceso se hizo posible por la azarosa presencia de un transeúnte o un vecino con una cámara.

Un tercer uso que se podría incorporar en un espacio intermedio entre la producción institucional y la producción independiente es el registro en video como estrategia de investigación. Se ha difundido como técnica tanto en las Ciencias Sociales como en las Ciencias Naturales. Naturalmente su utilización se da en grupos muy restringidos y no tiene fines de "circulación".

Considerar estos circuitos nos permite recortar un campo de utilización del video que no es ni cine ni televisión. ¿Cómo denominarlo? Para Velleggia (1994) las producciones institucionales y las producciones de particulares se encontrarían dentro de la categoría "video-video". ¿Podríamos entender que el primer "video" se refiere a una técnica y el segundo "video" a funcionamientos específicos de esa técnica?<sup>8</sup>

#### **2.4. Regulaciones sobre la recepción**

Señalábamos anteriormente que la noción de *dispositivo* nos permite indagar sobre las formas particulares de imprimir sentido en los significantes. Son formas de significar que están marcadas tanto por su dimensión material-técnica, como por operaciones sociales que están en la base de la enunciación posible con ese dispositivo en particular. Si bien, la reflexión sobre un dispositivo centra su mirada en la enunciación, también permite derivar consecuencias sobre cómo las marcas del dispositivo también juegan en sus lecturas posibles. De este modo, podemos considerar que un dispositivo

---

<sup>8</sup> Cloutier (1975) trabaja sobre la distinción entre mass media y self media, siendo estos segundos aquellos que pueden ser apropiados para usos particulares del sujeto. Este tipo de medios son los que el docente puede instalar en la clase y sobre los cuales este autor establece propuestas de enseñanza para idioma extranjero. Esta categorización se basa en la distinción de un uso masivo frente a un uso personal de un recurso tecnológico de comunicación.

imprime ciertas regulaciones sobre las pautas de acción del espectador. Una de las regulaciones que instala un dispositivo consiste en las situaciones de recepción que habilita. Por ejemplo, a diferencia del cine, teniendo en cuenta los espacios posibles para la visualización, la televisión y el video permiten situaciones de recepción sumamente heterogéneas, pero también podemos observar diferentes marcas sobre la recepción entre la televisión y el video.

Tomamos aquí algunas consideraciones de Manuel Calvello (1994) cuando compara el video con la televisión:

- El video se emite ante grupos que pueden participar en la decisión de la emisión.
- Puede suspenderse la emisión en función de la necesidad que los usuarios para el análisis y discusión por parte del grupo.
- En el video la duración de los programas se define tan sólo por la capacidad realizativa y los contenidos temáticos, por ello la duración es muy variable (la televisión se caracteriza por la duración uniforme de los programas, aunque en la TV por cable hay mayor flexibilidad).
- Los programas de video sólo se repiten por decisión e interés de los usuarios y no existe competitividad, al menos en el momento de la reproducción.

La diversidad de espacios y formas de uso que permite el video lo ubican como un sistema tecnológico sumamente manipulable, y cabe la pregunta hasta qué punto esa flexibilidad no afecta a una mayor amplitud de su espectro de sentidos comparándolo con otros dispositivos audiovisuales. Efectivamente, veremos luego que el uso del video al interior de las instituciones educativas orienta ese espectro de sentidos hacia lo que Umberto Eco (1979) llamó "lecturas aberrantes".

## **2.5. La dimensión ideológico-política del video**

El análisis del cine como institución, requiere para Metz de un análisis político. Extrapolando estas consideraciones, el video no puede ponerse bajo la lupa de

un análisis político sin considerar sus diferentes circuitos económicos y sus modos de uso, pero en tanto aparato técnico y producto histórico-cultural podemos sospechar de él ciertos efectos de sentido de carácter ideológico-político.

A principios de la década de los 80 en Latinoamérica, el video aparecía como una nueva posibilidad técnica para la educación. No sólo empezaron a ingresar videocassetteras y televisores en las escuelas, sino también la educación no formal, la educación popular, buscando crear alternativas a los mensajes de la comunicación masiva, consideró el registro, la producción en video, como una estrategia democratizadora o, incluso, como una estrategia de confrontación con los poderes massmediáticos.

Los procesos de producción de video permitieron importantes experiencias. Los grupos que llevan adelante este tipo de proyectos se apropian de un medio, lo resignifican profundamente en relación a sus propias prácticas sociales y contextos. Por otro lado, la difusión de estas producciones sigue teniendo recorridos "artesanales", marginales y muchas veces fortuitos.

El uso de esta tecnología permite a cada individuo un alto grado de control sobre el mensaje y sobre el tiempo y situación de recepción. Esta característica, que será compartida pronto por la televisión interactiva, es el grado máximo de segmentación de la "audiencia" (fenómeno ya señalado sobre las audiencias televisivas actuales): un solo sujeto ante su mensaje elegido.

Si pensamos al video como un dispositivo que conlleva en sus mismas condiciones tecnológicas restricciones y posibilidades en la construcción de sentidos, cabe hipotetizar si su básica constitución "individualizada" no ha sido una de las piedras con las que tropezó la propuesta política de la "comunicación alternativa".

Como último punto, cabe señalar que varios rasgos de las situaciones de recepción de video son dados por él mismo como dispositivo tecnológico, a la vez sabemos que las situaciones de recepción construyen entornos interpretativos de los textos. Por lo pronto, deberemos reconocer que las situaciones de recepción, en alguna medida, están preconfiguradas también por el dispositivo.

## **SEGUNDA PARTE**

### **Relato de la investigación y sus resultados**

## **CAPITULO 4**

### **Aproximaciones a la situación de clase con video**

#### **1. Los orígenes de esta investigación**

En 1984, terminaba mi carrera de licenciatura en Psicología en la especialización Educacional en Quito, Ecuador. Elegí en ese momento como tema de tesis comparar cuatro situaciones de enseñanza sobre “el ciclo del agua” en segundo grado de educación básica: una clase expositiva, una clase con un experimento práctico, una clase expositiva apoyada con un audiovisual (diapositivas) y una clase con audiovisual donde los niños participaban en el descubrimiento de la información. En ese momento, la formación metodológica que yo tenía correspondía al enfoque experimental y desarrollé un diseño de este tipo tratando de controlar la mayor cantidad posible de variables intervinientes para poder dar cuenta de los resultados del uso de lo audiovisual en la enseñanza. Acorde a este tipo de diseños, los resultados se midieron con pruebas de rendimiento y fueron comparados a través del *análisis de varianza*. En esa oportunidad el diseño aplicado me permitió constatar diferencias en la utilización de lo audiovisual: la memoria a corto y mediano plazo de la información mostraba mejores resultados a favor de la clase participativa, aunque no lograba ninguna de estas dos clases con audiovisual superar la estabilidad de los resultados de la clase donde se había hecho un experimento concreto. Aunque se intentó controlar la variable “docente”, desarrollando las cuatro clases con una misma maestra, en las conclusiones debimos reconocer que esta “variable” ¡se había escapado del control!

Pocos meses después me incorporé como asistente de investigación de un proyecto coordinado por el Dr. Daniel Prieto Castillo en CIESPAL (Quito, 1985). Allí comencé a descubrir las herramientas semiológicas para el análisis de los medios masivos, y en particular trabajé analizando el predominio de diferentes funciones lingüísticas en programas radiales educativos.

Dos años después, de regreso en Argentina, obtuve una beca de Iniciación del CONICET bajo la dirección de la Dra. Edith Litwin. Este estudio culminó en el informe "Procesos cognitivos en la lectura de la televisión" (1990). Allí observamos la intensa actividad cognitiva implicada en la lectura de un programa televisivo y en la verbalización de su relato. El relato de un programa, cuando el sujeto se lo cuenta a otro que no lo ha visto, implica un proceso complejo de recuperación constructiva. Las imágenes que vienen de la memoria se organizan en función de elaborar un mensaje verbal coherente. En este proceso, suelen resignificarse las imágenes recordadas: se agregan interpretaciones de lo visto sobre la marcha del relato, se aclaran o reformulan descripciones (detalles, correcciones, omisiones), y se producen nuevas conceptualizaciones integradoras de imágenes que en una primera instancia habían sido descriptivamente enumeradas. En esta investigación, en su marco teórico, habíamos reconocido el rol fundamental que debía cumplir la vida cotidiana en las lecturas de los sujetos, sin embargo, los resultados de nuestro análisis basado en el relato reconstructivo de los sujetos de un mensaje televisivo comparado con un análisis estructural del mismo mensaje, no nos permitió reconocer las marcas del contexto sobre la lectura de lo audiovisual.

Ya con Beca de Perfeccionamiento (CONICET), encaré un nuevo estudio orientado a indagar los usos de la televisión y el video educativos. Esta investigación culminó en 1994 con dos informes complementarios: un sondeo histórico de los usos de la televisión en el contexto de proyectos educativos en Argentina y el estudio específico de un caso de uso del video en una clase tutorial presencial en UBA XXI. Este último caso es el que abrió las primeras preguntas de la investigación que presentamos en este texto, particularmente dejándonos la inquietud de tratar de comprender la negociación de significados entre el docente y los alumnos en las clases con video luego de confirmar la importante asimetría entre las lecturas de docentes y alumnos sobre un mismo texto audiovisual. También observamos en este mismo caso que un video presentado como caso de análisis para la reflexión de los alumnos no coincidía con sus expectativas centradas en obtener información global sobre los contenidos de la materia para preparar su examen. De este segundo problema



observado surgió la pregunta respecto a las diferencias entre docente y alumnos del sentido del video en la clase.

Posteriormente, luego de finalizar los dos periodos de beca, fue mi doble pertenencia institucional, por un lado al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y por otro al Programa de Educación a Distancia "UBA XXI", ambos de la Universidad de Buenos Aires, la que me permitió continuar en actividades de investigación. Fue un estímulo fundamental ser parte del Programa de Investigación dirigido por la Dra. Litwin, radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, y ser responsable del área de evaluación de proyectos del Programa de Educación a Distancia UBA XXI.

También fue muy valiosa la experiencia en el Departamento de Comunicación Educativa del Instituto Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" donde compartí con otros colegas las preocupaciones cotidianas del sentido y funcionamiento del departamento, el dictado de cursos de actualización docente sobre el uso educativo de los medios, y la participación en la producción de varios videos educativos en el centro de producción televisiva de esta institución.

Entre el año 2000 y el 2001, la actividad profesional como Coordinadora Académica de la franja de Televisión Educativa de Canal 7 Argentina y, por otro lado, como responsable de la implementación del Proyecto de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras, también me permitieron seguir reflexionando sobre las posibilidades y limitaciones de los usos de la televisión y del video para la educación.

## **2. Objetivos de la investigación**

La tesis de Licenciatura nos dejó preguntas sobre el papel mediador del docente, la investigación con Beca de Iniciación la pregunta sobre los contextos

específicos de lectura, y la investigación con Beca de Perfeccionamiento nos dejó preguntas sobre la negociación en clase y el sentido que le otorgan al video el docente y los alumnos. La presente investigación resignificó esas preguntas ubicándolas bajo la problemática teórica de las mediaciones en la construcción de sentido en las situaciones de recepción y localizó esta problemática en una situación específica: la clase con video en las aulas universitarias dentro del campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

De este modo, dos objetivos generales han guiado esta investigación:

- a) Profundizar el análisis y comprensión de la relación entre medios audiovisuales y educación sistemática.
- b) Comprender la mediación del docente en los procesos de lectura de lo audiovisual de los alumnos en la situación de clase.

### **3. Metodología adoptada en este estudio**

Este es un estudio transdisciplinario que trabajó con múltiples aproximaciones y diversos puntos de vista. A lo largo de la búsqueda, elección y jerarquización de la información con la que trabajamos, intentamos expandir nuestras consideraciones sobre esta situación de comunicación recurriendo a diferentes miradas que nos permitían interpretar esta particular relación entre medios audiovisuales y conocimiento: el video como dispositivo comunicacional, la interacción en clase y el trabajo de mediación del docente en la lectura de los textos audiovisuales. Estas interpretaciones se construyeron sobre la semiología, el análisis del discurso y la psicología socio-cultural.

En tanto nuestro interés era avanzar en la *comprensión* de esta situación específica de recepción optamos por una metodología cualitativa. La metodología desarrollada, en particular, estuvo orientada a la construcción de categorías teóricas a través del método comparativo constante (también denominado "grounded theory"), pero reconocemos en la utilización de esta metodología que la perspectiva teórica de base que habíamos asumido nos

llevó a utilizar también herramientas analíticas del análisis del discurso y del análisis conversacional, como lo es por ejemplo, buscar sistemáticamente los momentos de “negociación” en la interacción que permiten interpretar el mismo proceso interactivo.

Miguel Valles considera que existe una relación histórica entre el modelo analítico de la *grounded theory* y el análisis del discurso. Señala que así como la *grounded theory* fue “relevo” de la descripción e interpretación etnográfica (relevo “en el sentido deportivo de recoger el testigo y seguir avanzando, sintiéndose miembro del mismo equipo o heredero de una tradición investigadora”), puede considerarse un relevo de ésta a “los enfoques analíticos semiótico-estructurales (y sociosemióticos o de análisis semiótico del discurso)” (Valles, 1997; 367).

El método comparativo constante, desarrollado inicialmente por Barney Glaser y Anselm Strauss (1969) se caracteriza por un diseño flexible orientado por el “muestreo teórico”: “El muestreo teórico es el proceso de recolección de datos para generar una teoría por medio de la cual el analista a la vez recoge, codifica y analiza su información y decide qué datos escoger inmediatamente después y dónde encontrarlos, a fin de desarrollar una teoría tal como ésta va surgiendo.” (Glaser y Strauss, 1969).

Los estudios cualitativos basados en muestreo teórico arriban a tipologías y/o a generación de teoría. Efectivamente, en esta investigación construimos una tipología y la explicación de las diferencias entre los tipos, incluyendo su variabilidad interna, logrando comprenderlas a través de una argumentación que utiliza categorías teóricas producto de esta misma investigación.

El proceso que instala esta metodología culmina cuando la investigación llega a un cierto grado de “saturación teórica”. Decimos “cierto grado” de saturación teórica, porque las investigaciones cualitativas se caracterizan porque las mismas categorías construidas en la investigación abren nuevos espectros de hipótesis. El corte y congelamiento del proceso de investigación en un informe,

como lo es este texto, es posible cuando las recurrencias y diferencias ya han permitido una construcción teórica consistente y validada y los datos del corpus trabajado parecen agotados respecto a las categorías construidas. Goetz y Le Compte plantean el cierre de la selección muestral "cuando el investigador posee la seguridad de que el constructo está suficientemente elaborado para explicar los casos nuevos que puedan surgir" (Goetz y Le Compte, 1988; 182). Sin embargo, el método comparativo constante, por su misma estrategia de desarrollo, nos deja la inquietud de volver al campo para continuar el estudio de hipótesis derivadas. El límite de este proceso no depende de la propia metodología, sino de los límites institucionales de la investigación.

#### **4. Técnicas utilizadas para el relevamiento de la información**

Tomando como unidad de análisis las clases universitarias con video en el campo de las Ciencias Sociales, esta investigación se construye sobre la observación de este tipo de clases. La observación implicó el registro, el análisis y la interpretación de las mismas. Fuimos buscando similitudes y diferencias, detectando recurrencias en las distintas clases con el objeto de construir las categorías teóricas. Comparamos clases con usos del video y es desde este lugar comparativo constante desde el cual se han construido nuestras categorías.

Las técnicas que se usaron para contrastar y triangular datos e interpretaciones de las clases observadas fueron, en algunos casos, encuestas o entrevistas a los estudiantes al finalizar la clase y entrevistas a los docentes que las dictaron. Hemos utilizado además de la observación de clases, otras dos técnicas: entrevistas a docentes que utilizan video (pero que no fueron observados en su trabajo en la clase), y encuestas a otros alumnos indagando sobre sus experiencias con lo audiovisual en otras situaciones educativas.

Estas técnicas complementarias permitieron reconstruir información de contexto y revisar nuestras hipótesis y categorías de análisis. De este modo

fuimos validando el proceso de construcción e interpretación que se hizo mediante la observación de clases, la cual fue en realidad, el corazón de la metodología aplicada.

Además de la explicitación de los indicios que señalan la viabilidad de las interpretaciones y sus recurrencias, en este estudio la validación también se construyó por remisión a los marcos teóricos que sustentan las categorías utilizadas.

En síntesis, construimos tres entradas diferentes a nuestro objeto de análisis:

- a) Observación de clases: observamos y analizamos 11 clases. En cinco de ellas se aplicó una encuesta a los alumnos al finalizar la clase (relevándose 80 encuestas de este tipo); se instrumentaron entrevistas a alumnos asistentes a la clase observada en tres de ellas, y seis de estas observaciones se complementaron con entrevista a los docentes que desarrollaron la clase. En todos los casos también analizamos las características generales del video o los videos visualizados en la clase. A fin de orientar la lectura de nuestros análisis y conclusiones, en el Cuadro nro. 1 "Identificación de las clases analizadas" exponemos sintéticamente las materias, la modalidad educativa y los títulos de los videos utilizados de de cada una de estas clases.
- b) Entrevistas a docentes: entrevistamos a siete (7) docentes universitarios que usan video, pero sin observación de sus clases.
- c) Encuestas a estudiantes: por último, aplicamos encuestas a estudiantes para indagar sobre sus experiencias educativas donde se había utilizado lo audiovisual. Relevamos 500 encuestas en UBA XXI, de las cuales analizamos 68 protocolos de alumnos que visualizaron los materiales educativos de este Programa de Educación a Distancia por televisión; 47 encuestas a alumnos avanzados de las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras; y 42 encuestas a alumnos asistentes a una clase en la misma

Facultad donde recabamos información sobre experiencias previas de clases con video.

La aplicación de técnicas cuantitativas fue subordinada a la indagación cualitativa. Dos razones nos impulsaron a buscar este tipo de información: debimos recuperar la preocupación por las “tendencias” (objeto clave de las encuestas) para relativizar el impacto del trabajo de mediación del docente ya que desde la primera clase analizada encontramos una importante dificultad en los profesores para reconocer la profunda asimetría que existe entre sus propias lecturas y las de los alumnos. Por otro lado, necesitábamos también tener información de datos de contexto sobre el uso del video en las dos instituciones educativas en las que veníamos desarrollando el trabajo de campo. Adjuntamos en el apartado de Anexos los registros y análisis correspondientes a estas diversas técnicas utilizadas.

## 1. CUADRO DE IDENTIFICACIÓN DE LAS CLASES ANALIZADAS

Clase nro.	Materia	Modalidad	Videos utilizados en clase
Clase 1	Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado (ICSE)	Educación a distancia (EAD)	"Control social del Estado"
Clase 2	Fundamentos de Tecnología Educativa	Presencial	"Los magos de la sabiduría"
Clase 3	Televisión Educativa	Presencial	"Plaza Sésamo" "De acuerdo" (Teleduc)
Clase 4	ICSE (punto de vista)	EAD	"Historia Argentina 1880 – 1930" (Pigna)
Clase 5	Semiología	Presencial	Fragmento de programa televisivo "Hora Clave"
Clase 6	Introducción al Pensamiento Científico (IPC)	EAD	"Funciones del lenguaje" y "Las Ciencias Formales"
Clase 7	IPC	EAD	"Despertares"
Clase 8	Sociología	EAD	"The Navigator"
Clase 9	ICSE (identificación)	EAD	"Historia Argentina 1880 – 1930" (Pigna)
Clase 10	Historia del Cine Argentino y Latinoamericano – Pres.	Presencial	"Pancho Villa" de Fernando de Fuentes "Flor Silvestre" de Emilio Fernández y Gabriel Figueroa (1943)
Clase 11	Estética del Cine y Teorías Cinematográficas	Presencial	"Mentiras que matan" "El Conformista"

## **5. El proceso desarrollado en esta investigación**

### **Localización temporal**

Si bien la primera clase de la que surgieron las interpretaciones iniciales fue registrada en 1992, el trabajo de campo se desarrolló entre los años 1997 y 2001.

### **Selección de los escenarios**

Diversas razones nos permiten ubicar el nivel universitario como un espacio relevante de investigación:

- . la educación superior sigue enfrentando el reto de promover entre sus estudiantes el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Entre las "nuevas" estrategias didácticas se incorpora lo audiovisual, pero utilizar videos no constituye por sí mismo una garantía de mejorar la práctica educativa;
- . a diferencia de otros tipos de situaciones de lectura de lo audiovisual, el uso del video en clase responde al objetivo principal de construir conocimiento, y en este ámbito en particular, para construir conocimiento científico;
- . en la clase con video puede observarse una situación de lectura donde un sujeto (el docente) intenta intervenir sobre la comprensión e interpretación de un texto audiovisual en otros sujetos (los alumnos).

La investigación se desarrolló fundamentalmente en dos espacios institucionales de la Universidad de Buenos Aires: en el Programa de Educación a distancia UBA XXI y en la Facultad de Filosofía y Letras.

Ambos escenarios son de educación superior, pero trabajan con modalidades educativas diferentes: educación a distancia y educación presencial. Tomamos como escenario relevante el Programa UBA XXI dado que en esta institución se venía desarrollando un tipo especial de clase tutorial: la "tutoría con video". Estas clases de apoyo al estudiante eran presenciales y optativas. De este modo, contábamos con una situación en la que los estudiantes optaban por asistir a la visualización de un video junto con la orientación del docente. En este escenario observamos clases tutoriales con video de las materias



Introducción al Pensamiento Científico, Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado y Sociología correspondientes al Ciclo Básico Común de la universidad. En nuestra búsqueda de contrastaciones, también observamos una clase tutorial sin video y una clase presencial con video del mismo ciclo de estudios (Taller de escritura de la Cátedra de Semiología del CBC).

En este contexto, la utilización del video es una decisión institucional, que más allá de las Cátedras, instala como necesidad ofrecer una alternativa audiovisual a los alumnos que estudian en esta modalidad.

En la Facultad de Filosofía y Letras pudimos acceder a clases de trabajos prácticos con video. Cabe aclarar aquí la estructura académica-pedagógica básica de esta universidad: la estructura de "Cátedras". La cátedra nuclea un equipo docente a cargo de uno o más cursos sobre una materia y divide sus funciones sobre la tarea educativa entre profesores (titulares, adjuntos y asociados) a cargo del desarrollo teórico de la materia, y los auxiliares docentes (Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudantes) responsables de las actividades "prácticas". Esta diferenciación básica asume características particulares según las Facultades de la Universidad y sus características disciplinares, e incluso varían al interior de cada una, pero mantienen como rasgo común que la actividad en el aula de trabajos prácticos responde a una "decisión de cátedra", antes que a una motivación personal del docente.

De este modo, nuestras clases observadas tienen como rasgo común en ambos escenarios que los docentes no deciden aislada y personalmente la utilización de videos. En esta investigación no indagamos sobre estos procesos colectivos o institucionales sobre la determinación del uso del video en clase, pero sí qué es lo que hace el docente cuando trabaja con un video para darle sentido en su clase.

## **Fases del desarrollo de la investigación**

Reconocemos en el proceso de esta investigación cuatro fases o momentos reconstructivos:

- a) **Constataciones iniciales:** en las situaciones de uso educativo de lo audiovisual existe una amplia distancia entre la lectura que hace el docente y las lecturas de los alumnos en términos de la percepción e interpretación de los contenidos disciplinares relevantes del material audiovisual (Clase nro. 1); la utilidad asignada al video difiere entre docente y alumnos. De aquí también surgió una primera hipótesis general: dado el histórico debate de las relaciones entre los medios audiovisuales y la educación sistemática, se manifestarían tensiones observables en el escenario particular de clases con video. Esta hipótesis queda validada y explicada en el desarrollo de esta investigación.
- b) El segundo paso fue reconocer diversas tensiones en la producción discursiva de la clase con video. En esta línea de indagación tomamos categorías del análisis de la interacción comunicativa en clase. Aquí ampliamos y diversificamos nuestras observaciones de clases con video construyendo una primer tipología basada en el concepto de "posición docente frente al texto audiovisual".
- c) En un tercer momento, avanzamos sobre las estrategias de articulación del video en la clase que construye el docente. Aquí volvimos nuevamente al campo para hacer algunas observaciones. En esta fase se nos hizo evidente la importancia de las diferencias y solapamientos entre los usos del "video-objeto" y del "video-mediatización".
- d) Finalmente, al cerrar esta tercera etapa y con ella el relevamiento de información, pudimos volver sobre nuestras hipótesis iniciales respecto a las distancias entre el uso y lectura del docente y las lecturas y usos de los alumnos, pudiendo establecer algunas características del "disciplinamiento

de la mirada” en los contextos de recepción de lo audiovisual al interior del sistema educativo formal, y en particular en los estudios universitarios donde cobra más fuerza aún que en niveles anteriores la necesidad de proveer de herramientas teóricas consistentes a los futuros graduados universitarios.

## 6. Supuestos epistemológicos y limitaciones de la metodología

La forma particular en la que hemos recurrido al método comparativo constante responde a lo que Schwandt (1994; citado por Miguel Valles, 1997; 59) denomina *constructivismo social*. El constructivismo como rasgo general, subraya el perspectivismo y relativismo de todo conocimiento, pretendidamente objetivo, de la realidad social. El constructivismo social en particular, “no se centra en la actividad mental que genera un individuo para dar sentido, sino en la generación colectiva de sentido mediante el lenguaje y la interacción social en general” (Valles, 1997; 60). Aquí se reconoce la influencia de las fenomenologías sociológicas de Schutz y de Berger y Luckman, y dentro del constructivismo social, Noya Miranda (1994, citado por Valles, 1997) ubica a la etnometodología y el análisis de la conversación.

Aunque realizamos algunas revisiones de la información y de nuestras interpretaciones con los mismos docentes, esta investigación no construye conocimiento *participativo* con los actores. Esta puede ser una objeción importante ya que para autores como Popkewitz, en estudios de este tipo “el acto reflexivo es fundamentalmente distinto de la práctica de la transformación de la realidad” (Popkewitz, 1988; 74). Consideramos, sin embargo, que nos mantenemos en un interés crítico sobre los fenómenos educativos y no desde *fuera de la práctica* ya que justamente nuestro trabajo docente en la universidad y nuestra ocupación profesional en la educación a distancia son las que han dado base a la problematización de nuestro objeto de estudio. Desde este lugar, hemos buscado fundamentalmente hacer explícitas las mediaciones que se juegan en nuestros contextos educativos con el fin de abrir perspectivas a la transformación de nuestras prácticas de enseñanza al tiempo que

comprender cómo operan dichas mediaciones. En este último sentido, esperamos, como diría Elliot Eisner (1998), dar elementos de conocimiento para una mejor “apreciación” de ciertos fenómenos que se producen en el aula.

En los siguientes capítulos desarrollamos los resultados de esta investigación y sus conclusiones.

## CAPITULO 5

### Contextos y usos del video

#### 1. De las "funciones" del video al "uso en las aulas"

Entrevistando docentes de secundario, ante la pregunta "¿para qué puede servirle a un docente utilizar video?", una profesora de Geografía nos brindó una respuesta que cobra para nuestra tesis profunda significación: "*para cualquier cosa*".

El análisis sobre los usos de los medios de comunicación en la enseñanza tiene una larga tradición. Podemos identificar dos perspectivas: una basada en las *funciones educativas* que pueden cumplir; y otra construida sobre las *funciones comunicativas* que pueden cumplir los medios.

En la línea de análisis y definición de *funciones educativas* en el marco escolar encontramos autores como Lourdes Molina (1990), o Julio Cabero Almenara (1989). Este último presenta un análisis detallado de diversos autores que han identificado funciones educativas del video.

Veamos las *funciones educativas* de los medios audiovisuales en el aula, según Rowntree (1986, citado por Cabero, 1989; 138)

- desarrollar la motivación en el estudiante
- recordar el aprendizaje anterior
- proporcionar nuevos estímulos para el aprendizaje
- suscitar respuestas en el estudiante
- suministrar una rápida retroalimentación
- y, fomentar una práctica adecuada

Desde esta misma perspectiva, J. Ferrés (1992) distingue modalidades de uso didáctico del video:

- video-lección: el video presenta una exposición sistemática de contenidos

- video-apoyo: el video va siendo utilizado para ilustrar el discurso verbal del profesor (hace de acompañamiento a la exposición del profesor)
- video-proceso: "la cámara de video hace posible una dinámica de aprendizaje"
- programa motivador: el video es usado para suscitar un trabajo posterior al visionado
- programa monoconceptual: "filme ladrillo" que el maestro coloca donde desea (programas muy breves, comúnmente mudos, que desarrollan de manera intuitiva un solo concepto)
- video interactivo: las secuencias de las imágenes y su selección están determinadas por las respuestas del usuario (bidireccionales; utilización de menús de selección; requiere un dispositivo informático especial: el "videodisco interactivo")

Cabero expresa también las funciones educativas atribuidas al video por la Open University (UNESCO, 1984, op cit Cabero 1989): presentar experimentos científicos, describir un comportamiento humano, individual o colectivo, ilustrar principios abstractos, presentar cambios con el tiempo, presentar materiales de estudio, presentar la actuación de especialistas en materias determinadas, y distinguir diversas clases de fenómenos.

Por otro lado, el video, entendido como un dispositivo comunicacional o "lenguaje audiovisual", fue objeto de análisis (desde derivaciones de la propuesta de Roman Jakobson) respecto de sus *funciones comunicativas*. Entre los investigadores y autores que desarrollan esta perspectiva podemos mencionar a J. Ferrés (1992) quien toma las categorías de Jakobson y las re-interpretará sobre el video en situaciones de uso educativo: función informativa, motivadora, expresiva, evaluativa, investigadora, lúdica y metalingüística. Advierte este autor que en la práctica suele darse la interacción de funciones, pero se suele observar el predominio de ciertas funciones sobre otras.

Por otro lado, también podemos mencionar a José Luis Rodríguez Diéguez quien sistematiza "las funciones que desempeña la imagen en los procesos de

enseñanza, tanto en el libro como en cualquier otro medio –y que pueden también servir para considerar las funciones de la imagen en los medios de comunicación de masas– (Rodríguez D., 1995; 104). Este investigador propone seis amplias categorías de la imagen según su función comunicativa:

- función de representación,
- de alusión,
- enunciativa,
- de atribución,
- de catalización de experiencias, y
- de operación.

Esta clasificación permite orientar las decisiones didácticas en la *producción* de textos verboicónicos a fin de facilitar la comprensión lectora. Sin embargo, las situaciones de recepción y los usos que se les dan a estos materiales al interior del sistema educativo muestran una complejidad que excede esta primera y fundamental dimensión de *lecturabilidad*. La noción de "función" supone el análisis de sistemas de funcionamiento *regular*.

Efectivamente, este tipo de análisis es muy fructífero a la hora de comprender el funcionamiento de los códigos, pero los procesos de producción y de recepción de mensajes son más complejos que los procesos de "encodificación" y "decodificación" de lenguajes. En nuestra investigación, si bien es posible identificar las funciones que puede desempeñar el audiovisual en cada caso, nos interesa poner bajo observación las *estrategias de uso* que se despliegan en la clase con video.

A diferencia de las tipificaciones basadas en las funciones, incorporamos como punto de partida fundamental el análisis de los *contextos de uso* para comprender los procesos de la clase con video.

## 2. Marcos contextuales de la clase con video

Gregory Bateson (1976) acuñó la noción de "marco" para explicar que en la comunicación operan diferentes niveles simultáneos en la construcción de sentido. Esta noción psicológica, explicada desde la teoría psicoanalítica, le permitió comprender porqué un sujeto puede interpretar adecuadamente (o no) una situación donde "las acciones a las que estamos dedicados no denotan lo que sería denotado por aquellas acciones que estas acciones denotan" (Bateson, 1976; 208). ¿Cómo se comprende una paradoja de este tipo? Este autor analiza la situación de juego entre los monos cuando diferencian *juego de combate*. Los monos se *metacomunican* entendiendo "esta dentellada (acto de agresión) es un juego (no es una agresión)". Hay dos niveles de comunicación simultáneos y uno de ellos denota que el marco es el juego. La principal función de los *marcos* es que definen lo que se incluye y lo que se excluye, en otras palabras, definen cuáles son los mensajes pertinentes en una situación comunicacional y cómo deben ser interpretados.

Si bien Bateson restringe la noción de *marco* al plano de la psicología individual, desde una reinterpretación basada en la psicología social podríamos considerar que estos fenómenos metacomunicativos están en dependencia del aprendizaje previo de los sujetos sobre diferentes contextos comunicacionales. Desde este punto de vista, podríamos afirmar que los sujetos reconocen situaciones de comunicación típicas que operan como "marcos". Así, el contexto de una situación comunicacional opera en el aquí y ahora de cada situación mediado por los marcos conocidos (conciente o inconcientemente) por los sujetos. De este modo, el contexto no sólo es el *entorno* de la acción comunicativa, sino que el contexto también es *interno* a la misma comunicación y es objeto de negociaciones metacomunicativas.

Courtney Cazden explica la complejidad del contexto del discurso en el aula al modo de encastrado de las muñecas rusas, las Mariushkas: "los contextos encajan unos con otros, desde el más próximo al momento de hablar hasta el más distante: aula, escuela, sistema escolar, comunidad, etc... y el contexto de



una clase nunca es resultado exclusivo de sus integrantes" (Cazden, 1991; 208).

En principio, reconocemos en nuestra investigación tres marcos contextuales que operan sobre la situación de la clase con video: el nivel educativo, el momento de la "cursada", y el campo disciplinar.

### **2.1. Nivel educativo**

En un curso de "Metodología de la investigación y Epistemología" de la Carrera de Geografía, Fac. de Filosofía y Letras, se proyectó en una clase la película "Disparen sobre Broadway", de Woody Allen, con el fin de

*"ver la convergencia de tres puntos importantes: la metodología de la investigación, la vigilancia epistemológica y un texto de un escritor que los alumnos habían leído".*

Los docentes entrevistados nos relatan:

*"Para los alumnos era bastante desestructurante. Se generó un clima... raro... de miradas de no saber para qué era esa película y porqué la veíamos."*

Sin embargo, sortear la ansiedad que significó trabajar con este tipo de estrategias de uso del video pudo dar lugar a una experiencia positiva para los alumnos:

*"la experiencia fue muy rica y eso se vio en los trabajos de los alumnos que resultaron muy interesantes" (...) "... me parece importante que hayamos utilizado este video que era una película cinematográfica y no un programa o un video relacionado con la materia. El video les permitía generar procesos de pensamiento y relaciones a partir de lo que veían, del argumento de la película. Fue muy interesante porque ellos, a partir de los textos que previamente leyeron, pudieron entender el sentido de los textos" (Entrevistas a Docentes nro. 4).*

El "clima raro" que los docentes percibieron entre los alumnos al incorporar una película de ficción en la clase es para nosotros un indicio de las preconcepciones que marcan el uso del video en los ámbitos académicos. Por su parte, alumnos de la Carrera de Filosofía también encuentran que el marco académico no es fácilmente permeable al uso del video en clase:

*"el lenguaje audiovisual no entra a Filosofía", "demasiado innovador para la carrera"* (Encuesta a Alumnos nro. 3).

En el nivel universitario, a diferencia del nivel medio de enseñanza, se requieren mensajes metacomunicativos del docente para comprender la inclusión del video en la clase. Parafraseando a Bateson: este video que parece frívolo no es frívolo; este video que parece entretenimiento no es entretenimiento. Un docente entrevistado con amplia experiencia de uso del video en el nivel medio y en el universitario, expone con claridad estas diferencias contextuales según el nivel educativo:

*"...tenemos que diferenciar los dos ámbitos: cuando vos trabajás fuera de la carrera de Historia, puntualmente, les gusta y mucho. En el caso de la carrera de Historia uno tiene que fundamentar muy bien para qué lo va a utilizar, que no parezca un "snobismo" porque en general hay una mentalidad un tanto conservadora, porque no es muy frecuente su utilización, no es una práctica muy frecuente a lo largo de la carrera. Cuando de golpe se propone este tipo de actividades, hay que decir porqué o mostrar para qué sirven en los debates o trabajos que luego se encaran. En los otros casos no hace falta, es algo que viene así de arrastre de la enseñanza media"* (Entrevistas Docentes nro. 3).

También expresa que el modo de uso es diferente según el nivel educativo y la especificidad de los estudios:

*"Es diferente el uso que yo le doy al video cuando trabajo con alumnos que no son específicos de la carrera de Historia. En este caso la dimensión de la fuente histórica la trato de dejar de lado y lo que trato de trabajar fundamentalmente es, por asociación o por contradicción con otro tipo de fuentes como la lectura o información bajada de Internet, con*

*información de periódicos, fundamentalmente contrastar, por ejemplo, la reconstrucción de los marcos de época, la reconstrucción de los contextos históricos. (...) Fundamentalmente porque para quienes no tienen un entrenamiento en la lectura histórica, resulta bastante difícil (comprender el video como documento o fuente histórica)” (Entrevistas Docentes nro. 3).*

A partir de estos señalamientos, podemos observar que el nivel educativo marca las posibilidades de uso del video en clase desde dos perspectivas: una referida a la desconfianza sobre lo audiovisual en los ámbitos académicos y otra, que nos remite a los conocimientos específicos de una disciplina que son necesarios entre los alumnos para poder comprender que un video representa en sí mismo un producto cultural que, en el caso del estudio de la historia, puede ser analizado como *fuentes*.

## **2.2. Momento de la cursada**

El *momento de la cursada* en el que se visualiza un video también constituye un marco de esta situación comunicacional. El marco temporal tiene una lógica que marca de momentos de apertura, desarrollo y síntesis de un curso, así como las actividades que en él se van desarrollando.

En principio, los momentos de la cursada marcan los propósitos del docente en el uso del video:

*“A veces funciona como forma introductoria (...) a veces hay videos que permiten atravesar distintos temas (...) a veces uno de los temas está dado, pero no el otro... A veces son como cierre” (Entrevistas a Docentes nro. 3).*

Los diferentes momentos del curso también dan lugar a la explicación del sentido de la actividad de enseñanza con la utilización de videos. En el marco de las tutorías presenciales con video en el Programa UBA XXI, un tutor entrevistado nos refiere que al inicio del curso da un encuadre particular a los

alumnos para las actividades que se van a desarrollar en este tipo de instancias de apoyo:

*“Yo, por lo menos, le dedico la primera tutoría de video a explicar algunas cosas que tienen que ver con el entorno, con la producción y los contextos de producción de determinado video que utilizo. (...) creo que si es un elemento usado para deconstruir la realidad, sirve. Ahora usado para entretener, no sirve para nada porque para entretenerse hay otros caminos, otras cosas, no creo que sea la manera de decir, bueno, veo, miro un poco, me quedo y algo me va a quedar en la cabeza” (Docentes Entrevistados nro. 7)*

También los alumnos conocen las pautas del transcurrir del tiempo y las actividades pertinentes en cada momento. Este es otro de los contextos desde los cuales los alumnos leen el sentido del video. En la situación de inicio de una cursada al video se le pueden atribuir características de “introducción”, pero previo a la fecha de examen parcial, los alumnos pueden imaginar un video de “síntesis” que marque aspectos relevantes y que oriente la resolución del parcial.

La Clase nro. 2, clase de trabajos prácticos en la modalidad presencial, corresponde a los inicios de una “cursada”. El video es percibido por los alumnos como material para reflexionar, para debatir, y como *disparador* en relación con los contenidos de la materia, es decir, como elemento introductorio en los contenidos del curso. Un alumno expresa que el docente utilizó el video... *“para emplearlo como disparador crítico del tema de la posmodernidad y del empleo racional de la tecnología”* (enc. nro. 2), mientras que otro señala que el video le sirvió personalmente *“como disparador para resolver, comprender y relacionar el material bibliográfico* (enc. nro. 13).

En UBA XXI, a partir de las entrevistas realizadas en torno a la Clase nro. 1, observamos cómo alumnos de la modalidad a distancia expresaban sus expectativas sobre el material audiovisual en relación directa con su propia necesidad de síntesis antes de una evaluación parcial. El video presentado en

esa semana, siguiendo el cronograma de la materia Introducción al Conocimiento de la Sociedad y del Estado, es ofrecido a los alumnos tanto en tutorías con video (con presencia del tutor) como sin presencia del docente. El material audiovisual presenta un caso sobre el trabajo de las mujeres inmigrantes que permite reconstruir los rasgos principales del proceso histórico que está a su base. Los alumnos que ven el video sin la participación de un tutor que les ayude a resignificar el caso, sienten que este video no es pertinente para el momento de la cursada en el que ellos están:

*A1 - Habla nada más que de una época. Yo esperaba que haga una visión general de todo el contenido. Lo que pasa es que me sirvió mucho, me va a quedar, pero quería ver un poco más, ver toda la materia en un video. (risas)*

*(...)*

*A2 - En qué momento del estudio están. ¿Terminaron el módulo 1 los cuatro?*

*A3- Todavía no*

*A1 - Sí, y con el dos voy por la mitad.*

*A4 - Sí, también, el uno lo terminé y voy más o menos por la mitad del dos.*

*A5 - Yo terminé el uno, y empecé a leer las primeras hojas del módulo dos.*

*A1 - Por eso quería ver el video, creí que abarcaba todo el módulo dos, y me sintetizaba un poco, porque creo que no voy a llegar hasta el día del parcial. Todavía me falta la bibliografía" (Entrevista Grupal nro. 1 a Alumnos que vieron el video de Clase nro 1 sin la presencia de tutor).<sup>9</sup>*

En otra entrevista realizada en el marco de la misma situación, en fecha próxima al examen, encontramos también una inquietud similar que plantea la distancia entre las expectativas de los alumnos respecto al video y la propuesta institucional que da bases al mismo:

*A- Que esté más relacionado con los temas que se van a tomar en el parcial. Nosotros tenemos que rendir" (Entrevista Grupal nro. 2 a Alumnos que vieron el video de Clase nro 1 sin la presencia de tutor).*

---

<sup>9</sup> En las referencias al material de campo, identificamos al docente con la letra P, y a los alumnos con la letra A y el número por orden de intervención.

El nivel educativo y el momento del curso en el que se incorpora el video son marcos que operan sobre las propuestas del docente y sobre las lecturas de los alumnos. Analizaremos a continuación otro marco contextual de especial relevancia en estas situaciones: el conocimiento disciplinar que aborda el curso.

### **2.3. Contextos disciplinares y usos del video**

Actualmente es indiscutible la relación existente entre campos de conocimiento y los procesos de cognición. Los desarrollos de la psicología cognitiva en el campo de estudio de expertos y novatos han puesto en evidencia los diversos grados de dominio que un adulto puede tener de diferentes disciplinas, mostrando mejores formas de desempeño en unas que en otras, e incluso, siendo experto en un campo, puede presentar otras áreas del conocimiento donde sus competencias lleguen a ser similares a las de un niño.

Desde el punto de vista de la enseñanza se observa que, como contraparte de estas mismas ideas centrales, se pueden identificar problemas específicos en la enseñanza y el aprendizaje de cada una (ver por ejemplo, M. Carretero et al, 1991, respecto al campo de las Ciencias Sociales). La especificidad disciplinar implica ciertos objetos, preguntas, metodologías de análisis y posibilidades de relación con otras disciplinas, determinando un espectro de posibilidades a la enseñanza y al aprendizaje.

Las visiones clásicas sobre el uso educativo del audiovisual marcaron con claridad que sus posibles beneficios dependían del campo disciplinar. L. Porcher y otros (1980) detallan, en diferentes áreas, temas de difícil enseñanza que se ven facilitados por el uso de lo audiovisual. Por ejemplo, en Geografía, la comparación de paisajes para comprender zonas climáticas, las películas animadas que permiten observar los plegamientos geológicos o los movimientos de la Tierra en el sistema solar, el aceleramiento del movimiento que permite ver los fenómenos de erosión, la presentación de documentales con entrevistas para el estudio de la actividad humana.

En el caso de la Historia, permitir la visualización y análisis de documentos auténticos, "asistir a una batalla" en el sentido de recrear a través de la ficción la atmósfera de una época. En las Ciencias Naturales primarán en cambio, las posibilidades de observación y descripción, la posibilidad de focalizar la atención en detalles, y el reemplazo de instrumentos como la lupa, el microscopio o el telescopio.

Al mismo tiempo se han señalado los posibles errores de comprensión que pueden introducir los audiovisuales, en particular el uso del cine histórico: "un historiador podrá presentar las dos facetas de un acontecimiento, hacer ver el aspecto positivo y negativo del reinado de Luis XV por ejemplo, mientras presenta los diversos argumentos; un cineasta, por el contrario, se verá obligado a elegir: no podrá, a menos de hacer dos películas, obligar a sus mismos personajes a mostrarse de manera tan divergente (...) Realizar una película histórica obliga necesariamente al cineasta a hacer una elección" (Porcher et al, 1980; 75-76).

Shohat y Stam (1994), autores que se encuadran dentro de los "estudios culturales", advierten que "la etnografía hollywoodense ha establecido premisas acerca de la capacidad del cine de iniciar al espectador occidental en una cultura desconocida" (...) "El cine desempeña un rol historiográfico y antropológico, escribiendo (a través de la cámara) las culturas de los «otros». La inclinación de las películas mudas por los significantes grafológicos como los jeroglíficos (en diversas versiones de *Cleopatra*), como la escritura hebrea (*Intolerance*) o las páginas de un libro abierto (como en "The Book of Intolerance"), pone a Hollywood en el rol de archivista e historiador. (...) La relación entre un arte nuevo y los tiempos antiguos y los lugares "exóticos" le ha conferido poderes cuasi-arqueológicos, resucitando civilizaciones olvidadas, tanto para la pantalla como para la arquitectura (...). No hay retratos de la colonización contemporánea de Arabia ni de sus luchas nacionalistas. Las películas definen a Oriente como anciano y misterioso, abreviando en una iconografía de papiro, esfinges y momias, cuya existencia y revivificación depende de la "mirada" revivificadora y de la "lectura" del occidental. El rescate

putativo del pasado, en otras palabras, suprime el presente y, por lo tanto, legitima por *default* la disponibilidad del espacio oriental para las maniobras geopolíticas occidentales" (Shohat y Stam, 1994;118).

La utilización de *películas históricas ficcionales* es una práctica cada vez más extendida en el nivel medio en nuestro país, pero en los dos escenarios universitarios estudiados en esta investigación predomina la utilización del *documental* para la enseñanza de la historia. Una interesante sistematización de experiencias de uso del video (ficcional y no ficcional) en la enseñanza de las Ciencias Sociales en nivel medio puede verse en el trabajo de Lidia Acuña y Clelia González (Acuña y González, 1997).

Además de las diferencias marcadas por los contextos disciplinares, al interior del campo de las Ciencias Sociales podemos identificar diferencias según cuál es el objeto de estudio que se focaliza en la clase.

### **3. Video-objeto y video-mediatización**

Encontramos una primera y gran distinción entre los usos del video en clase. En las aulas universitarias, en el campo de las Ciencias Sociales y Humanísticas, hay un uso del video que tiene sentido desde las preocupaciones por la utilización de lo audiovisual para la enseñanza, pero también hay un uso del video donde este dispositivo representa en sí mismo el objeto de estudio. En estos casos, donde lo audiovisual es el objeto de estudio, la presencia del video representa una "experiencia directa", no cumple un rol de "medio" o de intermediación para la construcción del conocimiento, no "actúa para" sino que "es en sí mismo".

Mientras para la enseñanza en el nivel medio de educación suele reclamarse la importancia de ayudar a los alumnos a percibir el video como constructo comunicacional ("lectura crítica") independientemente del área disciplinar en el que se use, nuestras observaciones en el nivel superior muestran dos puntos



de vista diferenciados según el objeto de estudio de la clase que configuran dos grandes categorías de uso:

- “video-objeto”: el video es propuesto a la clase como objeto de conocimiento en sí mismo; aquí no es concebido como “lectura crítica” para desocultar las mediaciones (tal como se plantea en el nivel medio), sino como estudio sistemático de lenguajes y discursos;
- “video-mediatización” o “video-recurso”: el video es mediador en la construcción de los referentes de la clase, pero el video en tanto dispositivo comunicacional con sus características semiológicas, de género, etc., es *silenciado* (Litwin, 2002). Como veremos en el próximo capítulo, en las clases observadas con uso de “video-mediatización” ninguno de los docentes asume distancia crítica respecto a la mediación simbólica del video, aunque sí encontramos referencias a este tipo de lecturas en el contexto de clases de historia a través de las entrevistas a los docentes: “Yo, por lo menos, le dedico la primera tutoría de video a explicar algunas cosas que tienen que ver con el entorno y con la producción y los contextos de producción de determinado video que utilizo. Entonces creo que si es un elemento usado para deconstruir la realidad, sirve” (Entrevista a Docentes nro. 7).

La ilusión de lo audiovisual reside en semejar una “experiencia directa”: es una experiencia perceptual compleja que nos es *transparente* ya que lo audiovisual suele leerse como si no fuera una representación y por lo tanto una mediación. Sin embargo, solamente es “experiencia directa” cuando el objeto de la clase es justamente el estudio sistemático de las mediaciones simbólicas.

La pregunta que permite discriminar entre ambos usos es *de qué “habla” la clase*: ¿refiere a un objeto físicamente presente o a un objeto físicamente ausente (mediado simbólicamente)? Cuando hablamos de “experiencia directa” aludimos a la *presencia* perceptualmente compartida en la clase de los “objetos” referidos por el discurso de la clase. De todas maneras, en esta “experiencia” no dejan de existir mediaciones: la selección del “corpus” con

finés didácticos o de investigación es también una construcción mediada. Un docente de la Cátedra de Historia del Cine Universal nos explica:

*“No se puede pensar la materia sin el video. Es igual que en una clase de Literatura no se lea un libro... no es un recurso”* (Entrevista a Docentes nro. 5).

En diversas disciplinas humanísticas el video asume esta característica: en la clase de historia con el análisis del video como *fuentes*; la clase de semiología con un *texto* en video; la presentación a través de un video de un *relato* en una clase de literatura; los *documentos auténticos* en la clase de un segundo idioma (Compte, 1993); etc. De este modo, el video puede ser objeto de estudio en tanto fuente histórica, corpus para análisis semiológico, obra de arte, texto objeto de crítica literaria, producto de un proyecto de televisión educativa, etc. Podrá tener sesgos en tanto “corpus”, pero en la clase ese texto audiovisual no remite a otra cosa que a su propia reconstrucción en tanto objeto de conocimiento.

### **3.1. Escenario de observación del video-objeto**

En esta investigación observamos cuatro clases de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que utilizan el video-objeto. En general, el video se utiliza poco en las clases de esta Facultad. A través de una encuesta breve a estudiantes avanzados en las respectivas carreras encontramos que en primer lugar el uso de video se concentra en la Carrera de Artes Combinadas (9 materias), siguen las Carreras de Ciencias de la Educación y de Letras (7 materias respectivamente); en tercer lugar, la Carrera de Geografía (5 materias), y en cuarto la Carrera de Antropología (3 materias). En las Carreras de Historia, de Edición y de Bibliotecología el uso es mínimo (una o dos materias) y es nulo en el caso de la Carrera de Filosofía (Encuesta a Alumnos nro. 2).

A partir de las observaciones de clases y entrevistas en este escenario discriminamos algunas características del uso del video-objeto.

### 3.2. Los usos del video-objeto

- 1) La diferencia entre video-objeto y video-mediatización no discrimina tipo de clases

La distinción de usos como video-objeto y como video-mediatización no discrimina *tipos de clases*, aunque sí muestran diferentes exigencias a la intervención docente. Entre ambos usos lo que varía es el grado de mediación respecto al objeto de conocimiento y existen múltiples estrategias de abordaje docente tanto para el uso video-objeto como para el uso video-mediatización. Como ya mencionamos anteriormente, la clase puede construir dos puntos de vista sobre un mismo video, como fuente histórica (video-objeto) y como medio para reconstruir marcos de época y contextos históricos (video-mediatización). Pero también se pueden utilizar en una misma clase dos videos diferentes uno mirado como video-objeto y otro como video-mediatización.

Observamos ambos usos en una clase de Estética del Cine. El primer video que se visualiza en esta clase es un segmento de la película "Mentiras que matan". La profesora dice al tiempo que comienza a reproducirse la cinta:

*"¿La vieron?...manipulación absoluta".*

Apaga la luz, recomienda que la vean. Los alumnos preguntan de quién es y la docente toma la caja y contesta del tal autor, año 97,

*"antes del escándalo con Clinton". (sigue corriendo la cinta) "Todo esto se monta desde una guerra ficticia para desviar un escándalo del presidente... Vean, miren cómo se trabaja esto... Piensen en el concepto de Lotman, el desarrollo técnico es una herramienta de doble filo... (en la pantalla se ve cómo montan la imagen que van a pasar en un noticiero; proyecta unos 5 minutos, apaga la reproductora mientras dice) "No podemos detenernos más... Se entendió... Es manipulación absoluta... se logra dar un giro a la opinión pública... hagan la lectura que quieran... Esto es a lo que apunta Lotman." (...) "Lo que quiero que quede claro es esto de la ilusión de realidad, y cómo el cine logra todo*

*esto de manera irrefutable porque, sabiendo que es ficción, salimos llorando del cine. Lotman presenta al espectador con doble percepción. A partir de un análisis semántico hay tres vías: la materia del significante, la variedad de códigos operantes y la apología del signo. Nosotros trabajaremos con la segunda a través de los ejemplos que tiene el (texto de) Cassatti y la película El Conformista que está como obligatoria “*

Efectivamente, en la segunda parte de la clase se trabaja con secuencias de la película “El Conformista” y el modo de abordaje es diferente ya que aquí el mismo texto fílmico es puesto como objeto de análisis. Después de explicar diversos códigos operantes: movimientos de cámara, sonido, formas de montaje, la docente retoma una pregunta de una alumna y presenta una secuencia:

Una alumna pregunta sobre la "valencia". (...)

*“Vamos a ver un ejemplo porque es difícil de verlo. Quiero que veamos esto de Cassatti en “ El Conformista”. Cassatti habla de esta película”. Se reproducen 10 minutos de la película y sus comentarios están dirigidos al análisis de los códigos cinematográficos con comentarios como “Miren cómo está texturada la imagen...” (Clase nro. 11, Estética del Cine).*

La secuencia de “Mentiras que matan” refiere a los contenidos de la clase, a la problemática de la manipulación, y constituye una mostración mediada por la ficción de este fenómeno. En cambio, las secuencias de la película “El Conformista” que se visualizan en la clase no aluden a los mismos temas de la clase: una persecución que culmina en el asesinato de los protagonistas y una escena anterior del mismo film donde los protagonistas se conocen. Aquí lo que desoculta la clase son los códigos cinematográficos.

En síntesis, estas modalidades de uso no discriminan clases diferentes ya que ambas pueden expresarse sobre diversos videos en una misma clase, o como lecturas diferentes sobre un mismo material audiovisual.

2) El video-objeto puede ser utilizado como *ejemplo*, como *caso* o como base de un *ejercicio* para los alumnos.

El video en tanto *ejemplo* es parte de una argumentación que consolida determinadas categorías de análisis, pero el video también puede ser utilizado para mostrar sobre él diferentes puntos de vista de modo de generar una apertura a múltiples categorías de análisis. En este segundo sentido, el video es tratado como *caso*. También puede ser utilizado para ejercitar la aplicación de ciertas categorías de análisis por parte de los alumnos de modo que el video es base de un ejercicio.

### ***El video-objeto y el video-mediatización como ejemplos***

La Clase nro. 11, Estética del Cine, explica dos textos de lectura obligatoria para los alumnos. Aquí lo audiovisual juega el papel de complemento de los textos, en particular la segunda película que es justamente la analizada en uno de los materiales estudiados por los alumnos. Antes y al finalizar cada secuencia, la docente explica la bibliografía y las nociones centrales de la misma que quedan ejemplificadas en lo visualizado. Pero como ya señalamos, los videos que presenta son ejemplificaciones de diverso orden: el primer fragmento usado en clase es video-mediatización, no es mostración del objeto de estudio como lo será el segundo film. El primer fragmento es de una película que relata cómo un grupo de sujetos construye una noticia: la secuencia muestra una historia donde se juega la manipulación. Cuenta una historia de manipulación mediática permitiendo ver los procesos de montaje en la edición que hace un canal de televisión. El fragmento en sí mismo no es un fragmento del que puede interpretarse manipulación, sino que habla de la manipulación. En la clase no se pone en duda o bajo crítica la propia cualidad discursiva de la

secuencia seleccionada. Es una breve dramatización que *ilustra* un texto que teoriza sobre la manipulación.

Respecto a la segunda película, su uso es en tanto video-objeto. La ejemplificación está destinada al reconocimiento de los códigos cinematográficos y la propuesta estética del autor del film. Es una mostración del objeto de estudio donde el docente explica las categorías que permiten su análisis desde el punto de vista disciplinar. La visualización busca justamente identificar ejemplos de las convenciones cinematográficas.

### ***El video-objeto como caso***

Un entrevistado nos refiere un rasgo propio del trabajo en clase con casos: "Me pasa muchas veces que una película que la tengo muy trabajada, cuando hago la lectura compartida de imágenes veo otras cosas con los distintos grupos de alumnos, cosas que no vi antes" (Entrevistas a Docentes nro. 5). La complejidad y las ambigüedades que plantea un caso como método de enseñanza, demanda la formulación de hipótesis y de argumentaciones no sólo a los alumnos, sino también al docente.

Mientras en la Clase nro. 11 el video es utilizado como mostración de ciertas categorías teóricas pre-establecidas, en la Clase nro. 10 se establece un proceso de reflexión constructivo sobre casos particulares de la historia del cine. Aquí el campo referencial de los videos corresponde a una trama ficcional sobre la cual se construyen otros significados. Sin embargo, el objetivo pedagógico no se plantea por fuera del texto audiovisual: el video presenta una fuente propia del objeto de conocimiento de la materia.

El docente trabaja con fragmentos de películas que tematizan la Revolución Mexicana mostrando el trabajo interpretativo en la historia del cine. La argumentación del docente se orienta a reconocer indicios de los textos audiovisuales para establecer relaciones de contexto y comprender los autores y su momento histórico:

*“... lo cierto es que en este último fragmento del film, (...) en este epílogo, aparecen al menos larvadas algunas de las cuestiones que luego van a ser desarrolladas. La idea de la unión de todo el pueblo mexicano, la superación en la paz de todos los conflictos y del desprecio hacia la muerte entendida como un valor inmanente. Vemos esto, donde de paso podemos ver también la aparición, aunque supongo que éste no debe haber sido el objetivo de Eisenstein, de otro personaje típico del cine mexicano que es la rumbera” (...)*

El profesor coloca la película en la videocasetera. Explica mientras corre la película:

*“Esta imagen, la anterior, es una de las más célebres imágenes de la Revolución en México, se llama Zapatistas en “Sanbors”, ahora les explico qué es. Esta es la nueva ciudad de México... Zapata y Villa” (los señala cuando aparecen en pantalla).*

Posteriormente, articula la interpretación de esta primer película con una segunda (Flor Silvestre), de la que luego presenta un fragmento para avanzar en interpretaciones que atraviesan este período histórico del cine mexicano.

El docente apaga la videocasetera e inicia su explicación:

*“Una primera cuestión que me gustaría introducir es que hay un subterfugio en esta propuesta de Eisenstein que es, por una parte parar a todos los mexicanos como tal, bajo este común credo de desprecio a la muerte, pero a la vez establecer en el juego de las máscaras la persistencia de la burguesía. Una burguesía que evidentemente, más allá de la declamación einsesteniana (...) es lo que se va a terminar consolidando en el relativamente breve lapso que va desde esta película hasta Flor Silvestre, va a terminar de articularse también como propuesta estética a partir del cine institucionalizado de la Revolución”.*

Ninguna pregunta de los alumnos parece fuera de lugar, el docente siempre toma las preguntas y comentarios de los alumnos, los resignifica y luego

continúa articulando la temática como en un rodeo que vuelve de diversas formas sobre el eje interpretativo que propone en la clase: la relación entre identidad nacional y el cine (muerte-machismo; peste-nacionalismo; roles femeninos; concepciones sobre los caudillos, los héroes y la revolución):

*A - A mí me llamó la atención que a partir de un determinado momento hay como... no sé si una burla, pero sí un guiño bastante irónico frente a la imagen del hombre revolucionario, el caudillo (...) Lo que digo es que me parece que hasta en algún punto es grotesco.*

*P - Claro, digamos, el punto está en que justamente posiblemente el recurso eficaz que tiene de Fuentes es éste, el del grotesco. En la medida en que una cantidad de cuestiones comiencen a resultar absolutamente arbitrarias, el grotesco como género resulta eficaz, es grotesco que uno sea ascendido a teniente coronel y no a mayor porque sobró una estrella, es grotesco que los músicos sean muertos porque sobran músicos. Ahora el grotesco siempre está operando en la exacerbación de ciertos caracteres, es un recurso de la sátira y el recurso en definitiva de la caricatura. Si nosotros podemos leer algo como satírico o leer algo como grotesco es justamente porque hay un rasgo que ancla en el registro de lo cotidiano que esto justamente permite manifestar en toda su brutalidad. Y acá aparece nuevamente el tema de la contaminación ¿no?, el tema que yo les proponía al principio, volver a leer la peste, ¿la contaminación con qué? ¿qué es lo que contamina en Tibursio la viruela o la crítica? ¿la idea de que es posible pensar esto desde otro lado?.*

Más adelante también se observa esta forma de resignificar e integrar en la clase los comentarios o preguntas de los alumnos:

*P - (...) yo diría que a lo que está apuntando de Fuentes no es al Villa de los registros de John Reed (...)*

*A - ¿Quién es John Reed?*

*P - John Reed es un periodista norteamericano, autor de la posiblemente más importante crónica de la revolución soviética (sigue su explicación sobre John Reed y actuación en México, luego articula su exposición*



*nuevamente refiriéndose a la película “Flor Silvestre” de Aurelio de los Reyes) ... Reed estaba cubriendo la Revolución y tiene una serie de reportajes a Villa donde bueno lo que rescata es, justamente, su perfil de estadista, su capacidad organizativa, el soberbio manejo de la logística, el manejo de los trenes por ejemplo. El modo en el que transforma un ejército de peones en un ejército perfectamente organizado y obviamente, lo que trabaja muy bien Aurelio de los Reyes, toda esta cuestión de utilizar el cine como arma propagandística.*

Los segmentos de películas que el docente va presentando en la clase instalan una temática que permite reconstruir los textos filmicos como objeto de conocimiento. El análisis de los casos, principalmente expuesto por el docente, se mantiene en un estilo de interacción que le permite retomar y explicar desde el conocimiento disciplinar las preguntas y comentarios de los alumnos.

### ***El video-objeto como base de ejercicios para los alumnos***

Mencionábamos anteriormente que el video-objeto también puede ser utilizado como base de ejercicios. Una clase relatada por un docente de Sociolingüística nos muestra el video-objeto en el contexto de un ejercicio:

*“la idea es ver diferencias de pronunciación entre hablantes. La sociolingüística consiste básicamente en ver el lenguaje en uso. Entonces la idea es salir un poco de lo que dicen los manuales de lo que dicen de la fonética de cada dialecto particular del español y ver qué pasa en el uso social. Como es muy difícil escucharse uno mismo y ver las diferencias, lo que decidimos hacer fue trabajar con un dialecto que no fuera el nuestro, entonces trabajamos con fragmentos de teleteatros mexicanos, porque es mucho más fácil escuchar hablar a alguien que habla distinto a uno...” (...) “Primero la miraban y escuchaban una vez. Se hacía el listado con los personajes que tratamos que fueran escenas donde estaban los mismos, cosa de no mezclar la variable individual, tratar de ver con tal o cual actor, qué pasa... y como habíamos acotado el objeto de estudio a la “ese”, trabajamos con las distintas variantes de*

*“ese”. Lo que hicimos, que lo hicimos antes, cuando preparamos los prácticos, fue un listado con todas las palabras que aparecían con “ese” en esas escenas y las distintas ocurrencias: con “ese” final, con intervocálica, etc. Entonces, después de verlo cuatro o cinco veces, lo que se hacía era entregarle a cada alumno una planilla con el listado de las palabras y ellos tenían que escuchar qué variante había de la palabra, si era aspirada, si era completa, si estaba ausente. Y lo que tenían que hacer era un relevamiento de este tipo” (Entrevistas a Docentes nro. 6).*

Identificamos este uso como “video-objeto” porque en esta situación el campo referencial al que alude el texto audiovisual no interesa para la clase sino que su valor reside en ser una producción simbólica que puede ser puesta bajo alguna lupa disciplinar.

Ésta es también la situación de uso de la Clase nro 5. En esta clase, el video se utiliza para que los alumnos realicen un ejercicio que consiste en que observen diferencias entre la oralidad y la escritura. Los alumnos disponen de un fragmento de un programa televisivo y su transcripción literal (sin puntuaciones y sin mayúsculas) de un discurso político. En esta clase no interesa ni el campo referencial ni el punto de vista del discurso político presentado. La comprensión de los contenidos del video tiene sentido para un análisis lingüístico, no de sus significaciones en sí, como tema:

*P - Ahora damos vuelta la hoja y se van a encontrar con un título muy sugestivo: Oralidad y Escritura. El trabajo práctico número cuatro consiste en que ustedes apliquen sus propias competencias, sus capacidades, sus saberes sobre estos dos tipos de producciones lingüísticas. Por un lado la producción oral, el habla y por el otro lado la escritura. Antes de eso tenemos que comprobar si todos sabemos qué diferencias existen entre el habla, el discurso oral y el discurso escrito, el texto escrito. ¿Qué les parece entonces si entre todos vamos comentando por qué se estable una distinción entre estos dos tipos de producciones lingüísticas?. (Clase nro. 5)*

Según aclara la docente, el ejercicio busca poner en juego las propias competencias y saberes previos de los alumnos sobre este tipo de producciones lingüísticas. Terminado el video, pide a los alumnos que se reúnan en grupos y comenten lo que anotaron en sus hojas. Pasado un rato de trabajo en los grupos, se inicia la puesta en común sobre los resultados del ejercicio; la docente va tomando los comentarios de los grupos para volver a explicar y profundizar en las "marcas de oralidad y escritura".

### **3.3. Los márgenes difusos**

#### ***Video-objeto... ¿pero cuál objeto?***

La Clase nro 5 es la primera clase que nos permite observar tensiones en el uso de lo audiovisual cuando la tarea docente tiene un fuerte componente de disciplinamiento de la interpretación de los alumnos. Observamos en esta clase que al estar muy definidas y acotadas las consignas de trabajo surgían tensiones entre el docente y los alumnos que interpretaban otro objeto de estudio diferente del que la docente buscaba focalizar.

Los alumnos cuestionan que en tanto lo que han visto es un video ese material no se corresponde a la definición que la docente ha dado de "oralidad" e insisten en marcar la presencia del medio. La docente responde:

*"En el caso de la comunicación oral, mediatizada, hay varios canales, una cosa es la radio, otra cosa es la televisión, el cine... pero abstraigámonos de la intermediación... finjamos que es un discurso de oralidad no mediada..."*

En este caso es necesario para la construcción de los conceptos objeto de la clase que el medio sea entendido como transparente. De este modo, cuando el video es usado de modo *que como medio no interesa*, los alumnos y el docente pueden incluso "jugar a la transparencia".

En esta clase, encontramos una negociación entre alumnos y docente respecto a cuál es el objeto de estudio: algunos alumnos cuestionan el rol mediador del video/televisión en la "oralidad", pero la docente requiere centrar la mirada sobre un aspecto, la producción oral de un breve discurso de 5 minutos. Las tensiones que se plantean en la negociación docente-alumnos en esta clase responden a la tarea de disciplinamiento de la mirada, actividad del docente sobre la que volveremos más adelante.

### ***¿Video-objeto o video-mediatización?***

Hemos señalado ya que en la enseñanza de la Historia es frecuente plantear ambos puntos de vista sobre un texto audiovisual (video-objeto y video-mediatización). Sin embargo, en general, en todos los campos de las Ciencias Sociales el ejercicio de esta doble mirada requiere aún de mayor desarrollo ya que para los alumnos puede ser fuente de confusión.

Las Ciencias Sociales presentan campos de conocimiento complejos que requieren no sólo la movilidad de puntos de vista sino también la explicitación de los mismos y la comprensión de ellos por parte de los alumnos. Estas situaciones donde se pone en juego la doble mirada de video-objeto y video-mediatización hemos podido detectarlas particularmente en las dos clases del área de Tecnología Educativa que observamos (la nro 2 y la nro 3).

Cuando analizamos las encuestas a los alumnos asistentes a la Clase 2, encontramos que frente a un mismo documental que planteaba la incorporación de los medios en la escuela, los estudiantes lo leían de dos modos: unos lo veían como ejemplo de la problemática de la incorporación de los medios en las escuelas (video-mediatización) y otros, lo tomaban como caso representativo del discurso posmoderno (video-objeto). Algunos alumnos plantean la doble lectura: (el video me sirvió)

*"para analizar una producción de tecnología educativa (video-objeto) cuyo objetivo es promover la introducción de informática como eje central en la educación escolar" (temática referida por el video);*

pero la mayoría asume solamente uno u otro punto de vista:

*(el video me sirvió) "para pensar sobre las diferentes concepciones de maestro, escuela; sobre las computadoras en el aula" (video-mediatización), o (el video me sirvió) "para tener una aproximación más concreta a la estética del posmodernismo" (video-objeto).*

La Clase nro. 3 trata sobre programas de televisión educativa y los proyectos educativos de los cuales surgen. Se exponen dos videos: un programa clásico de televisión educativa para niños ("Plaza Sésamo") y un segundo programa producido para educación de adultos ("De acuerdo, para vivir en democracia").

La docente busca orientar la interpretación de ambos programas hacia el análisis de su contexto de producción. Frente al primer video, de conocimientos elementales para las alumnas, éstas no se implican en la reflexión sobre los contenidos explícitos sino que asumen una segunda lectura donde predomina la interpretación de las concepciones de aprendizaje y enseñanza que lo sustentan. Frente al segundo video, que desarrolla algunos conceptos sociológicos y psicológicos, las alumnas se implican en la reflexión sobre el video en dos sentidos: hacia una crítica ideológica sobre las concepciones de democracia que se pueden inferir del video y sobre cómo se dramatizan y analizan los conflictos respecto a los derechos civiles, y por momentos, hacia estas problemáticas en tanto realidad extradiscursiva.

Veamos un momento de una clase donde podemos detectar una oscilación entre las modalidades de video-objeto y video-mediatización (tanto en las lecturas de los estudiantes como en las de la docente) que culmina con un movimiento interpretativo de la docente hacia la ideología como objeto de estudio (validando la lectura ideológica que trata de instalar una de las alumnas):

*A1 - Lo que pasa que a mí me parece que hay que ver la situación de la familia en todo el video. Porque a lo largo del video me parece que hay cosas contradictorias como por ejemplo cuando se trata de decir que en*

*Chile todas las personas tienen los mismos derechos y todos por igual y por ejemplo cuando se habla del "pituto" se hace referencia siempre a que el acomodado tiene que ver con algún militar. Por otro lado se habla de la democracia como de resaltar los valores de la democracia y como que uno siempre recurre a un militar. No se habla de políticos...*

*A2 - Bueno, tiene que ver con la historia de Chile.*

*A1 - Otra cosa que dijeron que ahí, se acomodan por conocidos, por recomendación pero no por dinero.*

*A2 - Como que no existe la coima.*

*A3 - Muy marcado eso.*

*A4 - Todos son corruptos en todo el mundo.*

*P - Es terrible hablar de una cultura democrática a un año de haberse terminado la dictadura.*

*A1 - El invitado habla de 200 años de democracia.*

*P - 200 años de democracia, claro como en Chile.*

*[Risas]*

*A2 ¿De quién es este video?*

*P - No, todavía no les he dicho nada.*

*A1 - Lo que pasa que el video se llama De acuerdo, curso para vivir en democracia; pero por otro lado, no se debate, o sea, no se muestran puntos de vista distintos, la manera de llegar a un acuerdo, o de qué tipo de democracia están hablando. Porque hay distintas maneras de entender la democracia. Hay un solo tipo que bajaba una línea...*

*P - ¿Están todos de acuerdo con esto?*

*A1 - ...que es respetar las reglas de juego, que es una forma de vida; que es un tipo de discurso, de ver...*

*P - Si no se respetan las reglas de juego, en realidad la sociedad se enferma...*

*A1 -...y también hincapié en la responsabilidad individual, cada uno tiene que concientizarse y darse cuenta que actué mal...*

*[Risas]*

*A2 - ...y si todos cambiamos... todo va a salir bien.*

*P - Si tuvieran que ubicarlo en algún tipo de ideología política ¿Dónde lo ubicarían con estas definiciones de Estado, democracia que estamos diciendo?” (Clase nro. 3).*

En este momento de la clase, el tema que instala el video se sobrepone a la intencionalidad docente de constreñir el análisis a “producto de televisión educativa” observándose desplazamientos de video-objeto a video-mediatización por el impacto que produce en la clase el contenido del video.

Más adelante, en la misma clase otra alumna vuelve a derivar su lectura hacia video-mediatización:

*A - Yo hay una pregunta que me hice fue ¿Qué es lo que sanciona la sociedad? La chica del principio criticaba que tenía que hacer cola, pero la solución que ofrecía era más corrupta de lo que incluso... porque era una mentirosa y lo legitimaba... lo decía como diciendo mirá lo que hago y en realidad no se recobra eso como para pensar qué pasó acá...*

La diferenciación entre video-objeto y video-mediatización no marca lecturas esencialmente diferentes. Consideramos que no son categorías excluyentes y con entidad autónoma, sino que ponen en escena dos *movimientos* diferentes en el proceso de interpretación. Una modalidad o movimiento de lectura es lo que hemos denominado “video-objeto”, donde el campo referencial es utilizado para ir hacia el estudio de los modos de referir. El otro movimiento transcurre en forma inversa: los modos de referir son utilizados para volver sobre la comprensión del campo referencial (la “realidad” extradiscursiva).

La ideología como filtro en la comprensión del mundo, es decir, la ideología como mediación en la construcción de la realidad, puede estar tematizada en una clase desde uno de estos dos sentidos o desde ambos, pero nos resulta útil descifrar su complejidad identificándolos como movimientos interpretativos diferentes porque en sus extremos el video pierde todo su valor en cuanto contenido y por el contrario, en el otro extremo, pierde toda conciencia de su dimensión de mediación.

El docente entrevistado de la Cátedra de Diseño de la Facultad de Arquitectura (UBA) nos refiere la precaución que toma de no solapar ambas modalidades de lectura en tanto considera que esto confunde a los alumnos. En el marco de esta materia hace varios años que utilizan un video sobre ergonomía. Relata:

*“Este video nos sirvió a veces para utilizarlo como video en sí mismo, como lenguaje cinematográfico: que la cámara, que los planos, que las distancias cinematográficas (...). Y en general ahí se reforzaban dos conceptos: uno el uso de la cámara, el uso del lenguaje, y otro al servicio de qué estaba, o sea al servicio de aprender algo. Pasaba algunas veces en primer plano el video en sí, como lenguaje, y otras veces se usaba como vehículo de aprendizaje de la materia (para enseñar ergonomía). Nunca con los mismos alumnos... Porque si no al pibe lo desorientás... a veces hemos usado, mirá vos... en el segundo cuatrimestre les hemos pasado este mismo video, que ya lo vieron en el primero, con un sentido nuevo. «véanlo ahora como diseño de imagen y sonido, como video, y analicemos en él lo que están aprendiendo de lenguaje, de planos, de componentes sonoros, luz, fotografía». Pero ellos ya tenían un conocimiento previo” (Entrevistas a Docentes nro. 2).*

Entendemos que distanciando los momentos de interpretación, el docente asegura el conocimiento previo de uno de los puntos de vista que permitirá posteriormente instalar otra perspectiva sobre el video.

Este docente a lo largo de los años en los que ha trabajado con este video, ha experimentado su utilización en clase de diversas formas, pero nunca en una misma clase propuso su uso simultáneo como video-objeto y video-mediatización, evitando la complejidad del cambio de punto de vista a los alumnos que requeriría, de otro modo, la explicitación (y la enseñanza) de las diferencias entre las modalidades de lectura video-objeto y de video-mediatización.



#### 4. Conclusiones del capítulo

- Hemos podido ver a lo largo de este capítulo que el análisis de los usos del video en las aulas universitarias abre un complejo abanico de prácticas. El análisis de las *funciones educativas* o de las *funciones comunicacionales* que puede cumplir un video son insuficientes para comprender lo que sucede en las aulas dada la diversidad de los contextos de uso y de las decisiones y estrategias que los docentes asumen en esos contextos particulares.

- Hemos discriminado dos grandes modalidades de uso: el video-objeto y el video-mediatización. Estas modalidades de uso no dependen de las características propias de los videos, sino que dan cuenta de diferentes lecturas sobre los mismos. Las situaciones de uso del video en las que éste se lee como *video-objeto* son aquellas que ponen como objeto de conocimiento el desocultamiento de los procesos de la producción simbólica humana. La otra modalidad de lectura se puede identificar cuando el video es leído en sus contenidos referidos sin poner bajo crítica o análisis su dimensión de mediación. A este tipo de lectura lo denominamos *video-mediatización* o *video-recurso*.

- En este capítulo no hemos pretendido agotar una tipología de formas de uso del video-objeto, pero sí consideramos que discriminar su utilización como *ejemplo*, como *caso* o como *base de ejercicios para los alumnos* describe los usos predominantes en clase. Otro uso importante del video-objeto, que hemos dejado afuera de esta clasificación, por no corresponder a un trabajo con el video dentro del aula, es el trabajo práctico de análisis que los alumnos realizan fuera del horario de clases.

- En el campo de las Ciencias Sociales, desde las concepciones epistemológicas que asumimos, podemos afirmar que la ruptura de la transparencia siempre es posible, pero la *relevancia* de este análisis varía según los contextos. En el marco de esta investigación, reconocemos que el análisis de las mediaciones que el dispositivo pone en juego depende del

entramado contextual que se construye entre nivel educativo, momento del curso y campo disciplinar. Este entramado contextual opera como base de las decisiones de los docentes. El nivel educativo opera a través de lo que los docentes consideran necesario respecto a los conocimientos previos de los alumnos, es decir, el dominio de saberes que pueden permitir la movilidad de puntos de vista entre video-objeto y video-mediatización. Por otro lado, el docente puede sentir la necesidad de contextualizar el sentido del uso del video al inicio de un curso o al inicio de una clase advirtiendo que los videos siempre son un producto histórico en sí mismos, aunque posteriormente trabaje sólo con lecturas de video-mediatización. Por último, otra dimensión contextual fundamental reside en las exigencias disciplinares sobre el uso de lo audiovisual que marca el predominio de la lectura no transparente en aquellas materias que justamente lo tienen como objeto de estudio.

- En los usos del video-objeto la elección del "corpus" realizada por el docente afirma sus estrategias argumentativas y su posición de autoridad discursiva en la clase. Sin embargo pueden surgir tensiones en el trabajo del docente en el disciplinamiento de la mirada de los alumnos. Estas situaciones se observan en las negociaciones que pueden surgir tematizando la delimitación del objeto de estudio que se pretende abordar sobre el video, así como también cuando una propuesta del docente de lectura de video-objeto puede verse dificultada por lecturas de video-mediatización entre los alumnos.

En el siguiente capítulo profundizamos en la modalidad de lectura video-mediatización (o video-recurso) para explicitar algunas de las características básicas de este modo de utilización en clase.

## CAPITULO 6

### Tensiones y articulaciones en el uso del video como *recurso*

*“Supongo que debe haber alguna metodología para trabajar con video que a alguien se le haya ocurrido y que sea muy piola. A mí me parece que ver un video es como leer un texto, de pronto sirve para pensar”*  
(Entrevistas a Docentes nro. 1).

*“¿Incorporar otro discurso aparte de él, del profesor? Imposible”*  
(Encuestas a Alumnos nro. 2).

#### 1. La incorporación de un texto audiovisual en clase

Desde el punto de vista de que el video presenta un *texto* que refiere a los contenidos de enseñanza, se produce una situación semejante a la incorporación de otros tipos de textos en clase. En la clase universitaria es frecuente el uso de textos escritos como la cita de un autor (escogida y leída por un docente), o el artículo periodístico fotocopiado que puede discutirse en grupos de alumnos, entre otros. Estas situaciones de lectura de textos en clase hacen explícita la presencia de otras voces que traen información con *cierta autonomía* de la voz del docente.

La incorporación del video-mediatización en la clase no nos preocupa en su posible dimensión innovadora, sino en el problema que plantea incorporar otro discurso a través de un dispositivo tradicionalmente extraño a la actividad académica. En este sentido, nos preguntamos si ese otro discurso introduce tensiones en la clase.

Al igual que con otros textos, utilizar video en clase, por sí mismo, no facilita una mejor comprensión de los contenidos de enseñanza. Podemos afirmar que la comprensión en los alumnos depende en mayor medida del desarrollo de la clase que del video, ya que hay una serie de elementos que construyen la

situación operando como facilitadores (o inhibidores) de los procesos reflexivos de los alumnos.

## **2. ¿El video modifica la interacción en el aula?**

La visualización del video en la clase instala un texto compartido por todos. La visualización compartida permite desarrollar explicaciones y diálogos que sin la presencia del material audiovisual deberían explicitar con mayor precisión el objeto sobre el cual hablan. En tanto el contenido del video es leído simultáneamente por el docente y por los alumnos, se facilitan los procesos de negociación de significado ya que el diálogo se establece sobre esa lectura compartida.

Algunos investigadores han observado cambios no esperados en los modos de interacción en el aula cuando se incorpora un video. En ciertas ocasiones, la presencia del video aumenta la interacción verbal en clase.

E. Litwin (1982) a partir de sus observaciones de clases receptoras de televisión educativa, anota: "el hecho que profesores y alumnos observen juntos emisiones de televisión favorece la comunicación entre ambos" (Litwin, 1982). Así como se observan casos de mayor interacción entre docentes y alumnos, también puede aumentar la interacción entre los alumnos. Al respecto N. Mercer (1995) señala: "... Jayalakshmi (...) grabó una situación en que esta pauta de interacción bien establecida y controlada por el profesor se rompió con la introducción de un `paquete` de instrucciones en video para enseñar inglés, que hizo que los estudiantes colaborasen activamente en pequeños grupos. Parece ser que la introducción de una nueva fuente autorizada de información y de nuevas pautas de comunicación socavó el control del discurso del profesor. En este nuevo escenario, las estrategias de guía tradicionales simplemente no eran viables. La conversación entre los estudiantes empezó incluso cuando el profesor estaba aún hablando. Los profesores reaccionaron

para hacer frente a estos cambios y algunos se desconcertaron y desanimaron." (Mercer, 1997; 34).

En la cita anterior Neil Mercer señala dos factores que el video introduciría en el aula provocando mayor interacción comunicativa: una "nueva fuente autorizada de información" y "nuevas pautas de comunicación".

Con el video, en la clase entra un texto que exige del docente un doble trabajo de mediación: una entre el alumno y el video, y otra entre el alumno y el campo de conocimiento. A su vez, si se abre la participación en la clase, los alumnos en su trabajo de comentario, análisis, etc., juegan entre sí roles mediadores en la comprensión e interpretación del video y de la disciplina.

## **2.1. Estilos docentes en la interacción**

Laura Martin (1993) analiza la utilización de un video en clases de ciencias focalizando su atención en la forma como diferentes docentes orientan los procesos de interacción comunicativa. Analiza cuatro componentes que median una experiencia de audiovisual en clase: los procesos grupales, la experiencia colectiva -en tanto experiencias previas-, el docente y el intercambio dialógico, y la intervención de los símbolos escritos. En esta investigación el componente que marca con mayor claridad las diferencias de uso del video en las clases es la orientación de la interacción que establece el docente: "Observamos que, sea como fuere de fijo el material mediador, su contenido sigue abierto a una amplia gama de interpretaciones. Si hubiéramos filmado a más maestros haciendo la misma lección, indudablemente habríamos presenciado más usos del video y de las preguntas del investigador. Las variaciones que vimos sin embargo, ejemplificaron tres posiciones (del docente): la elaboración de lo cotidiano, la mezcla de lo cotidiano y lo científico y el énfasis en lo científico" (L. Martin, 1993; 450).

Según Laura Martin, a partir de sus investigaciones, el tipo de interacción docente-alumno varía por el "estilo" docente. Observa esta investigadora la

posición que el docente asume en la clase priorizando el conocimiento de la disciplina o la comprensión de sus alumnos, acotando cómo estas actitudes muestran diferentes tipos de interacción en la clase con video. Laura Martín considera que la orientación que da el docente a la interacción verbal en la clase con video favorece la comprensión cuando prioriza "la mezcla de lo cotidiano con lo científico", mientras que una orientación del diálogo sólo a lo cotidiano o sólo a lo teórico menoscaban la posibilidad de una enseñanza comprensiva. Para esta autora, la orientación que imprime el docente a las interacciones lingüísticas en clase con el video representa un aspecto que define como "configuraciones de uso del video".

Si bien en nuestros casos estudiados hemos podido encontrar que la tendencia predominante es la orientación del docente hacia lo científico, al poner como centro de preocupación las tensiones que puede introducir en la clase la presencia de un texto audiovisual, también variaban las posiciones que puede asumir el docente respecto al propio video. De allí que avanzamos con la idea de que los estilos docentes explican sólo en parte los usos del video.

La investigación realizada por esta autora tomó para su análisis diferentes clases, de diferentes docentes, que utilizaban un mismo video ("El viaje del Mimi"). Allí se hizo evidente la diferencia de estilos docentes en la interacción con los alumnos. A partir de estas primeras aproximaciones, trabajamos sobre el análisis de tres clases que nos abrió nuevas posibilidades de interpretación.

### **3. Escenario de observación del uso del video-mediatización**

Nuestro segundo escenario de observación fue el Programa de Educación a Distancia UBA XXI. Este programa busca aumentar las posibilidades de ingreso de la población a los estudios superiores dictando varias materias del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires en la modalidad a distancia. Entre los recursos y apoyos que ofrece UBA XXI a los estudiantes se implementan tutorías presenciales para responder dudas y orientar el estudio

autónomo. Un tipo de tutoría presencial *optativa* que desarrolló UBA XXI fueron las "tutorías con video". La propuesta didáctica que orienta este tipo de tutorías es reflexionar y discutir junto con el docente videos elegidos para este fin por cada Cátedra, esto implica que en Cátedras con numerosos docentes, algunos de ellos no tienen participación ni en la producción ni en la selección de los materiales, aunque sí en el dictado de las tutorías con video. Las clases que analizamos en esta sección corresponden a este marco institucional.

#### **4. La interacción en clase con video**

La clase tutorial con video nro. 9 fue comparada con otra tutoría dada por el mismo docente pero sin video. Ambas clases se dan en el contexto de la materia Introducción al Conocimiento de la Sociedad y del Estado en UBA XXI. Partimos de la base de que un mismo docente, en clases de una misma materia, debe expresar una cierta constancia en su estilo de interacción. Estilo que puede alterarse por las características de los alumnos presentes en cada clase, pero también por la presencia o ausencia de un texto audiovisual con determinadas características.

Mientras en una trabaja sobre el video, en la otra, remite sus comentarios a las lecturas de los alumnos sobre la bibliografía obligatoria. En una refiere a un texto "in situ" (el video), en la otra refiere a los materiales impresos de estudio obligatorio que supone los alumnos deben haber leído. La primer diferencia relevante es que la clase sin video era más rica y flexible en el *tratamiento de los contenidos*.

En la clase sin video que dicta este docente, el campo referencial se abre con mayor facilidad a los conocimientos previos de los alumnos (ya sea por la lectura de los textos de la bibliografía obligatoria, por conocimientos escolares o de la vida cotidiana). El docente incorpora referencias a los textos, y éstos, como referentes discursivos, permiten un ingreso a modo de "hipertexto" (el docente "linkea" a donde quiere y cuando quiere). A diferencia de este modo de

abordaje en la clase con video establece una lectura lineal progresiva más rígida.

El esquema básico de interacción de la clase sin video muestra el predominio de la iniciativa de los alumnos en el intercambio verbal:

- exposición del docente
- interrupción por pregunta de alumno
- respuesta al alumno y continúa su desarrollo

El docente traza relaciones con los textos para jerarquizar datos, relaciones, etc. que considera relevantes para la comprensión de los textos que deben estar estudiando los alumnos. En rasgos generales, se observa que los alumnos plantean preguntas de comprensión y el docente plantea preguntas de dominio de información.

En la clase sin video, el docente realiza comparativamente muy pocas preguntas para indagar dominio de información en los alumnos, pero las pocas preguntas que hace en esta clase se orientan predominantemente en ese sentido. Comparando ambas clases, en la clase sin video hay proporcionalmente más preguntas de alumnos que del docente, en la clase con video, hay más preguntas del docente que de los alumnos.

En la clase con video el esquema básico de interacción comunicativa entre el docente y los alumnos muestra al docente como principal iniciador del intercambio verbal:

- video
- docente: pregunta de reconocimiento o dominio de la información
- alumno: respuesta puntual
- docente confirma o reprueba la respuesta

En la clase sin video los alumnos preguntan sobre un campo referencial más extenso y más complejo. En la clase con video, los alumnos no preguntan



sobre sus lecturas previas, así como la referencia del docente a textos de estudio también es notablemente más limitada en esta clase.

Llama la atención el hecho de que la clase con video muestre una estructura más rígida y permanente en la interacción que la clase sin video. En esta clase, el video desarrolla una idea y el docente corta y comenta, interrumpe el video para intercalar sus acotaciones o preguntas 22 veces en el transcurso de dos horas. Así transcurre la clase revisando el periodo histórico “andando de la mano” del video. El docente asume una posición de continuidad narrativa con el relato del video y el estilo de interacción que busca el docente con sus alumnos ubica como relevante el dominio de la información antes que la comprensión de procesos. Sin dar espacio a la explicitación verbal de los alumnos de relatos y procesos, se establece una comunicación donde es imposible recuperar dificultades de comprensión entre los alumnos. David Wood (citado por Mercer, p. 39) advierte que el docente al pedir respuestas cortas y factuales puede inhibir la actividad intelectual de los alumnos. Estas investigaciones trabajan en aulas con niños, pero podemos extender su acotación a las situaciones en las que este tipo de preguntas predomina en una clase de Historia en el nivel superior.

Las preguntas del docente, que inician la interacción, se orientan a testear el dominio de información por parte de los alumnos (cuál es, quién es, qué). Los alumnos contestan con palabras o breves oraciones. El docente afirma o corrige y sigue su exposición. Las intervenciones del docente desarrollan los contenidos del video, los referentes aludidos en su exposición pivotan sobre los mismos del video.

De este modo vemos que docente y video “dicen lo mismo”. En esta clase, el video plantea un relato cronológico lineal de la historia y el docente apoya su discurso en esa estructura.

- ***¿Son las características del video las que inciden sobre la clase?***

La Clase nro. 9, en la que observamos cómo el docente apoya el desarrollo de la clase sobre la estructura del video, nos planteó la necesidad de analizar si eran las características propias del video documental las que estaban iniciando sobre esta forma de uso. El video que se presenta en esta situación es "Historia Argentina. 1880-1930" dirigido y producido por Felipe Pigna del Ciclo de videos realizados por docentes de la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini", Buenos Aires, editado por editorial Diana.

El principal rasgo del video que impacta en la organización de esta clase es su orden cronológico en el relato de la historia. Aunque su estructura presenta segmentos autónomos que alternan entre un relato de los sucesos históricos a nivel nacional, y secuencias que dan cuenta de hechos o sucesos a nivel internacional que contextualizan la historia argentina, el docente omite estos últimos: el docente no retoma los temas de orden internacional, sigue la progresión cronológica del relato sobre lo nacional.

Analizando el material audiovisual en cuestión encontramos otros rasgos. Este es un video documental construido desde la dimensión verbal. El texto verbal es denso en información y las imágenes juegan un rol de "ilustración", de complementación de lo verbal, pero en ningún momento la imagen asume una función narrativa propia: muestra los rostros de los personajes históricos, escenarios típicos de la época, fragmentos de películas (documentales o de ficción) que permiten mostrar representaciones visuales de los actores y procesos sociales de los cuales se habla.

Esto avala también un estilo de lectura del video en clase: la imagen no es tematizada ni por docentes ni por alumnos. Se suceden los rostros de Roca, Mitre, Palacios... imágenes de campos, frigoríficos, ferrocarriles, puerto, huelgas... sin que nadie verbalice ninguna referencia a ellos. Y poco sentido tendría hacerlo porque valen lo que valen las palabras y su función es crear un "clima de época" para imaginar esos tiempos pasados. Impacta cierto costumbrismo de época: los ropajes, los medios de transporte, los paisajes, los rostros de autoridad, de rebeldía o de sumisión...

El mismo video presenta una estructuración retórica en la que la diversidad de voces de los entrevistados se subsume en un solo relato de la historia. Las voces en off (sobre imágenes documentales) que narran la historia no retoman ni señalizan las contradicciones que se expresan entre los entrevistados. Estas contradicciones interpretativas de la historia que efectivamente se expresan en ciertos momentos en el documental, no son leídas ni por el docente ni por los alumnos en el diálogo de la clase.

La visualización de los documentales de este ciclo "Historia Argentina" también plantea la necesidad de ir introduciendo cortes y comentarios en otros contextos de uso. La densidad de la información que presenta parece impeler a los docentes que lo utilizan a introducir en su visualización pausas que permitan su mejor comprensión. Este modo de visualizar los materiales del ciclo "Historia Argentina" lo hemos detectado en otras circunstancias como en los cursos de ingreso a la Esc. Sup. de Comercio Carlos Pellegrini (alumnos de 7mo. grado de primaria), en clases de Historia de 4to. año de nivel secundario (del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández") y también, en otra clase que ha sido objeto de esta investigación, la clase que hemos denominado nro. 4.

Las Clases nro. 4 y nro. 9 corresponden a dos clases de dos docentes pertenecientes a la misma institución educativa (UBA XXI) y a la misma Cátedra, ambos trabajan con un mismo programa de materia, con iguales materiales bibliográficos de estudio para los alumnos, y con este mismo video.

Este esquema comparativo parecería llevarnos a distinguir diferencias entre los docentes, ya que muchos aspectos contextuales de la situación coinciden. Es así, se observan sus estilos personales, pero también se exacerban las posibilidades de considerar si la forma de uso del video está avalada por características del propio material audiovisual. Decimos "avalada por características del material audiovisual" porque entendemos que ningún texto

obtura sus posibilidades de interpretación, aunque sí facilita ciertas lecturas y no otras.

Se hizo evidente en estas comparaciones que la posición del docente respecto al texto audiovisual podía ser de *identificación* con los contenidos y punto de vista del video o de *apropiación* de esos contenidos y su punto de vista para ampliar y resignificar los contenidos del texto. El video instala su propia intencionalidad discursiva, pero el docente puede articularlo en clase de diferentes maneras.

Por su parte, la Clase nro. 4 muestra diferencias respecto de la Clase nro. 9. En principio, el docente interrumpe el desarrollo del documental solamente 5 veces en un período equivalente de tiempo. El corte de la visualización no sigue con una pregunta a los alumnos, sino que el docente comienza directamente sus explicaciones. Mientras el video encara un análisis político-económico, las intervenciones del docente tienen que ver con una mirada sobre los modos de pensamiento que se juegan en las prácticas sociales (el docente valida esta interpretación, en una entrevista posterior, señalando que lo que hace es contextualizar refiriéndose al "universo simbólico de la época"). El discurso docente aborda el mismo campo referencial del video, pero *varía el punto de vista* respecto del mismo e introduce categorías de análisis que no han sido referidas explícitamente en el video: "relación pasado-presente" y "contextualización".

El docente, a lo largo de la clase, se remite a esta noción básica de la historia como disciplina: la contextualización. Al inicio de la clase expresa a sus alumnos que esa es una dificultad que tienen que superar, luego explicita sobre el video cuando éste "contextualiza", y también sobre algunas de sus propias intervenciones aclarando "esto que estoy haciendo es una contextualización".

En la entrevista posterior nos comentaba: "*Los problemas de los alumnos para contextualizar me obsesionan, es un error gravísimo*". En su práctica con el video en clase, este profesor reconoce también que las características del texto

audiovisual facilitan o dificultan ciertos abordajes: *"Cuando el video no es un mero relato lineal, permite otras entradas."*

En esta clase, así como en la nro. 9, el docente trabaja sobre el mismo campo referencial que el video documental, pero observamos que no sólo varían sus estilos de interacción con los alumnos sino que también varía el lugar en el que se posiciona respecto al texto audiovisual: en la Clase nro. 4 el docente asume otro punto de vista, diferente al del discurso expresado en el video. El docente se apropia del discurso audiovisual resignificándolo desde otro ángulo.

En la entrevista realizada al tutor que dicta la Clase nro. 4, éste nos confirma las características de su intervención sobre el video:

*Entrevistadora: entiendo que mientras el video desarrolla en particular el relato desde los procesos políticos y económicos, tus intervenciones van mostrando o cuestionando los modos de pensamiento que se articulan con esos procesos.*

*P: Sí, me preocupa explicar el universo simbólico de la época.*

También la Clase nro. 1 nos permite ver el uso de un documental en una tutoría con video de la materia Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, donde el trabajo docente está orientado a ayudar a los alumnos a construir otro punto de vista. El video desarrolla un caso (el trabajo de las amas de leche) que se articula desde una mirada socio-histórica sobre el control social que ejerce el Estado en un determinado período histórico de la Argentina. Sin embargo, la docente utiliza el video para dar cuenta de procesos de mayor generalidad que los que presenta el caso. Posteriormente entrevistada, explica:

*"antes de pasar el video, tomé algunas cuestiones generales que hacen a la comprensión del mismo. Por ejemplo, la división internacional del trabajo, países centrales y periféricos. Me pareció imprescindible..." (...)*

*"Como modalidad, yo hago alguna pregunta y en base a eso empezamos a relacionar con el contenido del video, con las imágenes. Por ejemplo, el tema de en qué trabajaban los inmigrantes, y cuál es el*

*modelo de país que teníamos en ese momento. Se plantea la contradicción entre trabajos urbanos: la imagen cuando una señora relata qué trabajos podían hacer los inmigrantes. Son todos servicios urbanos en un país con un modelo agro-exportador. A partir de allí se armó el debate." (...) "A los alumnos les costó vincular el tema de las nodrizas con la generación del 80, pero (entendieron) enmarcándolo en el tema del Estado ocupándose de la Educación y la Salud."*

Otro tutor entrevistado que ha trabajado con el mismo video explicita con mayor precisión el punto de vista que comparte la tutora de la clase observada:

*"la clave es tratar que ellos vean ese caso como un ejemplo de algo más general que es el trasfondo que marca el video".*

En las entrevistas a alumnos luego de la clase, un estudiante también marca este cambio del punto de vista que coloca al caso relatado por el documental como un ejemplo dentro del contexto histórico:

*"De las explicaciones de la profesora (tutora) en la clase, entendí todo. Yo no había leído nada y entendí todo, por medio del video...poniendo los ejemplos del video, lo que explicó la profesora me parece excelente..."*

## **5. Tensiones entre discurso audiovisual y discurso del docente**

Retomando los señalamientos de Mercer, podemos afirmar que el video introduce en la situación de clase dos particularidades. En primer lugar, es un texto que expresa un segundo discurso, "una nueva fuente autorizada de información". En segundo lugar, como dispositivo comunicacional introduce ciertos rasgos específicos como la impresión de realidad, la enunciación impersonal, y la particularidad de la imagen que deja instalada la posibilidad de reinterpretaciones sucesivas de un modo diferente al de la palabra, lo que Mercer anota como "nuevas pautas de comunicación".

Una primera categoría de análisis que permite dilucidar qué sucede en el contexto de clase con video es la posición que asume el docente frente al texto audiovisual (a diferencia de revisar la posición que asume respecto a la interacción con sus alumnos). Aquí, pueden surgir tensiones respecto al lugar de autoridad.

Entendemos por "posición" el lugar que "objetiva" y simbólicamente ocupa el docente en el aula. Es un lugar "objetivo" del que descriptivamente podemos dar cuenta y que construye su sentido dentro del universo simbólico escolar. Es una posición determinada institucional y socialmente, sin embargo, el docente puede asumirla de diversas formas ya que la posición es también individualmente configurada.

El sujeto que asume activamente esta posición (el lugar del docente) le imprime su subjetividad (ideología, personalidad, saberes, intenciones didácticas, etc...) de modo que la posición predeterminada puede asumir muy diferentes manifestaciones, incluso, la ruptura con ese lugar. Frente a las particularidades del texto audiovisual, el docente puede asumir una posición de mayor o menor autoridad sobre la producción discursiva de la clase. Según el lugar en el que se sitúe, el docente desarrollará diferentes estrategias de mediación didáctica.

En las clases observadas, la "nueva fuente de información" opera de diversas formas. En lo que respecta a ser fuente "autorizada", su legitimación, en principio, está dada por el docente o por la Cátedra que ha elegido ese video como un material adecuado para la clase. Si el video desarrolla conceptualmente un tema, se desplaza momentáneamente el centro emisor, pero el docente no se corre del lugar de autoridad sobre el conocimiento (lugar de poder que puede ejercer de muy diversas formas, la más concreta es que es él quien opera el equipo técnico para prender, parar, rebovinar, avanzar...).

En los casos en los que el docente queda desplazado momentáneamente, el docente se corre de ese lugar para dar lugar a la expresión del video y de los alumnos. Se puede mover del lugar de autoridad como parte de una estrategia

docente, pero en algún momento, que incluso puede ser otra clase, deberá recuperar su lugar para avanzar en la construcción del conocimiento con los alumnos.

Este desplazamiento del lugar de autoridad del docente se había observado ya en el caso de los proyectos de televisión educativa que, enviando la señal directamente al aula, buscaban desarrollar dos objetivos simultáneos: la actualización docente y la enseñanza a los alumnos de esos docentes (Litwin, 1982). En estos casos, el docente y los alumnos están emplazados ambos *frente* a la comprensión del tema planteado por el video, a diferencia de las situaciones en las que los alumnos están frente a un docente que desarrolla una clase. Sin embargo, la presencia del video en clase no siempre significa mayor interacción comunicativa ni tampoco determina la calidad de esa interacción.

Estas observaciones nos permiten distinguir que la posición del docente frente a ese otro discurso (el video) muestra variaciones que pueden denominarse “*desresponsabilización*” (o “*desimplicación*”), “*identificación*” y “*apropiación*”. Estas posiciones dan cuenta de diversas formas de la mediación que ejerce el docente en la lectura de sus alumnos sobre lo audiovisual.

## **5.1. Posiciones del docente frente al video-mediatización**

### **a) Desresponsabilización**

En la posición de “*desresponsabilización*” o “*desimplicación*” el docente se abstiene de intervenir sobre la situación de visualización del video. Entre nuestras clases observadas no identificamos ninguna que pudiera ser catalogada bajo esta categoría, sin embargo, son numerosos los alumnos que señalan esta dimensión en los usos de los docentes (Encuestas a alumnos, Créditos de trabajos de investigación, Programa “Una nueva agenda de la didáctica”, 2002). En palabras de un alumno que refiere a estas situaciones en



el nivel universitario, el docente *"utilizó el video para no dar clase"* (Encuestas a Alumnos nro. 3).

En tanto un documental o material instruccional puede desplazar del centro de la clase al docente, éste deja de ser el responsable del contenido produciéndose un efecto secundario de "desresponsabilización" del docente sobre el contenido. Los efectos de desresponsabilización sobre el contenido de enseñanza pueden ejercer tal peso sobre el docente que puede llegar a "delegarle" la clase: el tiempo de clase se dedica en su totalidad a ver un video sin otra instancia didáctica. De este modo, entendemos que se produce una *desresponsabilización* sobre el contenido curricular en los casos en los que el video "da la clase". Estas son situaciones en las que el docente se desplaza de su lugar, ya sea por instalarse como un espectador más o porque directamente se ausenta del aula, delegando la función de enseñanza al video. A estas situaciones las reconocemos en relatos de experiencias comunes en el nivel medio de enseñanza, por ejemplo, clases donde el tiempo es consumido por una película histórica o por un documental sin que el docente asuma alguna estrategia de intervención sobre la lectura de sus alumnos. El marco dado por la asignatura y el contexto institucional dan lugar a pautas implícitas para la interpretación del sentido del texto, pero de un modo vago y general permitiendo la sospecha de que si ha sido presentado en ese contexto es que algún sentido debe tener.

La desresponsabilización sobre el contenido curricular también se produce en otro tipo de casos en donde el docente no se ausenta del aula, pero institucionalmente es puesto en una posición similar a la de los alumnos frente al audiovisual. Esta situación es la que ya ha sido señalada en la evaluación de proyectos de Televisión Educativa de recepción directa en el aula que tenían la doble finalidad de actualización docente y propuesta de trabajo en clase para los alumnos. En estos casos, el docente es sometido a una situación de aprendizaje paralela a la de sus alumnos.

Por último, cabe señalar que la *desresponsabilización* no debe ser confundida con estrategias de descentramiento de la clase, en donde el correrse del lugar del conocimiento momentáneamente es parte de la estrategia docente (aunque el "momento" no refiera a un segmento de la clase, sino a un momento de la cursada de la materia).

## **b) Identificación**

Otra forma de posicionarse frente al video es la *identificación*. El docente y el video "dicen lo mismo". En estos casos, el docente se mantiene en su posición institucional frente al alumnado, pero establece igual *campo referencial* e igual *punto de vista* que el texto audiovisual. No hay re-interpretación y el diálogo docente-alumnos en clase se asemeja al testeo de comprensión lectora del nivel inicial de enseñanza con textos escritos.

El docente busca que los alumnos "reflejen" en el documental lo que han leído en los textos, pero al ser él mismo quien inicia el intercambio comunicativo con los alumnos a través de preguntas para inducir relaciones con lo visto, es él mismo quien construye su discurso en espejo con el video:

*Entrevistadora: ¿Cuál es la modalidad que adoptás para las tutorías con video?*

*P - ... es un poco... digamos lo que los chicos leen en el módulo que puedan hacer algún reflejo en el material documental, que pueda hacer, establecer relaciones con lo que ellos leen; y bueno, en base a eso, después establecer alguna relación, aclaración, facilitarles las relaciones" (Entrevista al docente, Clase nro. 9).*

La posición de identificación puede producirse justamente en las situaciones en las que el video trata explícitamente los mismos contenidos de la materia, esto es, videos documentales o instruccionales que también plantean un desarrollo disciplinar.

En la Clase nro. 6, de la materia Introducción al Pensamiento Científico, encontramos este mismo posicionamiento del docente respecto al video. El contenido del video se corresponde totalmente con los contenidos de estudio del programa ya que es un material producido por la misma Cátedra en este contexto de educación a distancia. En la clase se usan dos videos, ambos de modo similar. Estos videos son de tipo instruccionales: desarrollan los contenidos de la unidad uno de la materia a través de un formato de cabeza parlante con imágenes que permiten visualizar esquemas y ejemplos de los contenidos explicados. La docente retoma, aclara, jerarquiza y profundiza ciertos conceptos de la materia expresados en el video. En palabras de la docente: "resume y ordena" los conceptos centrales de la materia trabajando con un video que "es como una clase". Por su parte, los alumnos también perciben la centralidad de video en la organización de la clase. Los estudiantes presentes anotan en la encuesta aplicada al finalizar la clase que la docente utilizó el video como "base", "introducción", "punto de partida" para "extender o ampliar los temas" y también para "*tomarlo como modelo* y de allí explicar con más didáctica" (Encuesta a alumnos, Clase nro 6).

### **c) Apropiación**

Las categorías "campo referencial" y "punto de vista" aplicadas tanto sobre el texto audiovisual como sobre el discurso del docente en la clase nos permiten distinguir con claridad la posición de *identificación* de la posición de *apropiación*.

Por extensión de las funciones del lenguaje a las funciones discursivas, se entiende como "referente" a la "realidad" extradiscursiva significada por el discurso. Definimos al "campo referencial" como el campo de saberes al que refiere el discurso, campo identificable en la cognición social.

Por su parte, el "punto de vista" ordena la enunciación sobre el campo referencial, jerarquiza, valora, mostrando ciertos aspectos del objeto (y ocultando otros). El punto de vista implica un "lugar" desde donde se construye

el discurso sobre un objeto o campo referencial. Este lugar puede ser más o menos consciente, suele estar pre-determinado por la ideología e implica una intención comunicativa particular. En nuestras entrevistas constatamos que la categoría "punto de vista" es utilizada tanto por alumnos como por docentes para dar cuenta de su experiencia en las clases por lo que podemos también reconocerla como categoría del sentido común que da cuenta del "lenguaje del pensamiento" utilizado en las clases (Perkins, 1992).

De este modo, podemos reconocer una forma de relación entre el texto audiovisual y el discurso docente que entendemos como *apropiación*. Aquí, el docente reinterpreta y transfigura el sentido del texto para construir un nuevo discurso. El docente mediatiza activamente la lectura. La intención comunicativa del docente se sobreimprime a la intención comunicativa del video dando lugar a procesos de lectura de mayores posibilidades a la reflexión y problematización de los temas objeto de estudio entre los alumnos.

El docente que cree que puede incorporar un video en su clase como parte de su propio discurso, es decir, como parte de *su* exposición, encuentra que de hecho no es posible. El video es un texto autónomo con una lógica propia y la *apropiación* se expresa como un espacio de decisiones sobre la propia intromisión sobre el texto: "cortar o no cortar".

Un grupo de docentes de nivel medio, en el diseño de un proyecto de clase de Geografía con un video documental, plantea esta disyuntiva de la siguiente manera:

*"Aquí nos enfrentamos a dos situaciones: el conflicto que provoca la necesidad de contextualizar la imagen, positivo en el camino de la adquisición del conocimiento cuando el alumno deba confrontar lo visto con otras fuentes, y la dificultad que resulta de interrumpir la proyección del video tantas veces como sea necesario".*

La entrevista al docente de la Clase nro. 4, también aporta reflexiones sobre esta disyuntiva:

*"Dar y parar (el video) termina siendo un embole. Ven o escuchan tres palabras, preguntan, corto para explicar lo que preguntaron y se me fue la clase explicando (...) La tutoría con video no sirve para ver líneas argumentales largas, para contar una historia muy larga. Es difícil ver dónde hacés el corte, el alumno quiere verlo todo para después preguntar. Nadie le va a sacar de la cabeza que tal vez le pregunten algo del video en el examen. (...) En el sentido de la mirada están formateados en la mirada moderna: ¿cuando cierra el relato histórico? quieren verlo todo".*

Ya sea por lo que el docente considera que necesitan comprender sus alumnos o por las preguntas que pueden surgir de los mismos, los textos argumentativos plantean este tipo de disyuntivas: hasta dónde intervenir sin "desvirtuar" el documental o el video instruccional.

Pero también observamos que la apropiación del texto con el fin de hacerlo maleable para incorporarlo al propio discurso docente se manifiesta en ocasiones en la presentación de breves fragmentos seleccionados o, en el caso de tener más recursos tecnológicos, se editan fragmentos armando un texto acotado a las intenciones de la clase. Este es el modo de trabajo observado en las Clases nro. 7 y nro. 8 que incorporan fragmentos de películas de ficción.

Sintetizando, cuando el docente se "apropia" del texto audiovisual, podemos observar formas de articulación discursiva más productivas para la comprensión y reflexión de los alumnos. Es aquí que resultan significativos tanto el tipo de texto en cuestión como el campo disciplinar del que se trate. Los rasgos genéricos del texto audiovisual (argumentativo o narrativo) y las características de las disciplinas inciden tanto en el tipo de tensiones que se expresan como en sus posibilidades de articulación en la clase.

## 5.2. El film de ficción como video-recurso

Cuando el video es "temático", es decir un video documental o instruccional que refiere a los contenidos de la materia, en tanto clase y video comparten el campo referencial el docente podrá asumir el mismo punto de vista o proponer otros. Cuando el video que se introduce en la clase es un material audiovisual narrativo el campo referencial ficcional será transfigurado por la interpretación disciplinar. De este modo, los géneros discursivos argumentativo y ficcional implican problemáticas diferentes en su uso.

La diferenciación entre relato y argumentación está presente desde la filosofía clásica: relatar es contar el mundo, sus personajes, sus actores que consiguen o no la meta que buscan. En el relato se pone en juego la pregunta por el destino de los hombres. Para algunos autores todo lo que expresamos son variaciones sobre nuestro propio destino, desde esta perspectiva "todo es relato". Otros autores distinguen, sin embargo, que no sólo nos preguntamos el *por qué*, sino el *cómo* vamos a desaparecer y este es un discurso explicativo, que busca las razones y argumentos. J. Bruner (1988) considera que estos dos grandes géneros, el narrativo y el argumentativo, son a su vez, modos de pensamiento diferentes.

Observamos así, otro tipo de tensiones que surgen de la distancia entre el campo referencial de la clase y el del video en el uso de textos narrativos. Si bien el texto convoca ciertas lecturas y no otras, la interpretación puede independizarse del tipo de texto que sea y asumir una mirada "ficcionalizante" (leer como ficción lo documental) o "documentalizante" (leer como documental la ficción) (Aumont, 1992).

La Clase nro. 7, tutoría con video de la materia Introducción al Pensamiento Científico, presenta una película de ficción que relata la historia de un médico y el docente, a partir del relato presentado, tematiza los pasos del método hipotético-deductivo en la investigación científica. La Clase nro. 8, también tutoría con video pero de la materia Sociología, utiliza una película de ficción de

la época medieval con el fin de que los alumnos expliquen diversas situaciones utilizando determinadas categorías sociológicas.

En estas dos clases observadas, los textos audiovisuales de ficción son leídos en clase con una intención documentalizante. El uso que observamos consiste en poner una situación en común al interior de la clase con el fin de desarrollar una "interpretación disciplinada". La "interpretación disciplinada" marca cuáles son los indicadores relevantes a los contenidos de la disciplina de estudio que se trata y también disciplina la lectura marcando límites y prohibiciones a las interpretaciones de los alumnos que el docente considera no relevantes, desviatorias, etc.

## **6. Articulaciones del "video-mediatización"**

Consideramos que el aprendizaje de los contenidos de enseñanza se ve favorecido en situaciones de clase con video donde la interacción guiada por el docente pone como centro justamente el pensamiento de los alumnos. Esto es posible cuando el docente asume activamente su lugar de autoridad discursiva en la clase y se apropia del material audiovisual ya sea para resignificar puntos de vista o transfigurar un relato de ficción.

Tal como hemos desarrollado, las posiciones que asumen los docentes frente al texto varían y pueden llegar a la desresponsabilización, pero son de nuestro particular interés las formas de trabajo con video en las que los docentes asumen activamente un trabajo de intervención sobre la lectura de los alumnos en la misma situación de clase. En estos casos, la intención comunicativa del docente debe articularse con la intención comunicativa del video. Encontramos que según la posición que asume el docente y las características genéricas del texto audiovisual podemos distinguir tres estrategias generales de articulación del video-mediatización en clase:

- El video-mediatización estructura el discurso de la clase
- El video-mediatización documental es leído desde puntos de vista diversos

- El video-mediatización ficcional es transfigurado al conocimiento disciplinar

**a) *El video-mediatización estructura el discurso de la clase***

Desde el punto de vista que asume el docente frente al texto audiovisual hemos señalado una posición de "identificación" donde el docente trabaja sobre el mismo campo referencial del video y con el mismo punto de vista. Dos de nuestras clases nos permiten ver las características de este tipo de articulación: la Clase nro. 6 que trabaja con un video instruccional en el contexto de la materia Introducción al Pensamiento Científico y la Clase nro. 9 que presenta un documental sobre historia argentina en el marco de la materia Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado. En estas dos clases el lugar de identificación asumido por el docente conlleva una subordinación de la clase al texto audiovisual en cuestión.

La subordinación de la clase al texto se manifiesta en la construcción paralela de los tópicos y el seguimiento del mismo orden propuesto por el texto audiovisual. De este modo, el video cumple el papel de configurar los márgenes, los límites de la clase. La clase queda subordinada a la estructura y temática del texto y la actividad del docente va a orientarse a explicar y ejemplificar buscando constatar a su vez, la comprensión lectora de sus alumnos y su capacidad de reconocimiento de los ejemplos de las categorías estudiadas.

**b) *El video-mediatización documental es leído desde puntos de vista diversos***

Observamos una articulación dada por la *resignificación del punto de vista*: el docente establece relaciones con otros elementos del mismo campo referencial del video, pero desde otro ángulo. La re-interpretación que hace el docente reorganiza, a partir de otras pautas valorativas, la información presentada en el



video y abre nuevas posibilidades de comprensión estableciendo relaciones con otras categorías de análisis.

Hemos observado dos clases de la materia Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado que articulan los videos documentales en clase de esta forma: la Clase nro. 1 que resignifica un caso explicando su contexto histórico y la Clase nro. 4 en la que el docente resignifica la argumentación del video fundamentalmente orientada hacia la explicación de los procesos políticos y económicos, hacia la problematización del "universo simbólico de la época".

***c) El video-mediatización ficcional es transfigurado al conocimiento disciplinar***

También encontramos una articulación *por transfiguración*: docente y alumnos construyen categorías conceptuales que modifican el campo de referencia explícito del video: el texto "cuenta" otras cosas no dichas en su lectura literal.

Dos tutorías con video, una de la materia Introducción al Pensamiento Científico (la Clase nro. 7) y otra de la materia Sociología (la Clase nro. 8), nos han permitido analizar las características de un modo de trabajo con secuencias de películas de ficción que son leídas desde una mirada documentalizante, es decir, leídas en tanto una representación posible de un determinado fenómeno. Aquí la intervención docente radica en ayudar a los alumnos a que construyan una lectura disciplinada que les permita reconocer los fenómenos objeto de estudio en un film de ficción. Este tipo de lecturas sobre la ficción las analizaremos con más detalle en el próximo capítulo.

## **7. Conclusiones del capítulo**

En este capítulo hemos buscado caracterizar diversas situaciones de uso del video-mediatización, el video sobre el cual el movimiento interpretativo de la clase pone como objeto de estudio la realidad extradiscursiva a la que refiere el

video. Este es justamente el criterio que permite distinguir el video-mediatización del video-objeto ya que a diferencia de este último, en el uso video-mediatización nos encontramos con situaciones en las que el video materializa un discurso que refiere a un mundo (ficcional o documental) exterior al aula. Mientras en el uso video-objeto la tarea será la apropiación de lo audiovisual en tanto objeto de conocimiento, en el uso video-mediatización el docente se ve en la necesidad de desarrollar alguna estrategia que le permita apropiarse de ese otro discurso que trae el video.

En clases con video-mediatización, esa otra voz que se incorpora introduce tensiones que pueden ser asumidas por el docente de diversas formas: en una posición de *desimplicación* dejar que el video "dicte" la clase; en una posición de *identificación*, decir "lo mismo" que el video buscando asegurar el dominio de información básica para la comprensión; y en una posición de *apropiación* utilizar ese segundo discurso instalado en la clase para subordinarlo a una intención didáctica orientada a la reflexión y problematización de los contenidos de enseñanza.

Las posiciones de identificación y apropiación marcan las formas de articulación del video en la clase, pero también juega un rol determinante el tipo de material audiovisual que se utilice. La posición de identificación que deriva en una clase estructurada en su desarrollo por el orden que establece el video, sólo es posible en situaciones donde el video es argumentativo, ya sea documental o instruccional como en las clases que lo hemos observado. El docente en una posición de identificación frente a un video narrativo nos mostraría un discurso docente atado a la lógica narrativa del mismo. Lo que observamos, en cambio, cuando un docente trabaja con material audiovisual ficcional es una transfiguración del relato que lo instala como fenómeno, el docente documentaliza la ficción para resignificarla como objeto de estudio.

Hemos observado por otra parte, que la posición de apropiación sobre videos argumentativos construye una forma de articulación que marca diferencias entre los puntos de vista del video y los que desarrolla la clase, ya sea por

contrastación o confrontación entre puntos de vista diferentes, o por ampliación de los puntos de vista posibles construyendo otras perspectivas sobre la temática desarrollada por el video.

Si bien la explicitación de los puntos de vista implica una aproximación a la lectura de las mediaciones ideológicas, la articulación del video a través del trabajo de contrastación entre los puntos de vista del video y de la clase es considerada por nosotros como *video-recurso* cuando el movimiento interpretativo se dirige hacia la comprensión de fenómenos extradiscursivos. Ubicamos bajo la categoría *video-mediatización* la articulación por cambios de puntos de vista cuando el movimiento interpretativo que predomina se orienta a la comprensión del campo referencial del video (en tanto "realidad" extradiscursiva) y si se alude a los modos de referir es para volver sobre el campo referencial.

Las articulaciones del video en clase constituyen mediaciones situacionales en las lecturas de los alumnos sobre el texto audiovisual. En el siguiente capítulo abordaremos con mayor detalle el trabajo en clase con el video-mediatización para introducir algunas precisiones sobre las lecturas de los docentes y las de los alumnos en las situaciones de clase con video.

## CAPITULO 7

### El disciplinamiento de la mirada

*“No viene mal mirar una película, pero son cosas a las que uno busca un sentido” (Adriana, alumna de UBA XXI).*

#### 1. Lecturas espontáneas y disciplinamiento de la mirada

La lectura es un proceso productivo a través del cual el sujeto lector, en un contexto determinado, construye un nuevo texto. La lectura de lo audiovisual que realiza la mayoría de los jóvenes en contextos urbanos se inicia muy tempranamente en la interacción con medios como la televisión, los videojuegos, el cine e incluso Internet. Los estudiantes universitarios leen lo audiovisual a través de competencias predominantemente adquiridas en el espacio de la vida cotidiana y en tanto el dominio de los códigos audiovisuales opera a nivel de procesos perceptivos antes que reflexivos, es fácil lograr un primer nivel de comprensión sobre este tipo de textos aunque estará fuertemente instalado en la *ilusión de realidad*.

Ninguna lectura es posible fuera de un contexto. El entorno da sentido a la propia actividad de lectura en tanto operan en el mismo sujeto sus posibilidades de significar ese entorno. Si bien los sujetos particulares, con sus saberes, intereses, experiencias, objetivos, asumen (conciente o inconcientemente) de diversas formas los marcos contextuales, es posible reconocer la dimensión social de la cognición y analizar las mediaciones que operan en la lectura.

En este estudio nos encontramos analizando un contexto particular de lectura de lo audiovisual buscando analizar las formas en las que la intervención del docente median también formas particulares de lectura. Es en este sentido que hablamos del *disciplinamiento de la mirada* como tarea del docente frente a las lecturas espontáneas del sentido común que predominan entre los estudiantes.

## 2. Articulaciones del video en clase y lectura de la imagen

El docente busca en su trabajo con el video en clase lograr que el alumno pueda leer e interpretar lo visto desde un marco disciplinar, en este sentido hablamos de un *disciplinamiento de la mirada*. Utilizamos el término *disciplinamiento* en su ambigua significación que refiere a disciplina científica o campo de conocimiento, y que también refiere a subordinación y obediencia a un orden. El disciplinamiento de la mirada es la tarea que justifica la introducción del video en clase ya sea frente al video-objeto o al video-mediatización, aunque la finalidad específica y las formas como se expresa este disciplinamiento en clase difieren notablemente entre sí.

En cada clase observada analizamos si se hacía un uso transparente de las imágenes y también si las imágenes eran tematizadas explícitamente o bien señalizadas en el transcurso de la clase. Entendemos por *tematización* la mención verbal de imágenes y por *señalización* las expresiones verbales que indican su presencia (a través de expresiones como “esto que vemos aquí...”).

En los casos donde el video-mediatización estructura la clase (posición del docente de identificación, Clases 6 y 9) se hace un uso transparente del texto y las imágenes muy rara vez son tematizadas o señalizadas, predominando la tematización de los contenidos disciplinares expresados en el video. Se observa esta misma tendencia en los casos en los que el video-mediatización documental es leído desde puntos de vista diversos: también se observan más tematizaciones sobre el contenido disciplinar que sobre sus imágenes e, igualmente, el audiovisual es silenciado respecto a su dimensión de representación (Clases 1 y 4). Cuando el video-mediatización ficcional es transfigurado al conocimiento disciplinar la tematización, la señalización e interpretación de las imágenes cobra protagonismo en la interacción (Clases 7 y 8) al igual que sucede en los casos de video-objeto (Clases 2, 3, 5, 10 y 11). Como ya hemos señalado, la diferencia básica entre estos dos últimos usos reside en que el video-mediatización ficcional tiende a ser silenciado en su

dimensión de representación, mientras que en el uso del video-objeto es justamente esta última dimensión la que da sentido a la clase. El punto en común es que en ambos usos (video-mediatización ficcional y video-objeto) el video instala en la clase los fenómenos sobre los que se construye el conocimiento disciplinar: en un caso, fenómenos mediatizados por el video, y en el segundo, fenómenos del propio material audiovisual.

### **3. Lecturas del docente y lecturas de los alumnos**

La asimetría fundante del acto educativo reside en las diferencias entre docente y alumnos respecto al dominio del campo objeto de enseñanza. Esto marca, en la mayoría de las situaciones, una profunda distancia entre las lecturas del docente y las de los alumnos sobre un texto audiovisual.

Algunos docentes entrevistados señalan que las dificultades en la interpretación disciplinar de los textos audiovisuales tiene su razón de ser en que los alumnos "no estudian", "no leen", sin embargo, cabe aclarar que el problema fundamental es que no comprenden, no saben leer del modo requerido por el pensamiento de las Ciencias Sociales. Una encuesta aplicada en UBA XXI por la Cátedra de Introducción al Pensamiento Científico, en el transcurso del segundo cuatrimestre de 2002, muestra datos muy significativos sobre la escasa relación entre horas dedicadas al estudio de la materia y las calificaciones obtenidas en los exámenes.

A través de nuestras entrevistas también encontramos docentes concientes de estas dificultades de conceptualización entre los alumnos que encuentran en lo audiovisual un espacio posible para trabajar con este problema:

*"Hablando de la actividad del video, te puedo decir cuáles son las posibilidades que tiene la tutoría de video. Para mí, si es que existen objetivos, que debería existir un objetivo de la universidad, sería romper con el sentido común que trae un alumno, futuro profesional. Si la universidad no colabora en eso, me parece que fracasa. Me parece que el video es una manera de romper con el sentido común, no por el video*

*en sí mismo, esto hay que aclararlo bien, el video en sí mismo no rompe con el sentido común, es más, puede favorecerlo cada vez más y esto termina en un verdadero desastre” (Entrevistas a Docentes nro. 7).*

Una docente entrevistada (docente en Filosofía de la Educación e Introducción al Pensamiento Científico del sistema presencial) nos refiere sus experiencias con los alumnos donde manifiesta este tipo de dificultades:

*“... de pronto a las (alumnas) maestras que vos les decís... «claro eso es una posición positivista en la educación», o «esa actitud de la directora de tu escuela que vos me estás contando implica una concepción positivista de lo educativo» (...) No lo pueden relacionar. Lo relacionan en ese momento, pero después: ¿el positivismo qué es?... y se quedan como en el aire. Porque de última si te pudieran decir «el positivismo no sé muy bien lo que es, pero es una teoría de la educación que por ejemplo en la práctica se manifiesta... » y volver a repetirte la anécdota que te habían contado, vos decís, bueno, por lo menos hicieron un pasaje de la anécdota a lo teórico, de lo teórico a lo anecdótico. No, no... (...) hace tiempo que estoy tratando de analizar esto de la capacidad de abstracción (...) ... No leen ni siquiera la televisión, porque, de pronto, yo a veces pienso: ¿y si me vinieran con algún comentario de lo que vieron en el programa de Gasalla? (...) que dijeran «porque Charly García o Baglietto dice tal cosa y a mí me preocupó porque me dejó pensando tal otra». No.... Quizás esas cuestiones no las traen porque deben pensar que están prohibidas en el aula, pero yo las motivo bastante porque las traigo yo” (Entrevistas a Docentes nro. 1).*

### **3.1. Lectura de textos audiovisuales argumentativos**

El análisis de las entrevistas a docentes y alumnos relevadas en torno a la Clase nro. 1 nos permitió ver que las expectativas de los docentes respecto a las posibilidades de interpretación y lectura de los alumnos sobre un

documental suelen ser muy distantes de lo que los alumnos alcanzan a percibir y reconocer en un material audiovisual de tipo argumentativo.

Al preguntarles a los alumnos y a los tutores qué temas trata el video obtuvimos respuestas de distinto grado de complejidad. Los alumnos identificaban claramente dos temas: inmigración y relaciones entre clases sociales. Un tutor entrevistado sobre los contenidos del video menciona muchos más temas, enfoques y perspectivas:

*"El video es útil para poder percibir el modelo de país que se gesta a partir de 1880 y las relaciones sociales que se establecen. (...) En cuánto a los contenidos: la transformación que se produce en el mundo a partir de 1850 con la segunda revolución industrial; la movilización de masas inmigratorias; la creación de la Argentina moderna dentro del esquema de división internacional del trabajo; el rol del Estado; las relaciones entre los distintos grupos sociales; los sectores aristocráticos o elitistas; la inmigración; el papel del Estado como regulador de esa actividad"* (Entrevistas a Docentes nro. 7).

La Clase nro. 1 (articulación de video-mediatización por resignificación de punto de vista) que trabaja este video documental es positivamente valorada por los alumnos:

*"De las explicaciones de la profesora (tutora) en la clase, entendí todo. Yo no había leído nada y entendí todo, por medio del video...poniendo los ejemplos del video, lo que explicó la profesora me parece excelente..."*

Otra alumna asistente a esta clase también valora positivamente esta articulación que amplía puntos de vista sobre el video:

*"(la tutora) después recopiló todo, y empezó desde el 80 con inmigraciones, el fraude, y todo lo que fue sucediendo. La situación política del país."*



Por su parte, la Clase nro. 6 (donde el video articula el discurso docente) la intervención docente es percibida como una "traducción":

*"se necesita el profesor para traducir", "no hubiera sido suficiente el video, fue fundamental la explicación de la tutora".*

Paradójicamente, el valor asignado por los alumnos a la actividad mediadora del docente en estas dos situaciones nos habla de la dificultad de la lectura disciplinada de los materiales audiovisuales argumentativos, dificultad que consideramos va más allá de la calidad del propio material audiovisual. Los procesos de lectura son intrínsecamente interpretativos y la identificación de las temáticas pertinentes a la materia y su comprensión no se resuelven exclusivamente desde la calidad argumentativa del texto.

Umberto Eco acuñó el término de "lectura aberrante" para denominar aquellas situaciones en las que el lector "rompe con el contrato comunicacional", prescinde de la intencionalidad comunicativa que el autor plasmó en su texto e interpreta "libremente" sus significados y sentido. Los estudios sobre los medios de comunicación vienen mostrando que en la vida cotidiana no existe otra lectura que la *aberrante*.

Esto es lo que plantea González Requena sobre la lectura del discurso televisivo (González Requena, 1995) y lo que ya hace tiempo sostenía M. de Certeau en su crítica a la "lectura literal". De Certeau sostenía que la lectura literal es producción de una élite, la intelectual, que afirma que existe una literalidad reconocible y por tanto una intencionalidad impresa en el texto por el autor. La lectura literal sería tan sólo un tipo de lectura ejercida por ciertos sujetos que buscan arrogarse el poder de la razón. En la vida cotidiana, existen *lecturas*: el lector "... inventa en los textos algo distinto de lo que era su intención. Los separa de su origen (perdido o accesorio). Combina sus fragmentos y crea algo que desconoce en el espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones. Esta actividad "lectora" está reservada al crítico literario (siempre privilegiado por los estudios sobre la lectura), es decir otra vez a una categoría de intelectuales, o

¿puede extenderse a todo consumo cultural? Esa es la cuestión a la cual la historia, la sociología o la pedagogía escolar deberían aportar elementos de respuesta” (De Certeau, 1996; 182).

### **3.2. De lo anecdótico a lo conceptual: “Es fácil, chicos”**

El sentido común del docente y de los alumnos suele considerar la lectura de lo audiovisual como fácil, pero en estos contextos la aparente facilidad es justamente una de las dificultades más importantes para el cambio cognitivo, para el pasaje de las lecturas del sentido común a las lecturas disciplinadas, es decir, lecturas conceptuales regidas por los parámetros del pensamiento científico de las Ciencias Sociales.

Retomamos aquí el análisis de las dos tutorías con video en las que a partir de la visualización de segmentos de películas de ficción se buscaba el trabajo reflexivo de los alumnos. Las Clases tutoriales n° 7 y n° 8 trabajan sobre secuencias de películas de ficción que han sido seleccionadas como relevantes para los contenidos de las materias. Observamos que en ambos casos los docentes consideran que lo que le están pidiendo a los alumnos es algo “fácil” mientras los alumnos muestran importantes dificultades para la resolución de las preguntas que se les plantean. Esto sucede en la Clase n° 7, de Introducción al Pensamiento Científico, que trabaja la película “Despertares” para analizar el método científico hipotético-deductivo. El relato pone en juego las características principales de dicho procedimiento. Faltan cuatro días para el segundo examen parcial de este grupo y muchos de los alumnos han leído los textos que refieren a estos temas.

La docente busca promover el paso de un nivel de lectura anecdótica del video a una segunda lectura conceptual: de la historia de un médico con sus pacientes a una lectura de los pasos que caracterizan un método científico. A través de sus preguntas y aclaraciones va realizando una selección de cuál es la información anecdótica relevante para la ejemplificación de las categorías

teóricas. Los alumnos van mostrando en sus intervenciones que comprenden cuál es la información que la docente considera relevante, pero igualmente muestran dificultades a la hora de expresar de modo "disciplinado" (o disciplinar) la interpretación del relato filmico. No logran precisar en términos lógicos los enunciados de las hipótesis y en ocasiones tampoco logran expresar la información anecdótica como ejemplificación de las categorías mostrando que se encuentran en un momento de construcción inicial de los conceptos. Los alumnos avanzan por aproximaciones en su comprensión de las categorías, por ejemplo, una vez que comprenden cuál es la hipótesis del médico, pueden señalar, aunque no la logran expresar formalmente, la hipótesis contraria que sostienen los otros médicos en la película.

La docente se expresa con la expectativa de que los alumnos "apliquen" categorías ya construidas de modo que la lectura del texto audiovisual sea "ejemplificadora". Sin embargo, los alumnos están comprendiendo los conceptos en la misma situación de clase y no logran *identificar* ejemplos.

*P - Supongamos que él quiera poner a prueba esa hipótesis. ¿Qué es lo que tiene que hacer él para ponerla a prueba? (silencio de los alumnos)*

*En realidad qué es lo que hay que hacer para poner a prueba cualquier cosa...*

*(silencio, la docente espera)*

*A1- Es un poco lo que hace con ese paciente que toma... (se superponen voces)*

*A3- El piensa que de tanto temblar quedan duros.*

*P- No, no estoy preguntando eso, estoy preguntando algo mucho más sencillo. Cuando yo tengo una hipótesis, ¿qué es lo que yo hago para poner a prueba la hipótesis?... cualquier hipótesis, cómo la pongo a prueba?*

*A2- ¿Puede ser con las pelotas como hacía él?*

*(varias voces)*

*P- De a uno, porque si no, no escucho... Sí?*

*A3- Mediante observaciones.*

*P- Midiendo observaciones. Más específicamente... Bueno, dada la hipótesis, cualquiera, no sólo la del doctor éste, dada una hipótesis para ponerla a prueba tengo que derivar consecuencias observacionales. ¿Sí? ¿Qué son las consecuencias observacionales?*

*A2- Relaciona la hipótesis para tener una hipótesis real o no...*

*P- No, no, no. Saquemos el caso del médico, olvidémonos del caso, después vamos al caso. Si no entendemos lo qué es una consecuencia observacional difícilmente vamos a poder...*

La docente entiende que la pregunta que está haciendo es "sencilla" cuando los alumnos muestran estar enredados en una confusión. Enredados en el sentido de que piensan en el nivel anecdótico de la película. La docente va introduciendo diferentes formas de inducirlos a una lectura conceptual. Busca distanciarlos de lo anecdótico explícitamente pidiéndoles generalizaciones, expone las definiciones de los conceptos, y en otros momentos, va induciendo a los alumnos a volver sobre lo anecdótico resignificándolo conceptualmente. Esta es la característica distintiva de esta clase: el diálogo oscila entre lo anecdótico y lo conceptual de modo constructivo.

Para los alumnos este video es leído como si fuera un "caso": los alumnos expresan diversidad de sentidos que van siendo afianzados, retomados o rechazados por la docente, orientando ésta la "interpretación" del texto audiovisual. Interpretación que en última instancia, para la docente es una ejemplificación de categorías, pero para los alumnos no es ejemplificación, es reconstrucción de las categorías.

Adriana, una alumna entrevistada, explica su nueva forma de ver una película de ficción en el contexto de esta materia (IPC UBA XXI):

*"cuando la empecé a ver, la vi desde otro lugar, empecé a ver qué se estaba buscando, cómo se buscaba..."*

Como parte del proceso de lectura disciplinada, la docente introduce algunas pistas para orientar la interpretación de los alumnos ("cuando encuentra a la

paciente caída... ¿se acuerdan?"); analicemos otra clase donde la docente no interviene en la lectura de los alumnos argumentando que es un ejercicio que los alumnos deben resolver solos.

La Clase tutorial n° 8, de Sociología, se estructura por una pauta de preguntas que pone en juego una serie de categorías sociológicas "evidenciadas" (en términos de la docente) por las secuencias seleccionadas de ficción.

Una de las consignas de trabajo es: "Analice este hecho desde la relación vida cotidiana e historia". La docente no acepta las tentativas de los alumnos por acercarse a esbozar alguna respuesta:

*A- Se lo puede relacionar con lo de...*

*P- ¡No intentemos desde los autores, por favor, les pido evidenciar desde una escena de la película!...*

Encontramos una situación compleja que genera malestar entre los alumnos y que incluso termina en una expresión explícita de los mismos pidiendo que se les explique. La docente expresa en diferentes momentos que lo que pide "es simple" y muestra una actitud valorativa negativa frente al desconocimiento de los alumnos.

La necesidad de que la docente muestre el modo de pensamiento que permite resolver las consignas, se hace explícito:

*A: Estamos aprendiendo. Todos los conceptos que tratamos de aprender... Estamos viendo cómo hacerlo...*

*P: Entiendo, yo no te estoy diciendo que esté mal, yo estoy diciendo que si yo lo digo no es útil... ¿Lo entienden?*

*A: Yo creo que sí es útil*

Ante la persistencia de los errores en las respuestas de los alumnos, frente a las cuales la docente lo único que señala es que son erróneas, desarrolla una respuesta a la pregunta que había planteado a la clase.

*P: Ven como se puede decir con otras palabras. Eso depende de la lectura.*

*A: Y de la comprensión también*

Consideramos que en este caso la dificultad es interpretar "la realidad" de la película utilizando una mirada disciplinar, recurriendo a conceptos leídos pero no comprendidos. Algunos alumnos muestran conocer algunas definiciones de los conceptos, la dificultad está en percibir los indicios relevantes para su lectura en una situación concreta.

Ambas clases son diferentes, pero el intento de articulación con el video es similar. En ambos casos el objetivo es trabajar segmentos de películas para reconstruir categorías disciplinares. Se observan dificultades en ambos casos en el paso de la información anecdótica a su reinterpretación a través de conceptos de mayor nivel de abstracción y generalización. En la Clase nro. 7 se les da "pistas" sobre cuál es la información relevante y se recurre a diversas estrategias de andamiaje, mientras en la Clase nro. 8, opera la expectativa de que los segmentos ficcionales sean leídos como ejemplos de las categorías disciplinares.

El problema que trata de resolver la docente es que los alumnos puedan "visualizar conceptos". Sin dudas, plantea un problema didáctico ya que los conceptos construidos sobre diferentes fenómenos no se *evidencian* en una secuencia de una película ficción. Si entendemos por evidencia el presentarse o manifestarse de un objeto cualquiera como tal, como hecho objetivo, no ligado a la claridad y distinción de las ideas (Abbagnano, 1995), se puede caer en la trampa de lo audiovisual ya que "la retórica de la imagen devuelve hechos que parecen evidentes" (Masterman, 1993).

Rudolf Arnheim explica importantes diferencias en el uso de la imagen en el campo del arte y en el campo del pensamiento y el aprendizaje de otros campos disciplinares. Señala que mientras en el arte la imagen constituye la enunciación es decir, "contiene y exhibe las fuerzas sobre las que informa", en

el campo científico la imagen se ofrece para el "reconocimiento del síntoma" en la complejidad de la apariencia. "Armado de la imagen de lo que busca, el cazador, el observador de pájaros, el matemático o el biólogo, lo reconoce en medio de la complejidad de las formas dadas (...) Eventualmente el estudiante debe aprender a ver el principio simple de este espectáculo barroco" (Arnheim, 1969; 300-302). De allí que la preocupación de Arnheim va a ser el valor de los modelos y las representaciones esquemáticas que faciliten la comprensión conceptual del alumno. La ambigüedad de la imagen, su pluralidad de sentidos, puede ser una traba a la comprensión. Arnheim habla de imágenes, no de textos audiovisuales, sin embargo, sus consideraciones nos son de utilidad para analizar y pensar sobre las clases con video.

Poder trabajar con los alumnos sobre esa "complejidad de la apariencia" a través del trabajo con material audiovisual nos ofrece caminos valiosos si el objetivo es lograr el uso del conocimiento disciplinar en nuevas formas de comprensión de situaciones cotidianas. Si el docente organiza su propuesta de enseñanza en este último sentido, propone al alumno un proceso de lectura de lo audiovisual de mayor complejidad y asumirá el lugar de guía que ayuda a descubrir aquellos "síntomas" o indicios del texto que permiten la construcción de una categoría conceptual o de un proceso en un nivel de abstracción diferente al del sentido común.

#### **4. Resistencias de lo narrativo a las lecturas documentalizantes**

¿Debemos alegar el derecho a estas lecturas *aberrantes* sobre las producciones cinematográficas de ficción? El disciplinamiento de la mirada en estos casos implica la pérdida de la ficción ya que el relato pierde sentido bajo la mirada documentalizante. Esta forma de trabajo puede catalogarse bajo lo que despectivamente se ha denominado "pedagogización" de la imagen, es decir la reducción de su abanico semántico a significados unívocos y precisos que aseguren la comprensión esperada por el docente.

Más allá de que consideramos que efectivamente este tipo de experiencias pueden ser sumamente enriquecedoras para la comprensión de los alumnos, pareciera sin embargo que los relatos se resisten a perder su sentido. Recuperando las palabras de un entrevistado, quedan cosas que no se pueden “enganchan” en la clase. Lo que no “engancha”, lo que queda como comentario al margen, pero queda, es la propia historia de ficción frente a la cual el docente suele sentir la necesidad de “contar el final” (observado en la Clases nro. 11 y nro. 7).

Hemos explicado ya que en ciertas ocasiones, el video instala temas o problemáticas que sin ser la intención del docente trabajarlas, produce una situación en la que los alumnos adoptan un punto de vista que le cambia la clase al docente. En esos casos, el disciplinamiento de la lectura fracasa o presenta difíciles negociaciones.

Los procesos de lectura son intrínsecamente interpretativos y la identificación de las temáticas pertinentes a la materia y su conceptualización no se resuelven exclusivamente desde la calidad argumentativa del texto audiovisual. La dificultad de conceptualización de los alumnos se expresa tanto frente a textos audiovisuales argumentativos como de ficción o narrativos. Si bien las problemáticas que plantean ambos tipos de textos son diferentes, el pasaje del sentido común al pensamiento conceptual se expresa como una dificultad que atraviesa sistemáticamente las situaciones de enseñanza universitaria.

En las situaciones de clase con videos argumentativos las resignificaciones que hace el docente cuando amplía los puntos de vista permiten a los alumnos descubrir nuevos significados en el texto y profundizar en su comprensión. En las clases con videos narrativos detectamos dos dificultades: en primer lugar, el reconocimiento del fenómeno (posible desde una lectura literal, descriptiva, en la que los alumnos manifiestan dificultades); y en segundo lugar, la conceptualización del fenómeno. Esta es la característica distintiva de este tipo de articulaciones del video en clase: el diálogo puede oscilar entre lo anecdótico y lo conceptual de modo constructivo.



El video puede ser una excusa para poner en escena las ideas ingenuas de los estudiantes, dicho en términos de la psicología socio-cultural, la "tarea" desarrollada en la clase es la que permite la negociación y por lo tanto la construcción de nuevos significados. Es por esto que entendemos que el disciplinamiento de la mirada es la tarea que justifica la introducción del video en la clase. Disciplinamiento que reconocemos en dos sentidos: la movilidad de puntos de vista y el pasaje de lo anecdótico hacia la conceptualización.

## **5. La utilidad de lo audiovisual según los estudiantes**

En general, los alumnos consideran que el video les ayuda a comprender. Esto lo encontramos tanto en el análisis de las encuestas aplicadas al finalizar cuatro de nuestras clases observadas como en los resultados de las encuestas a estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación (Encuesta a Alumnos nro. 3) y a alumnos del Programa UBA XXI (Encuesta a Alumnos nro. 1).

### **5.1. Expectativas de los estudiantes sobre lo audiovisual**

En los últimos tres años, UBA XXI ha transmitido por canal de aire, a través de Canal 7, los programas de las materias Introducción al Pensamiento Científico e Introducción al Conocimiento de la Sociedad y del Estado. Una encuesta para detectar la proporción del aprovechamiento de esta señal por parte de los alumnos desde sus hogares, incluyó también preguntas sobre la motivación para ver estos programas y detectar el valor que los alumnos les daban respecto a su estudio y aprendizaje (Encuesta a Alumnos nro. 1).

Los programas televisivos de estas materias son documentales que desarrollan temáticas del mismo marco referencial del curso. La principal expectativa, así como también la utilidad asignada como más importante, fue *mejorar la comprensión* de los contenidos de estudio, aunque para una minoría la expectativa era obtener mayor información o acceder al conocimiento a través de lo audiovisual evitando el estudio de los textos impresos.

La ayuda a la comprensión es entendida de diversas formas:

- se espera que el material audiovisual ayude a lograr una "visión global" de los contenidos;
- se espera que el material audiovisual ofrezca una "síntesis" que jerarquice los contenidos relevantes para preparar un examen; y,
- se valora el papel de la imagen en cuanto ayuda a la recordación de los temas ("Se me hizo más fácil recordar al leer los módulos").

Estos tres tipos de ayuda, lograr una visión global, sintetizar y jerarquizar, y mejorar la recordación, remiten al nivel de *comprensión de contenido* que David Perkins (1992) distingue de otros más complejos como el de resolución de problemas típicos de la disciplina, el nivel epistémico (que implica el dominio de las formas de poner a prueba y argumentar en esa disciplina) y el nivel de investigación (que reconoce el tipo de preguntas e investigaciones que responden a dicha disciplina). Sobre la base de estas distinciones que plantea Perkins podemos afirmar que los alumnos registran una ayuda de lo audiovisual en el primer nivel de comprensión, pero el paso a niveles de comprensión más complejos requiere un mayor ejercicio de la conceptualización que lo audiovisual no facilita por sí mismo.

Estas expectativas de ayuda a la comprensión suelen basarse en el preconceito de los estudiantes respecto a que leer un texto audiovisual es *más fácil* que leer un texto escrito. La "facilidad" asociada a lo audiovisual se expresan en afirmaciones como:

*"Me facilita el aprendizaje de la materia"*

*"Me facilita la interpretación y comprensión de la materia"*

*"Se me facilita el estudio de la materia"*

*"Me resulta fácil la comprensión"*

## **5.2. Usos de los alumnos y usos atribuidos al docente**

En las encuestas a alumnos posteriores a la clases observadas y en la encuesta sobre experiencias previas con video (Encuesta a Alumnos nro. 3)

preguntamos a los estudiantes para qué le había servido el video en clase y para qué lo había utilizado el docente buscando detectar si los alumnos percibían diferencias entre ellos y el docente en el uso de lo audiovisual. La diferencia lógica que señalan los alumnos es que el docente lo usa para enseñar y ellos para aprender, sin embargo, encontramos también expresiones que dan cuenta de usos personales diferentes de lo que consideran era la intención del docente respecto al audiovisual.

### ***Resultados de las encuestas posteriores a las clases observadas***

En los cuatro grupos de alumnos encuestados (asistentes a las Clases nro. 2, 3, 6 y 9) se observa una tendencia a identificar simétricamente el uso personal del video en clase y el uso que le atribuyen al docente. Citamos algunos ejemplos:

<i>Uso personal</i>	<i>Uso atribuido al docente</i>	<i>Clase</i>
Para visualizar en forma concreta	para acercarnos conceptos vertidos a la realidad	Clase nro. 2
Para reflexionar	para que reflexionemos	Clase nro. 3
Para reafirmar conceptos	para dar definiciones	Clase nro. 6
Para ampliar los contenidos del módulo	para complementar	Clase nro. 9

Pero también se expresan usos personales discriminados de la intencionalidad didáctica con la que lo utilizó el docente:

<i>Uso personal</i>	<i>Uso atribuido al docente</i>	<i>Clase</i>
Para darme cuenta cómo se consolida el discurso posmoderno	Para abrir un debate en torno al tema	Clase nro. 2
Para conocer el pensamiento de gente...	Como recurso para integrar los textos de la unidad 1	Clase nro. 2
Para revisar lo aprendido con el material escrito	Para fijar mediante imágenes algunos conceptos	Clase nro. 6
Para reafirmar conocimientos previos	Para hacer más ameno el acercamiento al tema	Clase nro. 9

Estas diferencias no muestran oposición a la intencionalidad de uso del docente, pero sí dan cuenta de las construcciones personales de sentido sobre el texto audiovisual. Entre todas las encuestas en las que se plantean estas preguntas (58 encuestas) una sola alumna plantea un uso no ligado al conocimiento disciplinar: "Sinceramente, después de cuatro horas de teórico, hace que la clase sea más llevadera. Además, al no poder interrumpirlo hace que preste más atención". No es sólo el docente el que establece las pautas "adecuadas" de interpretación, sino que también los alumnos las han incorporado a lo largo de su historia escolar y las actúan adaptativamente a la situación dando cuenta de ellas en sus respuestas a la encuesta.

En general, a través de las encuestas aplicadas al finalizar las clases también se detecta una fuerte preconcepción entre los alumnos del Programa de Educación a Distancia UBA XXI respecto a que el video facilita la *comprensión* y la *retención de información*. De hecho las tutorías con video son optativas y la mayoría de los alumnos que asisten a ellas han elegido participar en este tipo de clases (unos pocos las eligen por el docente que las dicta, por comodidad en el horario o por cercanía a su casa).

### ***Resultados de la encuesta aplicada a alumnos de la Carrera de Ciencias de la Educación***

Otra encuesta que aplicamos para detectar experiencias de clase con video en la historia educativa de los sujetos (Encuesta a Alumnos nro. 3), nos permitió constatar que el sentido de lo audiovisual varía según los campos científicos que abordan las materias y la pregnancia de las imágenes en la memoria.

Ante la pregunta si recordaban alguna situación escolar en la que el o la docente utilizaran video en su clase, de los 42 alumnos encuestados, más de la mitad (52%) recuerda clases del nivel medio, en segundo lugar experiencias en su carrera universitaria (38%), y otros en primaria o sus estudios previos en el nivel superior (el 5% en cada nivel).

En el nivel primario, se señalan experiencias en Ciencias Naturales, y en nivel medio predominan experiencias de clase con video en materias de las Ciencias Sociales, destacándose un importante recuerdo de videos en el contexto de clases de Historia. Algunos alumnos con estudios en el nivel terciario también recuerdan clases con video, otros en el Ciclo Básico Común de la UBA y ya en el contexto de la Carrera de Ciencias de la Educación se mencionan seis materias en las que han visto videos.

La gran mayoría (88%) menciona videos significativos de los cuales incluso aún recuerdan sus imágenes y sus temáticas (ya sean documentales o ficcionales). Una minoría (9%) recuerda haber visto algún video pero no sus imágenes ni temáticas, explicando que, en su momento, no prestó atención o no le interesó.

Llama la atención las diferentes razones que dan los estudiantes respecto a porqué creen que recuerdan las imágenes que mencionan: el 22% de los encuestados que refieren a recuerdos de nivel primario y secundario opinan que las recuerdan porque les impactaron o impresionaron; y el 24% de los encuestados que recuerda videos de nivel secundario y, más recientes, del nivel superior las recuerda por el significado que le atribuyeron a las imágenes (por su valor simbólico).

Respecto al uso que hacen los alumnos, la comprensión y la visualización (con la posibilidad de “ver detalles”) son la utilidad asignada a los videos vistos en materias de las Ciencias Naturales. En las materias del secundario, el uso que dicen haberle dado a los videos los alumnos, es contextualizar y ubicarse en la época en Historia, para “reconstruir conocimientos” en Historia y Economía, para obtener más información y cambiar de concepciones en Educación Cívica, para comprender y para “no leer el libro” en Lengua y Literatura. En las materias de nivel universitario, en particular en las materias de la Carrera de Ciencias de la Educación, los alumnos dicen haber aprovechado los videos fundamentalmente para ver ejemplos de la teoría, ver experiencias educativas y para observar procesos.

Si hacemos un balance de las opiniones de los alumnos de para qué les sirvió ver el video en clase, frente a lo que opinan los estudiantes respecto a las intenciones de uso de los docentes encontramos que muchos alumnos expresan diferencias en el uso que le dieron personalmente y la intención de uso del docente. Aunque varios alumnos (33%) señalan simetría entre la utilidad personal de la visualización del video y la intención que le atribuyen al docente, también queda claro que los alumnos expresan (57%) que existe distancia entre sus propios procesos e intereses y la intención que pudo haber tenido el docente sobre el texto audiovisual. De este modo, además de la heterogeneidad de las lecturas entre los alumnos, habrá que considerar que éstos se apropian del video idiosincráticamente mostrando la complejidad de la asimetría que caracteriza los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

<i>Uso personal</i>	<i>Uso atribuido al docente</i>
"me sirvió para resolver trabajos prácticos";	"lo utilizó para demostrar los daños del alcoholismo"
"me sirvió para hacer una integración de lo estudiado"	"lo utilizó para hacer más dinámica la clase"
"No me sirvió en el ámbito escolar, en cambio me resultó significativo recordarlo en la universidad"	para "graficar un tema que estaba tratando"

Esta última afirmación nos recuerda las características de la lectura de la imagen donde la complejidad de la experiencia perceptual y el funcionamiento particular de la memoria visual dejan un "resto" que excede la clase más allá de la mediación del docente.

Por otro lado, un video que puede haber sido de valor para el alumno, puede tener como contrapartida una opinión negativa sobre las intenciones del docente: me sirvió "*para ejemplificar distintos paradigmas*" vs lo utilizó "*para no dar clase*"; o me sirvió "*para comprender cómo entra el espermatozoide al óvulo*" vs "*para evitar dar un tema que le resultaba difícil*".

Y a la inversa, frente a un video que el alumno considera que no le sirvió, puede señalar una intención del docente positiva. Alumno: "no me sirvió", pero el docente lo utilizó "para hacer más real lo que los libros tratan de transmitir".

Los resultados de estas encuestas nos muestran por un lado, la heterogeneidad del alumnado y los usos personales que hacen del video en clase, pero también ponen en evidencia que la *facilidad* de la lectura de lo audiovisual los sitúa en la trampa de creer que comprenden la disciplina. Si bien consideramos que efectivamente los materiales audiovisuales argumentativos, documentales o programas instruccionales, ayudan a acercarse a los contenidos de las disciplinas esto se produce en un nivel cercano a la divulgación científica y no en un nivel de desarrollo de estrategias del pensamiento científico de las Ciencias Sociales como la movilidad de puntos de vista y el pasaje de la experiencia cotidiana a su conceptualización.

## **6. Conclusiones del capítulo**

Contrariamente a la creencia del sentido común docente y de los alumnos que opinan que el trabajo con lo audiovisual en clase es "fácil", esta actividad para que sea una herramienta poderosa en el ejercicio del pensamiento complejo no es fácil ni para el docente ni para los alumnos. La idea de facilitarle al docente la enseñanza de temas de difícil comprensión fue de la mano de la noción de "ayuda audiovisual". El análisis de nuestras clases observadas nos lleva a abandonar la idea de *ayuda a la enseñanza*: el video en clase es *otro discurso* que siempre requiere de un trabajo de articulación por parte del docente. Sin embargo, mientras para el docente no es ayuda (y eso lo demuestra también el escaso uso educativo del video en general), los alumnos sí pueden integrarlo como ayuda en un primer nivel de comprensión básico cercano al sentido común.

En tanto asumimos la posición de Perkins que define niveles de comprensión según las actividades cognitivas que llevan al sujeto a "ir más allá del

contenido", consideramos que las formas de articulación más interesantes para desarrollar el pensamiento de orden superior (el pensamiento conceptualizador y reflexivo) son aquellas en las que el docente asume activamente la apropiación del video para construir junto a sus alumnos nuevas lecturas sobre ese texto audiovisual.

La observación de clases nos ha permitido señalar ciertos rasgos de la lectura de lo audiovisual en clase a través del análisis de la interacción verbal entre docente y alumnos, pero hemos hecho énfasis también en mantener presente que estas lecturas cobran sentido en una determinada situación comunicacional: es una situación de enseñanza donde el uso del video responde al objetivo principal de construir conocimiento, y en particular, para construir conocimiento científico; y en esta situación de lectura un sujeto (el docente) intenta intervenir sobre la comprensión e interpretación del texto audiovisual en otros sujetos (los alumnos). En esta situación se expresa también la heterogeneidad del alumnado y tendencias comunes que señalan dificultades en la comprensión de las Ciencias Sociales.

Las dificultades de conceptualización de los alumnos encuentran en lo audiovisual la posibilidad de exponerse en clase al dar lugar a la expresión de lecturas construidas desde el sentido común. Esta posibilidad es la que nos lleva a afirmar que el disciplinamiento de la mirada que desnaturaliza lo audiovisual (reconstruye argumentaciones que ponen en evidencia la naturaleza discursiva del propio documental y documentaliza la ficción anulando el relato), son, paradójicamente, actividades que justifican la incorporación del video en las aulas universitarias.

No pretendemos restringir las posibilidades de incorporación del video como recurso a los usos que hemos descrito en esta investigación, más bien nuestra intención ha sido marcar las dificultades y preconceptos que enfrenta este tipo de usos en la enseñanza en el nivel superior y ciertas formas de uso que pueden ser valiosas para la enseñanza de las Ciencias Sociales.



## CONCLUSIONES

Así como se ha planteado la necesidad de resignificar dentro del sistema educativo lo que los medios enseñan cotidianamente, en particular la televisión, consideramos que también es relevante recuperar sistemáticamente en los espacios educativos los modos de leer lo audiovisual. Hemos visto a través de este estudio que las dificultades de conceptualización de los alumnos encuentran en lo audiovisual la posibilidad de exponerse en clase al dar lugar a la expresión de lecturas construidas desde miradas espontáneas de la cotidianidad.

Los medios audiovisuales ofrecen a los alumnos acercamientos a la comprensión de las disciplinas de las Ciencias Sociales en tanto les ayudan a obtener visiones globales, detectar temáticas importantes, y grabar imágenes en la memoria que luego les facilitan la recordación de los temas así como la posibilidad de realizar re-elaboraciones posteriores sobre su significado. Sin embargo, el aprendizaje de modos de lectura que impliquen procesos cognitivos de mayor complejidad se hace posible en contextos de interacción donde los estudiantes puedan descubrir y construir este otro tipo de lecturas. Hemos encontrado experiencias de uso del video en clase donde el docente ejerce una suerte de disciplinamiento de la mirada que abre posibilidades a que los alumnos puedan articular diferentes puntos de vista sobre un texto audiovisual y también otro tipo de situaciones donde se pone en juego la capacidad de abstracción para focalizar objetos de conocimiento en la complejidad de la experiencia perceptual y construirlos teóricamente como fenómenos de las Ciencias Sociales.

### MODALIDADES DE USO DEL VIDEO

En el ámbito universitario hemos distinguido dos grandes modalidades de uso del video: el video como objeto de estudio, el video-objeto y el video como mediatización de los contenidos de enseñanza, el video-mediatización. Observamos estos usos en dos escenarios: en la Facultad de Filosofía y Letras

y en el Programa de Educación a Distancia "UBA XXI", ambos de la Universidad de Buenos Aires. Estos dos escenarios nos permitieron observar la lectura video-objeto en las clases presenciales de la Facultad y video-mediatización en las tutorías con video de UBA XXI. Sin embargo, esta diferencia se debe más al tipo de materias que observamos en cada escenario que a las diferencias entre la educación a distancia y la presencial ya que dentro del programa de educación a distancia en el que trabajamos observamos tutorías *presenciales*.

Hemos definido al "video-objeto" como la utilización de este medio para analizar alguna dimensión o variable de los mismos medios audiovisuales: ya sea como lenguaje, como producción estética, como género, como fuente documental, o, en general, como "*corpus*" de análisis. Al "*video-mediatización*" lo hemos definido como su utilización con la finalidad de tratar alguna temática *representada* a través del mismo medio: documentales temáticos, programas instruccionales, películas de ficción, etc.

Las categorías video-objeto y video-mediatización no son excluyentes entre sí en el sentido de señalar lecturas con entidad autónoma. Estas categorías señalan dos movimientos opuestos en el proceso de lectura de lo audiovisual. En la modalidad o movimiento de lectura denominada "video-objeto" el campo referencial es utilizado para ir hacia el estudio de los modos de referir, es decir, hacia el estudio de las producciones simbólicas humanas que se manifiestan materialmente en el audiovisual. El otro movimiento transcurre en forma inversa: los modos de referir son utilizados para volver sobre la comprensión del campo referencial (la "realidad" extradiscursiva).

En una clase puede haber oscilaciones entre una y otra modalidad de lectura de lo audiovisual pero reconocemos que son movimientos interpretativos diferentes que en sus extremos hace que el video pierda su valor en cuanto contenido, o a la inversa, que el video pierda su dimensión de mediación y se lea la realidad extradiscursiva sin advertir la construcción que media el texto audiovisual.

En la práctica educativa, cuando el docente se ha propuesto hacer un uso del *video-objeto*, con un video que desarrolla una temática considerada relevante por los alumnos, se comprueba que éste suele adquirir un carácter ambiguo para su interpretación por parte de ellos. En la heterogeneidad del alumnado, se expresarán interpretaciones orientadas al *video-objeto*, pero también hacia el *video como recurso*. Esta doble lectura de lo audiovisual puede generar dificultades que poseen implicancias en la producción intelectual de los alumnos.

Cuando un docente transforma un video-objeto a mediatización, el pasaje es articulado, a veces compelido, por un análisis crítico, y otras por la versatilidad o dominio de un campo mayor que trascendiendo la disciplina le permite dichos usos. En cambio, los estudiantes tienden a realizar ese pasaje mediante interpretaciones y análisis teñidos del sentido común.

Respecto al uso del *video-objeto*, esta investigación nos permitió observarlo en diferentes actividades en el aula:

- Utilizado como caso de análisis en la clase
- Como *ejemplo* de categorías de análisis
- Y como componente de *ejercicios* pautados para los alumnos

En los usos de *video-mediatización* el propio proceso de mediación que implica el video rara vez es tematizado en clase; en general es negado en su carácter de mediación, mientras que el video-objeto implica siempre algún desocultamiento de la mediación.

En el video-mediatización predomina un uso "transparente" del video argumentativo, y un uso "documentalizador" del video de ficción. Lo narrativo queda sometido, sojuzgado a la lógica disciplinar y en algunas ocasiones, la tensión que produce esta desnaturalización del relato se expresa en la compulsión del docente a "contar el final" aunque no tenga ninguna relevancia para los contenidos desarrollados en la clase.

## POSICION DEL DOCENTE FRENTE AL AUDIOVISUAL

Sistematizamos tres posiciones del docente con relación al audiovisual: *la de desresponsabilización o desimplicación*, la de *identificación*, y la de *apropiación del texto*.

Definimos a la posición de *desresponsabilización o desimplicación* como el uso del video donde el docente delega la clase al material audiovisual. En el nivel universitario esta posición es menos frecuente que en el nivel medio de enseñanza, pero es un fenómeno del que también tuvimos referencias a través de las encuestas a alumnos.

En cuanto a la *identificación*, entendemos por tal cuando el docente asume el mismo punto de vista y el mismo campo referencial del video, sin que exista distancia entre ambos discursos. Esto solamente puede producirse cuando el video es documental o instruccional, es decir, cuando hace un desarrollo sobre la disciplina en cuestión.

En la *apropiación* del video, el docente subordina el video a su propia lógica discursiva y sobreimprime su intencionalidad al texto. Aquí observamos variantes según el video sea de tipo argumentativo o ficcional.

## RELACION DOCENTE-ALUMNO

La asimetría entre las lecturas del video del docente y las de los alumnos no es suficientemente considerada por los propios docentes en su trabajo con lo audiovisual. Entre docentes y alumnos se registran profundas diferencias en:

- la identificación de temáticas relevantes al campo disciplinar,
- en la capacidad de discriminación de lo relevante y lo secundario,
- en la percepción de indicios para la interpretación disciplinar de un texto audiovisual narrativo, y

- en la movilidad entre diferentes puntos de vista sobre el material audiovisual.

La interacción docente-alumnos se ve facilitada por la presencia del video ya que éste instala un corte fuertemente perceptible en el discurso de la clase. Sin embargo, el aumento de la interacción docente-alumnos no se produce por la presencia del video en sí, sino que depende del estilo de interacción que instala el docente.

Cuando el docente asume la apropiación del video y abre el diálogo en clase puede ejercer activamente el disciplinamiento de la mirada de sus alumnos dando así oportunidad a los mismos de construir otros modos de lectura.

## TENSIONES EN RELACION A LA INCORPORACION DE LO AUDIOVISUAL EN CLASE

A través de esta investigación, hemos comprobado que la incorporación de lo audiovisual en clase –tanto en su sentido de objeto como de recurso- plantea diversos tipos de tensiones, entendiendo por tales aquellas disonancias que se producen en la interacción en clase, ya sea que se manifiesten como negociaciones verbales entre el docente y los alumnos, o a través de la reinterpretación de los mismos alumnos y docentes sobre su experiencia vivida en la situación de clase con video.

Hemos detectado dos tipos principales de tensiones: ciertas tensiones que guardan relación con la *posición del docente* frente al texto audiovisual; y otras, derivadas del eje anterior, que se originan en la tarea del docente sobre el *disciplinamiento de la mirada* de los alumnos, es decir, en el eje de la relación docente-alumno, en la intervención del docente en el proceso de lectura del audiovisual por parte de los alumnos.

A partir del análisis de estas tensiones, la modalidad de lectura predominante, y el género del material audiovisual se pudo discriminar cinco formas de articulación del video en las clases universitarias:

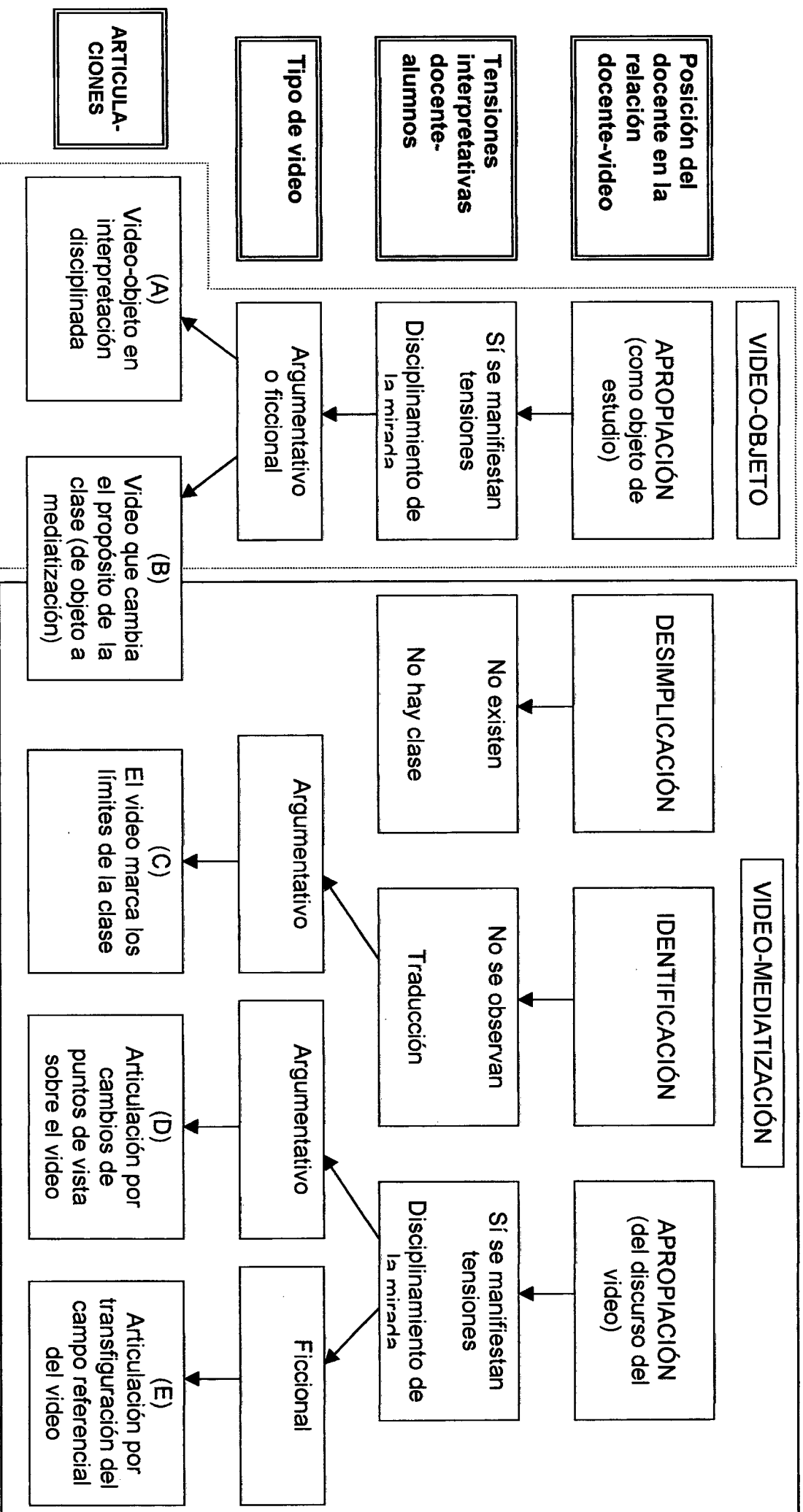
## USOS Y ARTICULACIONES DEL VIDEO EN CLASE

- (A) El video-objeto bajo interpretación disciplinada
- (B) El video que le cambia el propósito al docente
- (C) El video que marca los límites de la clase
- (D) Articulación por cambios de puntos de vista sobre el video
- (E) Articulación por transfiguración del campo referencial del video

También podemos incluir en esta clasificación el uso da cuenta de la desimplicación del docente donde el video da la clase.

En el siguiente gráfico exponemos las articulaciones observadas.

# USOS Y ARTICULACIONES DEL VIDEO EN CLASES UNIVERSITARIAS



## (A) INTERPRETACION DISCIPLINADA DEL VIDEO-OBJETO

Con relación al eje de tensiones dado por el disciplinamiento de la mirada se han detectado diversas situaciones. Cuando el video-objeto es utilizado por el docente como caso o como ejemplo no se detectan tensiones entre el discurso docente y el audiovisual, tal como es de esperar, aunque sí pueden expresarse tensiones en el disciplinamiento de la interpretación que hacen los alumnos cuando el video-objeto es utilizado como base de ejercicios. En estas situaciones el recorte del objeto que requiere una actividad dada, puede ser resistido por los alumnos que interpretan en él otras dimensiones momentáneamente marginadas por el docente.

## (B) EL VIDEO QUE LE CAMBIA EL PROPÓSITO AL DOCENTE

Observamos diversas situaciones en las que el docente busca instalar un video-objeto en la clase y la temática que éste plantea provoca en los alumnos lecturas sobre el material audiovisual ubicándolo como video-mediatización. Estas situaciones se producen cuando la temática, el campo referencial del video, es interpretado por los alumnos como pertinente al marco disciplinar de la clase.

Se produce en clase una situación de negociación a veces difícil de resolver por el docente por lo que consideramos que aún falta mayor teorización sobre estas situaciones que si bien han sido ya largamente discutidas en el campo de la Historia, aún no son suficientemente tratadas en otros campos de enseñanza.

## (C) ARTICULACIÓN POR IDENTIFICACION – USO DE VIDEO-RECURSO

En cuanto a la *identificación*, este tipo de situación de uso de lo audiovisual no tiende a generar tensión alguna ni en el docente ni en el alumnado que siente que el docente le “traduce” el video. Sin embargo, desde una preocupación por



los procesos cognitivos de orden superior en los alumnos constituye un empobrecimiento de las posibilidades de uso del video. Una de las situaciones que nos permitió ver esta forma de articulación fue una clase en la que el docente buscaba ayudar a los alumnos a que éstos “reflejaran” lo estudiado induciéndolos, a través de preguntas, al reconocimiento de las temáticas de la materia en el video. Esta propuesta del docente termina ubicándolo en una posición en la que es él quien refleja el video, posición que hemos denominado de “identificación”. Esta articulación del video en clase hace que el video marque los límites de los contenidos de la clase y la secuencia de su tratamiento.

## APROPIACION - USO DE VIDEO-RECURSO

La *apropiación* es la más productiva de las posiciones del docente desde el punto de vista educativo y a la vez, es la posición que genera mayores tensiones en el uso del video.

Cuando el video es argumentativo el docente articula diferentes puntos de vista, y si es ficcional tiende a desplegar diferentes estrategias para ayudar a los estudiantes a percibir los fenómenos representados e interpretarlos desde la lógica de su campo disciplinar. A esta actividad mediadora del docente la hemos denominado *disciplinamiento de la mirada*.

### (D) APROPIACION VIDEO-RECURSO ARGUMENTATIVO

Cuando el video-recurso es argumentativo, y los campos referenciales del docente y del video se solapan, la articulación (“apropiada”) busca disciplinar la mirada de los alumnos en un sentido diferente a cuando es ficcional: abre el ejercicio de asumir o comprender diferentes puntos de vista, diversas dimensiones o aspectos, o “saltos” de escala, como sucede cuando un caso presentado por el video es resignificado como ejemplo de problemas de mayor generalidad.

## (E) APROPIACION VIDEO-RECURSO FICCIONAL

Cuando el video-recurso es ficcional y se usa para poner en escena diversos fenómenos de análisis, se observa con claridad la profunda distancia que existe entre la lectura del docente y la de los alumnos. Estas situaciones permiten a los estudiantes expresar sus lecturas ligadas a concepciones ingenuas de la disciplina y permiten al docente desarrollar estrategias para el avance hacia la conceptualización.

## REFLEXIONES FINALES

Esperamos con esta tesis haber sistematizado diversas dificultades y posibilidades de este tipo de prácticas, así como construido categorías interpretativas que den cuenta de los usos del video en el salón de clases. Hemos advertido las distancias y tensiones que pueden existir entre el discurso docente y el del texto audiovisual, las profundas asimetrías en las lecturas del docente y las de los alumnos, y la necesidad de repensar las estrategias de articulación.

La utilización de un video en clase presenta una estructura compleja de mediaciones. Hemos analizado en esta investigación el trabajo del docente con esta herramienta cultural y sondeado los sentidos que los alumnos dan a esta actividad en el aula. Observamos tensiones en el uso del video en clase, detectamos diversas y múltiples intenciones de uso u objetivos entre los agentes involucrados en la situación, señalamos la necesaria acción docente sobre el disciplinamiento de la mirada de los alumnos para que la experiencia cobre sentido educativo, y distinguimos tres formas de posicionarse el docente frente al texto audiovisual que problematizan la apropiación de esta herramienta cultural: desresponsabilización (o desimplicación), identificación y apropiación. También concluimos que el video en clase no facilita la tarea docente, aunque los alumnos sí suelen concebirlo como una facilitación para su propia comprensión (aún cuando esto pueda no producirse). Podemos

considerar además, que las relaciones de poder y de autoridad están en la base institucional que trama el contexto de este tipo de situaciones y que se manifiestan en el “disciplinamiento de la lectura” que marca la diferencia entre las lecturas legítimas y las *ilegítimas* dentro de las disciplinas científicas.

El análisis del uso de textos audiovisuales en el contexto de la enseñanza sistemática y de las formas de interacción en clase con este tipo de textos nos permite el reconocimiento de las mediaciones que nos atraviesan en nuestras prácticas de enseñanza para operar sobre ellas y dar sentido al acto educativo buscando desarrollar prácticas educativas que impulsen la libertad del pensamiento dando herramientas conceptuales y mostrando cómo operar con ellas, así como respetando la igualdad de derechos y de oportunidades construyendo alternativas para ejercerlas.

Nos cabe una reflexión frente al impactante desarrollo de las nuevas tecnologías y su utilización en la educación. Tal vez como afirma Wolton (2000) este estudio no hubiera podido desarrollarse si hubiéramos dependido de algún financiamiento institucional ya que las nuevas tecnologías han sido priorizadas por las políticas de investigación.

Internet y sus medios de comunicación nos sitúan frente a pantallas con nuevas formas de escritura y de interacción, pero aún son dominio de la escritura y su propia lógica se instala en lecturas individuales. La televisión, por su parte, continúa siendo el espacio de los grandes públicos que instala a través de sus imágenes una agenda socialmente compartida. Más allá de los prejuicios académicos, la televisión atraviesa a la vida cotidiana de las universidades masivas, y si tenemos en cuenta su presencia se profundiza la necesidad de comprender y articular los modos de pensamiento tanto de sus docentes y como de sus estudiantes.

Por otro lado, reconceptualizar los problemas de los medios tradicionales en el campo de la enseñanza también nos permite reflexionar sobre el desarrollo de las nuevas tecnologías. Aunque aún es mínimo el desarrollo audiovisual de

Internet, y de los hipertextos en general, se vislumbra su progresiva ampliación dentro de estas pantallas. De allí que consideramos que el estudio de las articulaciones de lo audiovisual en contextos de enseñanza también puede permitirnos plantear preguntas relevantes para su integración con finalidades educativas en el marco de las nuevas tecnologías.

## BIBLIOGRAFIA

Abbagnano, Nicola (1995) *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Acuña, Lidia y González, Clelia (1997) *El video, las ciencias sociales y la enseñanza*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE (Asociación del Magisterio de Santa Fe).

Albero Andrés, Magda (1984) *La televisión didáctica*. Barcelona: Mitre.

Albero Andrés, Magda (1993) "Televisión y educación. Aproximación a un modelo aplicable", en Revista *Comunicación y pedagogía*, mayo/93.

Albero Andrés, Magda (1992) "El niño frente al televisor", en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 202.

Anceschi, Giovanni, et al. (1989) *Videoculturas del fin de siglo*. Madrid: Ed. Cátedra.

Anguera, María Teresa (1985) *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Angulo Rasco, José Félix (1990) *Innovación y evaluación educativa*. Málaga: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Málaga.

Aparici, Roberto (1990) "El diseño de documentos pedagógicos: el documento integrado". En Edith Litwin y Marta Libedinsky (comp.), *La educación a distancia: deseos y realidades*. Buenos Aires: OEA.

Aparici, Roberto (coord.) (1996) *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ed. La Torre.

Arnheim, Rudolf (1985) *El pensamiento visual*. (Primera edición: 1969). Buenos Aires: Eudeba.

Aumont, Bergala y Vernet (1985) *Estética del cine: espacio filmico, montaje, narración, lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Aumont, Jacques (1992) *La imagen*. Barcelona: Paidós.

Baggaley, J.; y Duck, S. (1982) *Análisis del mensaje televisivo*. Barcelona: Gustavo Gili.

Bailey, James (1992) "Primero damos forma a nuestras computadoras... El gran impacto intelectual del paralelismo", en Revista *Daedalus*, vol 121 N° 1: A new era in computation.

Baquero, Ricardo (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Bateson, Gregory (1976) "Una teoría del juego y la fantasía", en *Pasos hacia una ecología de la mente*: Buenos Aires: Carlos Lohlé.

Batiston, Virginia (1973) "La Teleeducación"; en *Dinámica Docente*. Córdoba: Año 1, nro. 4, Sep/73.

Bettendorff, M. Elsa y Prestigiacomo, M. Raquel (1997) *La ventana discreta. Introducción a la narrativa fílmica*. Buenos Aires: Ed. Atuel.

Bettetini, Gianfranco (1986) *La conversación audiovisual*. Madrid: Ed. Cátedra.

Blank, Guillermo (1993) "Vygotsky: El hombre y su causa" en Luis Moll (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J.C. (1986) *El oficio del sociólogo*. (9na ed.) México: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1995) "La lógica de los campos", en Pierre Bourdieu y Loïc Vacquant, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalvo, pp. 63-78.

Bruner, Jerome (1980) *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.

Bruner, Jerome (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Paidós.

Bruner, Jerome y Haste, Helen (1990) *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.

Bruner, Jerome (1995) *Actos de significado. Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Bruner, Jerome (1998) Conferencia Inaugural, Bienal de Educación, París.

Burke, Richard (1973) *Televisión en la escuela*. México: Pax-México.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1993) "Responsabilidad, Estado y función social de la Universidad: pasado, presente y futuro". En *Revista del IICE*, UBA, Año II, N° 3, dic/93.

Calvello, Manuel (1994) "Video y televisión: dos instrumentos diferentes", en Velleggia, Susana (comp.) (1994) *El video en la educación no formal en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

Camilloni, Celman, Litwin y Palou (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Carbone, Graciela. (1992) "Curriculum y medios de comunicación social". Ponencia presentada en Segundo Congreso Nacional de Medios de Comunicación Social y Escuela. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Mar del Plata, 18-20 de nov./92.

Carbone, Graciela. (1992) "Los medios de comunicación social como articuladores de la educación formal y no formal"; en *PROPUESTA EDUCATIVA* Año 4 nro. 6, marzo de 1992. Buenos Aires: FLACSO.

Cabero Almenara, Julio (1989) *Tecnología educativa: utilización didáctica del video*. Barcelona: PPU.

Chailley, Maguy (1995) "Apprendre par la télévision, apprendre à l'école" en *Reseaux* N° 74, Dossier: Télévision et apprentissages, nov./dec. 95, pp. 31-54.

Carr, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Ed. Laertes.

Carretero, Mario; Pozo, Juan I., y Asensio, Mikel (comp.) (1991) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

Carretero, Mario y García Madruga, Juan A. (comps.) (1992) *Lecturas de psicología del pensamiento: razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo*. Madrid: Alianza.

Carretero, Mario (1993) *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Luis Vives.

Cazden, Courtney B. (1991) *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Ciriza, Alejandra; Fernández, Estela; Prieto, Daniel y Gutiérrez, Francisco (1992) *El discurso pedagógico*. San José (Costa Rica): Radio Nederland Training Centre, División Radio Nederland Internacional.

Cloutier, Jacques (1975) *L'ère d'Emersec ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*. Montreal: Presses de l'Université de Montreal.

Coda, Héctor Hugo (1966) *La educación y las comunicaciones de masa en la República Argentina*. Buenos Aires: Libera.

Coll Salvador, César (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.

Collins, W.A., and Wiens, M. (1983) "Cognitive processes in television viewing: description and strategic implications", in *Cognitive Strategy Research*. New York: Springer-Verlag.

Compte, Carmen (1993) *La vidéo en classe de langue*. Paris: Hachette.

Contursi, M. E., y Ferro, F. (1999) "Introducción a la problemática de las mediaciones", en AAVV, *Análisis de las mediaciones de las problemáticas contemporáneas: el caso de los conflictos interculturales*. Cuadernos de Comunicación y Cultura Nº 55, 1ª Parte, compilado por Aníbal Ford y Stella Martini, Buenos Aires, Ediciones del CECSO (Facultad de Ciencias Sociales, UBA).

Cook, T. y Reichardt, Ch. (1985) *Métodos cuantitativos y cualitativos en Investigación Educativa*. Madrid: Ed. Morata.

Cruder, Gabriela (1998) "¿La videocultura en la escuela o la escuela en la videocultura? (El caso de la provincia de Buenos Aires)" presentado en International Congress on Communication and Education, Sao Paulo, Brasil.

Cruder, Gabriela (1998) "Video, video, video... sobre tipologías y otras cuestiones", III Seminario Internacional de Educación a Distancia. Red Universitaria de Educación a Distancia, Universidad Nacional de Córdoba.

De Aguilera Gamoneda, Joaquín (1972) *Dimensión y sistema de la televisión educativa*. Madrid.

De Certeau, Michel (1996) *La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer*. México, Universidad Iberoamericana, A. C.

Del Río, Pablo (1993) "La respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes", en *Cuadernos de Pedagogía* nro. 216.

Delval, Juan (1992) "El aprendizaje en el niño y los nuevos medios de comunicación". En *Rev. Tecnología y comunicación educativas*. México, ILCE, oct/92.

Díaz Barriga, Angel (1995) "La escuela en el debate modernidad/posmodernidad", en Alicia de Alba (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU/UNAM) y Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial.

Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan (1976) *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores.

Dumazedier, Joffre. (1956) *Televisión y educación popular* (los teleclubs de Francia). Buenos Aires: Solar/Hachette.

Umberto Eco (1979) "¿El público perjudica a la televisión?", en M. Moragas, *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona: Gustavo Gili.

Eco, Umberto (1992) *Los límites de la interpretación*. México: Lumen.

Eisner, Elliot (1987) *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Eisner, Elliot (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.



Elliot, John (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ed. Morata.

Espinosa, Gabriel (1989) *La mirada del televisor: reflexiones sobre la sintaxis y la semántica de la imagen en televisión*. México, ILCE.

Fabbri, Paolo (1981) "Campo de maniobras didácticas", en *Revista Video-Forum: Ciencias y artes de la comunicación audiovisual*. nro. 12, Caracas, Sept/81.

Ferrés, Joan (1992) *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.

Finkelievich S., Vidal A. y Karol J. (1992) *Nuevas tecnologías en la ciudad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Fiske, John (1987) "Los estudios culturales y la televisión". En Robert Allen (ed.) *Channels of discourse. Television and contemporary criticism*. North Carolina, University of North Carolina Press, 1987. Traducción y adaptación de Fernanda Longo.

Ford, Aníbal (1994) *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Buenos Aires: Amorrortu.

Ford, Aníbal (1999) *La marca de la bestia. Identificación, desigualdades e infoentretenimiento en la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Ed. Norma.

Fuenzalida, Valerio. (1986) *Educación para la comunicación televisiva*. Santiago: CENECA.

Gadotti, Moacir. (1982) "Televisao como educador permanente das classes trabalhadoras"; en *Televisao, poder e classes trabalhadoras*. Sao Paulo: INTERCOM, año 1, nro. 2, marzo-82.

García Canclini, Néstor, et al. (1998) *Mapas nocturnos: diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Departamento de Investigaciones.

Gardner, Howard (1987a) *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.

Gardner, Howard (1987b) *La nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

Gardner, Howard (1993) *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.

Gardner, Howard (1995) *La teoría de las Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Geertz, Clifford (1987) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa.

Gimeno Sacristán; Pérez Gómez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Ginzburg, Carlo (1989) "Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicio y método científico, en Umberto Eco y Thomas Sekeok (eds.), *El signo de los tres. Dupin, Holmes, Pierce*, Barcelona, Lumen.

Glaser, Barney and Strauss, Anselm (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Goetz, J.P., y Le Compte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González Requena, Jesús (1986) "Prólogo", en Bettetini, Gianfranco, *La conversación audiovisual*. Madrid: Cátedra.

González Requena, Jesús (1995) *El discurso televisivo. Espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Ed. Cátedra.

Greimas, Algirdas (1981). "Para una semiótica didáctica", en *Revista Video-Forum: Ciencias y artes de la comunicación audiovisual*. Caracas, nro. 12, Sep/81.

Guidalevich, Sergio (1990) "Video y TV en la educación a distancia". En Edith Litwin y Marta Libedinsky (comp.), *La educación a distancia: deseos y realidades*. Buenos Aires: OEA.

Guski, Rainer (1992) *La percepción*. Barcelona: Herder.

Heller, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. Península.

Holtzman, Wayne, y Reyes Lagunes, Isabel (comp.). (1983) *Impacto de la televisión educativa en la infancia*. UNESCO. Estudios y documentos de educación nro. 40.

Huergo, Jorge A. (1997) *Comunicación/Educación. Ambitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Departamento de Periodismo y Comunicación, UNLP.

IPAL (1992) *Pequeñas pantallas para la democracia*. Lima: Instituto Para América Latina.

Ivins, W.M. (1986) *Imagen impresa y conocimiento: análisis de la imagen prefotográfica*. Barcelona: Gustavo Gili.

Jacquinet, Geneviève (1995) "La télévision: terminal cognitif" en *Reseaux* N° 74, Dossier: Télévision et apprentissages, nov./dec. 1995, pp. 11-29.

Jacquinet, Geneviève (1994) "Las grandes tendencias de la educación para los medios en Francia". En *Primer Congreso Nacional sobre la televisión en la escuela*. Mendoza, Dirección General de Escuelas, Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología, Mendoza TEVE, Canal 9, Aconcagua Telecable.

Jacquinet, Geneviève (1981) "Aprender de las imágenes en lugar de aprender por la imagen", en *Revista Video-Forum: Ciencias y artes de la comunicación audiovisual*. Caracas, nro. 12, Sept/81.

Katz, D. y Festinger, L. (1987) *Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. México: Paidós.

Korte, D. A. De (1969) *La televisión en la educación y la enseñanza*. Madrid: Paraninfo.

Kozma, Robert B. (1991) "Learning with media". *Review of Educational Research*. Summer 91, Vol. 6, N° 2, pp. 179-211.

Krasny Brown, Laurene (1991) *Cómo utilizar bien los medios de comunicación*. Madrid: Visor.

Krohling Kunsch, Margarida (org.). (1986) *Comunicacao e educacao: caminhos cruzados*. Sao Paulo: Ed. Loyola.

La Rocque, Gabriel (1992) "El niño en el proceso de producción icónica". En *Rev. Tecnología y comunicación educativas*. México: ILCE, oct/92.

Landi, Oscar (1992) *Devórame otra vez. Qué hizo la TV con la gente, qué hace la gente con la TV*. Buenos Aires: Planeta.

Lesser, Gerald (1975) *Children and television. Lessons from Sesame Street*, New York: Random House.

Lindlof, Thomas R. (1999) "El planeamiento de la investigación cualitativa". Traducción, adaptación y notas de Laura Siri, en AAVV, *Cuadernos de Comunicación y Cultura* N° 54, compilado por Aníbal Ford y Stella Martini, Buenos Aires, Ediciones del CECESO (Facultad de Ciencias Sociales, UBA).

Litwin, Edith (1982) "Evaluación de un sistema de Televisión Educativa para el 1º año del ciclo secundario". Documento interno CENTE. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Litwin, Edith, y Libedinsky, Marta (comps.) (1991) *Educación a distancia. Deseos y realidades*. Buenos Aires: OEA.

Litwin, Edith. (1992) "La televisión educativa o en busca del género perdido"; en *La Media*. La Plata, nro. 1, octubre-92.

Litwin, Edith (1993) "Problemas actuales de la Tecnología Educativa". En *Tecnología Educativa: nuevos enfoques y viejos debates*. Cuadernos de Cátedra N° 2. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Litwin, E., Maggio, M., y Roig, H. (comps.) (1994) *Educación a Distancia en los 90*. Facultad de Filosofía y Letras. Programa de Educación a Distancia UBA XXI Universidad de Buenos Aires.

Litwin, Edith, (comp.) (1995) *Tecnología Educativa: historia, políticas y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, Edith (1997a) *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Litwin, Edith (coord.) (1997b) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.

Litwin, Edith (1998a) "La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria" en *Revista Educación Lima*. Perú. Volumen VII N°13. Marzo/98.

Litwin, Edith (1998b) "La investigación didáctica en un debate contemporáneo" en Baquero R., Camilloni A., Carretero M., Casorina A., Lenzi A., y Litwin E. (1998) *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.

Litwin, Edith (2002) "La didáctica tecnológica. Un campo en construcción" en *Revista Alternativas*, Serie Espacio Pedagógico, Año 7 nro. 26, San Luis, Argentina.

Margalef, José B. (1987) *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Anthropos.

Margullis, Mario (comp.) (1996) *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires: Biblos.

Margulis, Mario, et al. (1998) *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, DIUC.

Martín Barbero, Jesús (1979) *Comunicación educativa y didáctica audiovisual*. Central Didáctica, Cali.

Martín Barbero, Jesús. (1987) *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili.

Martín Barbero, Jesús, y Muñoz, Sonia (1992) *Televisión y melodrama*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Martín Barbero, Jesús (1992) "Nuevos modos de leer", en *El Espectador* nro. 474, Bogotá.

Martín Barbero, Jesús (1996) "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en *Nómadas* N° 5, sept./96-feb./97, DIUC, Fundación Universidad Central.

Martín Barbero, Jesús (1996) *Pre-textos. Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*. Santiago de Cali (Colombia), Editorial Universidad del Valle.

Martín Barbero, Jesús (1997) "El coraje de vivir a la intemperie", en *Periferia* nº 1, Agosto-diciembre 1997, Universidad Surcolombiana, Neiva, pp. 8-15.

Martín Barbero, Jesús (1998a) "Prefacio a la quinta edición. Pistas para entre-ver medios y mediaciones", en J. Martín Barbero, *De los medios a las mediaciones*. (5ta ed.) Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Martín Barbero, J. y López de la Roche, Fabio (eds.) (1998b) *Cultura, medios y sociedad*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales.

Martín Barbero, J. (1998c) "Experiencia audiovisual y desorden cultural" en Martín Barbero, J. y López de la Roche, Fabio (eds.) (1998) *Cultura, medios y sociedad*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales.

Martín Barbero, Jesús (1999) "Retos culturales: de la comunicación a la educación", en *Gaceta* Nº 44/45, enero/abril 1999, pp. 4-11.

Martin, Laura M. W. (1993) "Detección y definición de problemas de las ciencias en varias clases desarrolladas a partir de un video" en Luis C. Moll (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

Masterman, Len (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.

Mayo, John, y otros. (1985) "Transferencia de Plaza Sésamo a América Latina"; ponencia presentada en Seminario "Comunicación para niños"; Quito: CIESPAL, abril-mayo 85.

Mc Luhan, Marshall (1969) *La Galaxia Gutemberg. Génesis del "Homo Typographicus"*. Madrid: Aguilar.

McLaren, Peter (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Mead, Margaret (1971) *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*. Primera edición en inglés, 1969. Buenos Aires: Granica Editor.

Mercer, Neil (1997) *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona, Paidós.

Merlo Flores, Tatiana, y Rey, Ana María (1983) *La televisión ¿forma o deforma?* Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.

Merlo Flores, Tatiana (1998) "La emoción y la razón, enfrentadas", en *Diario Clarín*, Sección Educación, 17/5/98.

Metz, Christian y otros (1972) *Análisis de las imágenes*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

Metz, Christian (1979) *Psicoanálisis y cine. El significante imaginario*. Barcelona: Gustavo Gili.

Metz, Christian (1991) "Cuatro pasos en las nubes (vuelo teórico)" Capítulo III, en "*L'énonciation impersonnelle, ou le site du filme*". París, Meridiens Klincksieck, 1991. (Trad. del Centro de Traducciones de la Facultad de Bellas Artes. A pedido de la Cátedra de Historiografía).

Molina, Lourdes (1990) *El video: uso pedagógico y profesional en la escuela*. Barcelona: Fund. de Serveis de Cultura Popular, Ed. Alta Fulla.

Moll, Luis (comp.) (1993) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

Montoya, A., y Rebeil, M.A. (1983) *Televisión y enseñanza media en México: el caso de Telesecundaria*. México: GEFE.

Morley, David (1993) "Teoría de las audiencias activas: péndulos y trampas". En *Journal of Communication*, nº 43, vol. 4. Traducción de Alejandro Grimson y Mirta Varela (Fac. De Ciencias Sociales, UBA).

Neisser, Ulric (1981) *Procesos cognitivos y realidad*. Madrid: Marova.

Newman, Denis, Griffin, Peg, y Cole, Michael (1991) *La zona de construcción del conocimiento: trabajo por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.

Nisbet, John (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

Noguer, Jorge (1985) *Radiodifusión en la Argentina*. Buenos Aires: Ed. Bien Común.

Nuin, Susana (1995) *El impacto de la imagen. TV y video. Su universo vincular*. Buenos Aires: Humanitas.

Ong, Walter (1987) *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Orozco Gomez, Guillermo (1989) "No hay una sola manera de "hacer" televidentes", artículo preparado para la revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Universidad de Colima, México.

Orozco Gómez, Guillermo (1991a) *Recepción televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio*. Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales nro. 2. México: Proicom, UIA.

Orozco Gomez, Guillermo (1991b) "Cultura y televisión: de las comunidades de referencia a la producción de sentido en el proceso de la recepción", Capítulo preparado para el libro Consumo Cultural en México, Consejo para la Cultura y las Artes, México.

Orozco Gómez, Guillermo (1992a) "La mediación en juego: televisión, cultura y audiencias". En *Rev. Tecnología y comunicación educativas*. México, ILCE, oct/92.

Orozco Gómez, Guillermo (comp.) (1992b) *Hablan los televidentes: estudios de recepción en varios países*. Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales nro. 4. México: Proicom, UIA.

Orozco, Guillermo; y Charles Creel, Mercedes (1992c) *Educación para los medios. Una propuesta integral para Maestros, Padres y Niños*. México: ILCE-UNESCO.

Orozco Gómez, Guillermo (1997) *La investigación de la comunicación dentro y fuera de América Latina*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP.

Paín, Abraham (1992) *Educación informal: el potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pañoso, Marcelo (1999) "Pizza, birra y peli", *Diario Clarín*, Buenos Aires, 28/5/99, Suplemento La Guía, pp.3-5.

Peirano, Luis (1985) "Televisión y cultura popular: los programas cómicos de la televisión en el Perú"; en *Revista Comunicación y Cultura* nro. 14, Julio/85, México.

Pérez Gómez, Angel (1995) "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa" en *Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Fund. Paideia-Morata.

Pérez Lindo, Augusto (1998) *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*. Buenos Aires: Eudeba.

Pérez Tornero, José Manuel (1994) *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.

Perkins, David (1992) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Peyrú, Graciela (1993) *Papá, ¿puedo ver la tele?*, Buenos Aires, Paidós.

Peyrú, Graciela (1994) "La televisión en el mundo educativo de hoy. La nueva ventana al mundo y la escuela" En *Primer Congreso Nacional sobre la televisión en la escuela*. Mendoza, Dirección General de Escuelas, Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología, Mendoza TEVE, Canal 9, Aconcagua Telecable.

PNUD (1975) "Estudio de viabilidad de un sistema regional de teleducación para los países de América del Sur", Documento de PNUD-ONU, París.

Poloniato, Alicia (1993) *Géneros y formatos para el guionismo en Televisión Educativa*. México: ILCE.

Popkewitz, Thomas (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Porcher, Louis (dir.) (1980) *Medios audiovisuales*. Madrid: Ed. Cincel-Kapelusz.

Pozo, Juan Ignacio. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Prieto Castillo, Daniel (1994) *Apuntes sobre la imagen y el sonido*. Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.

Prieto Castillo, Daniel (1994) *Los formatos televisivos*. Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza.

Prieto Castillo, Daniel (1994) "Aprender y desaprender la televisión". En *Primer Congreso Nacional sobre la televisión en la escuela*. Mendoza, Dirección General de Escuelas, Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología, Mendoza TEVE, Canal 9, Aconcagua Telecable.

Puiggros, Adriana y Krotsh, Pedro (comp.) (1994) *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires: Aique.

Quevedo, Luis Alberto. (1991) *La televisión desafía a la escuela*. Documento CEDES nro. 70. Buenos Aires: CEDES.

Quiroz, María Teresa (1993) *Todas las voces. Educación y comunicación en el Perú*. Lima: Centro de investigación en Comunicación social de la Universidad de Lima. Colección Contratexto.

Restrepo, Gabriel; Jaramillo, Jaime Eduardo y Arango, Luz Gabriela (eds.) (1998) *Cultura, política y modernidad*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales.

Rivera, Jorge B. (1987) *La investigación en comunicación social en la Argentina*. Buenos Aires: Puntosur.

Riviere, Angel y Nuñez, María (1996) *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.

Rodríguez Diéguez, José Luis y Sáenz Barrio, Oscar (1995) *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy (España): Ed. Marfil.

Roig, Hebe (1990) "Los procesos cognitivos y las prácticas educativas en relación con la lectura del mensaje televisivo". Informe de Beca de Iniciación CONICET. Inédito.



Roig, Hebe (1993) "Televisión educativa: de la televisión escolar a la educación mediatizada por la televisión", en *Cuadernos de la Cátedra. "Tecnología educativa: nuevos enfoques y viejos debates"* nro. 2, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Roig, Hebe (1994a) "El lugar del video en los proyectos de educación a distancia", en Litwin, Maggio, Roig (comp.) *Educación a distancia en los 90. Desarrollos, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA XXI, Universidad de Buenos Aires.

Roig, Hebe (1994b) "Sondeo histórico de TV Didáctica en la Argentina". Informe de Beca de Perfeccionamiento CONICET. Inédito.

Roig, Hebe (1995) "Un análisis comunicacional de la televisión en la escuela", en Litwin, E. (comp.) *Tecnología Educativa: política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Roig, Hebe (1997) "La evaluación de proyectos en la tecnología educativa". En Litwin, E. (Coord.), *Enseñanza e Innovaciones en las Aulas para el Nuevo Siglo*. Buenos Aires: El Ateneo.

Rosa, Nicolás (1978) *Léxico de lingüística y semiología*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Sacristán, J. , y Pérez Gómez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Salomon, Gavriel (1983) "Evaluación de la televisión educativa". En UNESCO, *Impacto de la televisión educativa en la infancia*. Estudios y documentos de educación nro. 40. París.

Salomon, Gavriel; Perkins, David y Gloverson, Tamar (1992) "Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes". En *Revista Comunicación, lenguaje y educación*, N° 13.

Santoró, Eduardo (1980) *La televisión venezolana y la formación de estereotipos en el niño*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela.

Santos Guerra, Miguel A. (1990) *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.

Sartori, Giovanni (1998) *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Saviani, Dermeval (1986) "Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara" en *Revista Argentina de Educación*, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Año 5 nro. 8.

Schaff, Adam (1966) *Introducción a la semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Shohat, Ella y Stam, Robert (1994) "Introducción" y "Tropos del imperio". En *Unthinking eurocentrism. Multiculturalism and the media*. London, Routledge. Traducción y adaptación de María Eugenia Contursi y Fabiola Ferro. En AAVV, *Cuadernos de Comunicación y Cultura* N° 55. Buenos Aires: CECSO (Facultad de Ciencias Sociales, UBA).

Shuster Félix y otros. (1995) *El oficio del investigador*. Serie de estudios sociales. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sirvén, Pablo (1988) *Quién te ha visto y quién TV. Historia informal de la televisión argentina*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

Sistema Nacional Universitario de televisión/video educativo: Documentos varios. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, 1989.

Soto Guzmán, Viola (1966) "Televisión general y televisión educativa en el mundo actual"; en *Revista Información Educativa*. Buenos Aires: año IV, nro. 7, julio-66.

Stodolsky, Susan S. (1991) *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Tarroni, Evelina (1962) *Los niños, la radio y la televisión*. Madrid: Studium.

Taylor, C., Bogdan, R. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1986.

Tejedor, Francisco J. y García Valcárcel, Ana (eds.) (1996) *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid, Narcea.

Tidhar, Chava E. (1987) *Evaluation of educational television programs at Israel Educational Television during the mid-eighties*. (documento).

Tishman, Shari; Perkins, David y Jay, Eileen (1995) *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.

Todorov, Tzvetan (1981) *Simbolismo e interpretación*. Caracas: Monte Avila Editores.

Traversa, Oscar (1986) *Cine: el significante negado*, Buenos Aires, Hachette.

Traversa, Oscar (1998) *Apuntes del Seminario "La enunciación impersonal en los medios"*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Traversa, Oscar (1999) "Aproximaciones a la noción de dispositivo", en Steimberg, Oscar (comp.) *Semiótica I*, publicaciones del CECSO, Fac. de Ciencias Sociales, UBA.

Tressel, G. (1985) "A demonstration of telecommunication use for classroom support"; ponencia presentada en Seminario Internacional "Los niños y la comunicación". Quito: CIESPAL.

Ulloa, Yéssica. (1985) *Video independiente en Chile*. Santiago: CENECE-CENCOSEP.

UNESCO (1983) *Impacto de la televisión educativa en la infancia*. Estudios y Documentos de Educación nro. 40. París.

Vacchieri, Ariana (comp.) (1992) *El medio es la TV*. Buenos Aires: La marca Ed.

Valles, Miguel S. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Van Dijk, Teun A. (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, Teun A. (1994) "Discurso, poder y cognición social", Ciclo de Conferencias dictadas en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Publicados en la página web de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América latina, con base en la Lectura y la Escritura.

Van Dijk, Teun A. (1997) *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.

Velleggia, Susana (1994) "El video como modalidad discursiva; una propuesta metodológica para la definición del campo y las políticas" en Velleggia, Susana (comp.) *El video en la educación no formal en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

Vilches, L. (1983) *La lectura de la imagen: prensa, cine y televisión*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, Lev S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.

Wassermann, Selma (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Wertsch, James V. (1998) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Winkin, Yves (1984) *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.

Wittrock, Merlin C. (1986) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ed. Paidós.

Wolf, Mauro (1984) "Géneros y televisión". En *Revista Anàlisi*. nro. 9, Universidad de Barcelona.

Wolf, Mauro (1979) *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Wolf, Mauro (1996) *La investigación de la comunicación de masas*. México: Paidós.

Wolton, Dominique (2000) *Internet, ¿y después? Una teoría crítica de los medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa.

Zunzunegui, Santos (1992) "Sobre la serialización". En Ariana Vacchieri (comp.) *El medio es la TV*. Buenos Aires: La Marca Ed., 1992.

Zunzunegui, Santos (1989) *Pensar la imagen*. Madrid: Ed. Cátedra.

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**Dirección de Bibliotecas**