



La convergencia de medios y la enseñanza del lenguaje audiovisual en el ámbito universitario

Elizabeth Vidal

Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC-UNC)

elizabeth.vidal@unc.edu.ar

Resumen

El presente artículo propone recuperar algunos aprendizajes que son el resultado del trabajo docente en el ámbito de la producción y la enseñanza de lo audiovisual en las últimas dos décadas, en el Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual, asignatura anual de tercer año de la Licenciatura de Comunicación Social (FCC-UNC). Para ello, se pone en relación lo audiovisual, y las estrategias y escenarios posibles de configurar para promover su comprensión por parte de diversos grupos de estudiantes (niños y niñas, graduados y graduadas, público en general, pero con foco en el grado universitario), atendiendo a la condición situada de toda experiencia educativa.

Palabras claves: convergencia de medios, lenguaje audiovisual, experiencia educativa, aprendizaje

Introducción

El trabajo docente¹ en el Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual de la Licenciatura en Comunicación Social², en la universidad pública, masiva y presencial –siendo estas características las únicas que han perdurado en estas décadas-, pone en relación lo audiovisual y los ambientes educativos posibles de configurar para promover su comprensión por parte de diversos grupos de estudiantes, atendiendo a la condición situada de toda experiencia educativa. La búsqueda de las estrategias y recursos pertinentes para facilitar la apropiación del lenguaje audiovisual con distintos grupos de estudiantes (universitarios, niños, graduados, público en general) atraviesa toda nuestra práctica docente, enriquecida en las últimas dos décadas por experiencias extensionistas³ que nos han permitido experimentar con un mayor grado de libertad y conformar dispositivos y ambientes más flexibles. Se trata de “enriquecer la enseñanza” (Maggio, 2012) promoviendo procesos significativos y perdurables en el tiempo.

En tal sentido, nuestro campo disciplinar está caracterizado por algunos rasgos que constituyen a su vez desafíos, tales como la naturalización del estatuto de la imagen, la hegemonía que asume lo audiovisual en las últimas décadas, la ausencia de procesos de enseñanza más sistemáticos de este lenguaje en niveles iniciales del sistema educativo – o el carácter aislado dichos procesos-, y su consiguiente apropiación de manera gradual. Asimismo, en diversos casos, el abordaje de esa enseñanza se realiza desde tradiciones letradas y propias de otros sistemas simbólicos, como es el lenguaje verbal. Decía Jesús Martín-Barbero en 2009 en una descripción que, a pesar de la fecha, mantiene vigencia:

...en ese escenario, (refiriéndose a la educación) hoy se hace posible la convergencia de las oralidades culturales de las mayorías con las nuevas visualidades y las escrituras cibernéticas. Claro que esa posibilidad se hará realidad sólo si las culturas letradas aceptan transformar su didactismo autoritario en una mediación ciudadana performativa. Pues la larga subordinación de las oralidades, sonoridades y visualidades de las mayorías al orden excluyente de la letra sufre actualmente una erosión creciente e imprevista. (p. 23)

¹ La autora es profesora regular y docente a cargo de la Cátedra de Lenguaje III y Producción Audiovisual de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UNC) desde 1998. También ha dirigido entre 2013 y 2016 el Posgrado en Teoría y Práctica del Documental en la misma institución. Ver: <https://lizvidal.com/biografia/> y <https://talleriii.fcc.unc.edu.ar>

² Asignatura correspondiente al tercer año de la Licenciatura en Comunicación Social (Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba).

³ Esta experiencia ha sido desarrollada en la tesis doctoral “Alfabetización Audiovisual en Contextos Educativos. El caso del Dispositivo FIIV”. 2020. Vidal, E. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Doctorado en Ciencias de la Comunicación (UNC).



La organización del actual plan de estudios –en proceso de transformación desde hace años- de la Licenciatura en Comunicación Social de la unidad académica mencionada, de alguna manera replica la lógica que estructura el resto del sistema educativo al no asignar instancias graduales y previas para el trabajo en torno a la imagen y a las tecnologías que posibilitan su manipulación, como es el caso de la fotografía⁴. Esto sólo por mencionar una de las disciplinas que harían posible un trabajo gradual, de aproximación y profundización a nuestro objeto de estudio. Diversos autores (Scolari, 2019; McLuhan, 1964) han reconocido que ninguna tecnología suprime o reemplaza de manera total a la tecnología que la precede. En todo caso, ambas se transforman. Es por ello que podemos reconocer en el universo de lo audiovisual a la fotografía, la pintura, el teatro y hasta a la novela. Tenemos, además de esas tradiciones, una multiplicidad de sistemas que integran lo audiovisual y que se organizan en subsistemas: el visual, el sonoro y el técnico-retórico, para tomar las clásicas categorías acuñadas por Cebrián Herreros (1983) y fundantes en el campo disciplinar. Todo esto da cuenta de la condensación de contenidos que debemos enseñar en el calendario académico de un año, tiempo asignado a la materia.

Ante las múltiples maneras de enseñar y la necesidad de lograr experiencias significativas –o, en palabras de Maggio (2012), “enseñanzas poderosas” en ambientes de alta disposición tecnológica-, identificamos como una prioridad, tanto desde lo teórico como desde lo metodológico, recurrir a procesos de deconstrucción de nuestro objeto de estudio. Hemos encontrado algunos caminos, quizás en situaciones lejanas a nuestras aulas y con colectivos de estudiantes bien distintos a los universitarios, algunos de los que surgieron en el marco de un proyecto de voluntariado universitario⁵. En esa oportunidad nos planteamos como desafío pensar un dispositivo educativo en torno a lo audiovisual, un trabajo en territorio con niños y niñas de sectores vulnerables. Nos preguntamos entonces cómo desentrañar con los y las participantes los elementos básicos de lo audiovisual y fue en ese marco que nos permitimos innovar, con mayor libertad que en el aula universitaria, aunque finalmente unos y otros se integraron a ella.

De esta manera, pensamos objetivos muy acotados, identificamos dimensiones esenciales –como el espacio y el movimiento- y postergamos otros, como el sonido. Antes, caracterizamos minuciosamente a nuestros destinatarios: los niños y niñas de 6 a 8 años, sus consumos culturales, tiempos de atención, condiciones de recepción, aspectos

⁴ Solo un seminario previsto en cuarto año y para algunas orientaciones.

⁵ Feria Interactiva Itinerante Veo Veo. Proyecto de Voluntariado Universitario. Convocatoria 2010. Itineramos por cinco regiones del interior de la provincia de Córdoba y trabajamos con 800 niños y niñas de escuelas primarias de sectores socialmente vulnerables que formaban parte del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE). Ver: <https://www.feriaveoveo.unc.edu.ar/es/que-es-el-veo-veo/>

ambientales, espaciales, cantidad máxima de participantes por grupo, tipos de actividades posibles de ser habitadas y enriquecidas por los niños y niñas, entre otros posibles.

Cada objeto pide su forma, dijimos, y nos permitimos crear una teniendo en cuenta que Maggio (2012) advierte que las (nuevas) tecnologías atraviesan las formas en que el conocimiento disciplinar y no disciplinar se construye. En esa línea, una inclusión digital genuina debería reconocer los atravesamientos, entenderlos y recuperarlos al concebir propuestas didácticas. Nuestros/as estudiantes de la universidad no son ajenos/as a los dinámicos procesos de digitalización que les permiten acceder naturalmente a múltiples dispositivos que admiten grabación, procesamiento y circulación de imágenes. Esta gran disponibilidad tecnológica, sin embargo, en muchos casos no se corresponde con el desarrollo de una capacidad de análisis, de comprensión y deconstrucción de la gramática y de los elementos que integran ese objeto audiovisual que están registrando y haciendo circular. Es desde ese estado de situación que partimos de los saberes que traen los y las estudiantes y diseñamos secuencias de trabajo que los profundicen y permitan un diálogo entre ellos.

Una categoría interesante para comprender la situación planteada es la de acceso, desarrollada por Burbules y Callister (2001), quienes discriminan distintos niveles, desde la simple disponibilidad del dispositivo tecnológico hasta las condiciones materiales de acceso, pasando por el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias. Sin embargo, el paso del rol de consumidores de discursos audiovisuales –resultado del ecosistema digital y fuertemente centrado en la imagen- al de productores, evitando la repetición de estereotipos y promoviendo instancias de creación, en muchos casos es un pendiente aún. Parte de esa dificultad o desafío se debe, a nuestro entender, al modo en que enseñamos.

Si la opción es por la emancipación de las personas y la transformación del entorno, se requiere de acción, distanciamiento y reflexión. Hace veinte años, cuando no estaban disponibles todos los contenidos que hoy podemos poner en pantalla en un segundo buscando en *Google*, Litwin (1997) advertía que sólo si se comprende que “el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación cultural, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos”, podremos construir “una mirada nueva” sobre la escuela y sus posibles transformaciones (p. 137). En tal sentido, autores clásicos como Piaget (1972) y Vigotsky (1995), pueden ayudarnos a comprender la necesidad de ampliar el horizonte de recursos utilizados en la educación. Piaget (1972) entiende que la clave para lograr el aprendizaje reside en la alimentación adecuada del presente, mediante la que se reinventa el mundo con lógicas que van cambiando a través de las diferentes etapas del desarrollo humano. Si *aprender es inventar* –y no meramente transmitir contenidos sobre

un supuesto vacío previo-, entonces la manipulación de medios, que amplía esas posibilidades, es positiva para el estudiante. Por su parte, Vigotsky (1995), enfatiza la *disponibilidad y distribución* de conocimientos y procedimientos como “prótesis de la mente” en el desarrollo de la inteligencia humana. Esos mecanismos están en la cultura y parte de ellos pasan actualmente por los medios de comunicación y las redes digitales. Pero, más interesante aún, el autor sostiene que el lenguaje –en sentido amplio se extiende a todos los lenguajes– no es sólo el instrumento por el cual se transmite la cultura, sino que se trata de un agente modificador de las facultades del pensamiento y, por lo tanto, amplía las posibles explicaciones del mundo, es “el depositario de los nuevos pensamientos una vez logrados” (Bruner, 1994, p. 146).

Por otro lado, Huergo (1997) afirma que “los nuevos modos de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales” (p. 66) y constituyen de hecho la base de un proceso de “alfabetización múltiple”. Esta supone la posibilidad de enfocar la realidad desde distintos puntos de vista, la reaparición de lo no verbal y lo concreto (específicamente a través de la imagen), la exploración de nuevas formas del aprender, la idea de un proceso educativo de carácter permanente –sin el control y recorte de la institución educativa-, y la inclusión fundamental de la alteridad y la pluralidad como ejes. Es decir, se trata del desarrollo de nuevos “modelos mentales” que funcionan de hecho como esquemas interpretativos a través de los que reformulamos y reestructuramos nuestra integración social, cultural e identitaria. Esta mirada, que surgió del debate de los años noventa, se sostuvo a lo largo del tiempo pese a la difusión de las TIC y a los procesos de convergencia tecnológica que han tenido lugar con la digitalización de lo analógico y el surgimiento de nuevos medios y redes.

En relación al área de la didáctica de lo audiovisual, Augustowsky (2017) y Bergala (2007), entre otros autores, lo reconocen como un campo en formación. Nos encontramos de manera aislada con propuestas que no logran todavía modificar o llenar este vacío, tal vez porque se dan sobre todo en ámbitos no formales o proyectos por fuera del sistema educativo. Aun cuando las propuestas curriculares para la enseñanza primaria y secundaria incluyen y destacan la relevancia de estos contenidos, la realidad es que no llegan a ser apropiados por parte de quienes offician como agentes del sistema y, por lo tanto, tampoco en las prácticas en el aula. En la mayoría de los casos quedan librados a las posibilidades e intereses de docentes a cargo y, en general, con un carácter fragmentario.

Por otra parte, nuestros/as estudiantes en la universidad elaboran sus propios discursos audiovisuales, participan de las redes en calidad de productores, registran los momentos importantes (o no) de su cotidiano, sin haber recibido del sistema o de la propia

currícula de comunicación en etapas anteriores, educación sistemática en torno a la imagen fija o en movimiento y con un escaso grado de reflexión en torno al estatuto de la imagen y los modos de construcción de sentido.

Acerca del Taller III

El objeto de estudio del Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual (en adelante TIII)⁶ es el universo de lo audiovisual, tanto en lo que respecta a su gramática como a la posibilidad de construir relatos. En las últimas décadas, verificamos un incremento progresivo de los relatos audiovisuales a través de los diversos dispositivos y pantallas que pueblan el contexto mediático contemporáneo.

Dada la convergencia de medios y la omnipresencia de lo audiovisual en el actual ecosistema mediático, cada estudiante de comunicación debe ser competente en el manejo de los códigos y gramáticas que hacen posible elaborar un relato audiovisual. Este contexto de convergencia nos interpela a transformar nuestras prácticas docentes pensando en las posibilidades de expansión narrativa mediante un manejo más libre de las categorías de espacio y de tiempo que regulaban la producción audiovisual en la era analógica. En consonancia con Carlon (2016), quien resalta la importancia de enseñar a través de la elaboración de micro relatos, dentro del equipo docente identificamos esta propuesta como una oportunidad para diversificar y ampliar las interacciones educativas con estudiantes de una universidad pública y masiva.

Nuestro énfasis en la producción de relatos funciona en el contexto de red, en la que lo digital afecta la producción, la circulación y el consumo de discursos recreados y resignificados en un proceso de semiosis infinita (Verón, 1998). Proponemos entonces un proceso de trabajo que implica la realización de producciones audiovisuales que no contemplen únicamente estrategias de apropiación de contenidos. En esa línea, un taller es, como propone Ezequiel Ander Egg (1999), un aprender-haciendo de manera conjunta. Siguiendo a este autor, concebimos al taller como un lugar de producción, un espacio en donde estudiantes y docentes se encuentran comprometidos en la realización de un trabajo. En este caso, se trata de la elaboración de relatos audiovisuales, comprendiéndolos como un modo particular de representación y organización de los sucesos que integran una historia a narrar, que requiere de dispositivos tecnológicos específicos y emplea elementos tomados de múltiples sistemas o códigos (Bettendorff y Prestigiacomo, 2002). Para ello, esperamos que quienes transitan el TIII integren a los

⁶ Introducción del programa de la asignatura Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual. Vidal E. y Ilardo C, (2022). Ver: <https://talleriii.fcc.unc.edu.ar/>

conocimientos incorporados en etapas anteriores de formación, nuevos saberes directamente relacionados con el campo audiovisual y con su futuro profesional.

La investigación, tanto conceptual como formal, es una dimensión que pretendemos atravesarse el quehacer cotidiano de los y las estudiantes. En esta línea, sabemos que cada objeto pide su forma. Es por eso que proponemos que el trabajo sobre cada proyecto audiovisual atienda tanto una indagación cuidada sobre los contenidos, como también –y con la misma jerarquía- una investigación/exploración sobre las formas. Sobre esta base, la dimensión ética asume un lugar central en el proceso educativo-realizativo dado que planteamos un espacio que considere el respeto por las fuentes y los derechos de quienes participan desempeñando distintos roles a lo largo del proceso. Estas búsquedas conceptuales, estéticas y éticas se ubican en el centro de nuestros objetivos, convencidos de que el ámbito universitario es el lugar desde donde recrear modos de contar que eviten la repetición de fórmulas estereotipadas.

En este sentido, como parte de nuestra estrategia pedagógica nos valemos de relatos audiovisuales de factura local, nacional y /o latinoamericana –a veces de difícil acceso- como una oportunidad para dar a conocer el desarrollo de estéticas y gramáticas distanciadas de modelos hegemónicos. Al mismo tiempo, promovemos la elaboración de relatos audiovisuales que aborden situaciones problemáticas contemporáneas de manera reflexiva y rigurosa.

Asimismo, buscamos que los y las estudiantes desarrollen las competencias necesarias para producir discursos audiovisuales que resulten motivados tanto por indagaciones personales, como por su participación en acontecimientos de la realidad. En esta línea, en el TIII proponemos actividades prácticas flexibles que dialoguen con las temáticas y preocupaciones que los y las estudiantes traen al aula. Es a partir de ellas que se avanza en un proceso analítico y experimental gradual, de menor a mayor complejidad, con distintos dispositivos, géneros, formatos y modalidades de circulación, entre otros aspectos.

De igual manera, esperamos que las y los estudiantes, a partir de su recorrido a lo largo de dos años de estudios universitarios y de las experiencias adquiridas en las asignaturas y talleres cursados con anterioridad, puedan gradualmente desarrollar una mirada desnaturalizada sobre el campo de lo audiovisual. El concepto derrideano de “deconstrucción” (Derrida, 1998) aporta al trabajo de des-naturalización a través de la experiencia de preguntarse “¿qué es eso?” (en nuestro caso, lo audiovisual), que aceptamos como dado, lo que se pone en juego para analizar las estructuras sedimentadas que forman el elemento discursivo.

La discursividad en la que pensamos comprende la lengua, las imágenes, la cultura, nuestros preconceptos epistemológicos e ideológicos y todo aquello que se impone y acepta por autoridad. En otros términos, postulamos entrar en el juego, romper la magia de la imagen en movimiento, volver a hacer magia articulando ese espacio y ese movimiento, y todo ello no solo como una intervención técnica, sino como una búsqueda por develar un entramado de sentidos. Claramente, el trabajo en el TIII tiene sus límites, puesto que es imposible abordar en sólo un año todo aquello que está vinculado con la comunicación audiovisual en un formato de taller para un público estudiantil masivo. Además, debe considerarse la inexistencia de un trabajo similar en las etapas previas de formación según los contenidos mínimos del plan de estudios, la ubicación del propio taller en ese plan y su estructuración como puerta de entrada a la orientación en Producción Audiovisual, así también como, por supuesto, el perfil profesional que se espera de un/una comunicador/a social. Sin embargo, la selección de contenidos logra abordar lo sustantivo de lo audiovisual. Al mismo tiempo, la apelación a estrategias que dan cuenta de la gramática audiovisual dan como resultado una propuesta poderosa en términos de la apropiación y comprensión por parte del público destinatario en general respecto de qué está hecho lo audiovisual.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos y las condiciones materiales de producción que existen en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, es que este proyecto educativo se encuentra acotado a la producción de relatos audiovisuales breves de ficción y de no ficción. Lo que se pretende es crear un clima de trabajo adecuado para que sus participantes tomen contacto directo y sistemático con situaciones/problemáticas relacionadas con el proyecto de trabajo. Este proceso supone necesariamente un trabajo grupal que debe ser realizado en un ambiente en el que la tolerancia, la comprensión, la cooperación y la responsabilidad son fundamentales para lograr los objetivos propuestos.

El equipo docente aborda el trabajo áulico desde la perspectiva del *juego pleno*, que concibe al aprendizaje como un todo desde siete principios: jugar todo el partido, hacer que valga la pena jugar, abordar y trabajar lo más difícil, jugar de visitante, descubrir lo implícito o escondido del juego, aprender del propio equipo y de los demás, y aprender el juego del aprendizaje mediante la aplicación de estrategias metacognitivas destinadas a reflexionar sobre el cómo aprendimos. “El aprendizaje para la comprensión consiste más en aprender a patinar que en aprender sobre patinaje”, explica Perkins (2010, p. 49) que, en este caso y parafraseando al autor, sería que el aprendizaje para la comprensión consiste más en aprender a realizar discursos audiovisuales que aprender sobre el discurso audiovisual.

Asimismo, para Perkins (2010), “el más fundamental y general” de los problemas que enfrenta la educación en todas sus modalidades es “cómo abordar la complejidad”,

porque el objetivo de la educación consiste en “ayudarnos a aprender aquello que no adquirimos naturalmente durante nuestra vida diaria” (p. 50), haciendo accesible el conocimiento y estimulantes las prácticas. Para él, la vía es superar las dos respuestas más comunes para abordar la complejidad, porque no se trata ni de empezar por los elementos, difiriendo su integración, ni aprender acerca de algo, sino de hacerlo:

El enfoque del aprendizaje pleno incorpora diferentes teorías del aprendizaje para ofrecer un marco conceptual de diseño. Se trata de una perspectiva integradora que permite tener en cuenta y mantener activas diversas características fundamentales del aprendizaje para lograr una buena educación. Se trata de lo que se denomina en ocasiones de una “teoría de la acción integradora” (...). El enfoque del aprendizaje pleno adopta una postura firme en contra del aprendizaje atomístico y excesivamente extenso sobre las cosas. Lo central, en cambio, es aprender a hacerlas. (pp. 39-41)

Entonces, siguiendo la postura de Perkins (2010), el TIII responde a los principios que el taller mismo enuncia, incluso cuando los plantea por fuera de la dinámica del juego:

1.- Abordar alguna versión de la actividad holística, no sólo los fragmentos. 2.- Lograr que valga la pena hacer la actividad. 3.- Trabajar sobre las partes difíciles (...) 4.- Explorar distintas versiones de la actividad y ámbitos en donde pueda realizarse. (Perkins, 2010, p. 42)

Se ofrece así un trayecto completo a través de una secuencia integral respecto de los elementos básicos del lenguaje audiovisual. Es, por lo tanto, un dispositivo holístico que explora diferentes posibilidades y ámbitos, que resulta suficientemente atractivo como para *jugar el juego* desde el deseo de diferentes tipos de destinatarios y no elude la dificultad.

En esa línea, entre los objetivos centrales del TIII nos proponemos:

- i. fomentar la capacidad de observación, de reflexión y la evaluación de los hechos sociales y de la realidad de la comunicación audiovisual (local, nacional e internacional) en los distintos formatos y ámbitos de desarrollo;
- ii. utilizar los elementos esenciales del lenguaje audiovisual desde diversos dispositivos para la producción de relatos audiovisuales de ficción y de no ficción de corta duración;
- iii. adquirir destrezas y habilidades para la producción de relatos audiovisuales cortos de ficción y de no ficción;
- iv. enmarcar la tarea del taller en un ambiente de mutua colaboración y cooperación, haciendo hincapié en el trabajo en equipo y en la experimentación de los diferentes roles que hacen a la producción audiovisual; y

- v. promover la puesta en marcha de procesos metacognitivos que tiendan a desarrollar capacidades de autorreflexión en relación al proceso de aprendizaje.

Encuadre y estrategias

El TIII plantea una situación de comunicación cuyos intercambios entre agentes distintos y cambiantes son el eje central del dispositivo y la propuesta. Esos intercambios, en términos de relaciones, son mediaciones en tanto articulan sentidos que convergen en un espacio y en un tiempo, si bien de manera efímera. Así, el dispositivo pedagógico que vamos actualizando año a año puede pensarse hacia el futuro, independientemente de los componentes del lenguaje audiovisual que hasta ahora han sido los contenidos abordados casi exclusivamente. Dado que, como dijimos, el elemento central son las relaciones y las mediaciones, el dispositivo puede reconvertirse y/o readecuarse a otros componentes del lenguaje audiovisual, a otros lenguajes y a otras tecnologías.

Para ello, se diseña y produce una estrategia para cada unidad, se planea una actividad realizativa y se seleccionan las tecnologías a utilizar. En relación a esto último, en muchos casos tratamos de contrarrestar lo digital dialogando con la historia del cine y del desarrollo del lenguaje audiovisual, en articulación con los desarrollos técnicos e invitando a los y las estudiantes a replicar las condiciones de producción iniciales y a construir relatos con los elementos disponibles en distintas épocas. Esto a partir de técnicas y procedimientos históricamente heterogéneos para generar condiciones de mayor acceso y apropiación de los contenidos que pretendemos compartir. Se trata de una trama donde las distintas partes se relacionan de manera armónica creando algo diferente a sus elementos originales, porque aislados poseen un sentido pero en su interrelación se resignifican. Es decir, cada unidad temática se propone desmontar el mecanismo que pretende explicar, enseñar junto al estudiantado y promover la construcción de un conocimiento que se comparta y se ordene, todo lo que es evaluado como un facilitador de los procesos de aprendizaje.

En definitiva, se trata de trabajar con una caja de herramientas que facilite el desarrollo de microprácticas en el marco de las tensiones que supone hacerlo simultáneamente entre actores (docentes, ayudantes alumnos/as, adscriptos/as, estudiantes) diferentes en edades, recorridos, competencias educativas, culturales y tecnológicas. La búsqueda de ruptura y novedad no refiere al recurso lingüístico ni al soporte tecnológico, sino a la integración de estos sistemas simbólicos para la creación de un nuevo entorno de aprendizaje destinado a operar la información y transformarla.

Por otra parte, el proceso de reflexión de la propia práctica es siempre un desafío y un ejercicio de distanciamiento, un intento de controlar la subjetividad puesta en juego en

cada una de nuestras acciones. Para ello, recurrimos al auxilio de la teoría apelando principalmente a autores relevantes del campo de la comunicación y la educación y a las opciones epistemológicas y metodológicas que subyacen al objeto de estudio de este trabajo. Configuramos entonces una constelación que pone en relación conceptos como: reflexión sobre la práctica, mediaciones, ruptura, apropiación, dispositivo, deconstrucción, montaje, experiencia, alfabetización multimedial, innovación, juego y la múltiple interpelación a lo sensible, además de todos aquellos conceptos relacionados con la caracterización del actual contexto macrosocial en términos de comunicación y tecnologías.

Además, ponemos particular atención a la selección de las secuencias de contenidos –unidades-, a la priorización de lo sustantivo por sobre lo secundario, pensando en aproximaciones a lo complejo de manera sucesiva, como una lente que va acercando su mirada gradualmente; como abrir una puerta, estimular un deseo, interpelar lo sensible, los intereses y los saberes previos. En definitiva, se promueve la idea de atravesar una experiencia (Larrosa, 2014) y se busca que logren una síntesis que exprese lo audiovisual en el conjunto de acciones propuestas. Esto no supone procesos que simplifiquen ni banalicen el contenido sino que, en su articulación, potencien y hagan posible su comprensión. Allí se percibe una trama en la que forma y contenido trabajan colaborativamente.

Si repasamos lo dicho hasta aquí, encontramos todos los componentes de una producción audiovisual: definir un espacio, montar una puesta en escena, organizar una sucesión de acciones en el tiempo, definir los roles de quienes sean protagonistas (quién acompaña y quién produce), todo lo que se organiza según el guion previsto por el/la productor/a-realizador/a. La masividad universitaria no es un problema menor en un espacio de taller de producción que pretende que docentes del equipo orienten, acompañen y guíen al alumnado. Decimos que no es menor porque por cada docente hay aproximadamente unos 70 estudiantes. En este sentido, experimentar con la inclusión de estudiantes avanzados de la carrera con la asignatura ya aprobada como ayudantes-alumnos/as, resultó una buena idea. Su trabajo es *ad honorem* y cumple el requisito previsto en la reglamentación vigente⁷ para iniciar en la carrera docente universitaria. Lo central es la formación de equipos de personas, en su gran mayoría jóvenes y muy activas, que luego fueron –en buena medida-, quienes sustentaron en terreno diversos proyectos de extensión, además de acompañar el dictado de la asignatura, asumiendo un rol de articulación y acompañamiento que mejora la calidad de la relación cuantitativa docente/estudiante. El interés estudiantil se ha sostenido y es un buen indicador de lo que

⁷ Reglamento de ayudantes alumnos FCC (2021) y anteriores versiones. Estatuto de la Universidad Nacional de Córdoba.

estos/as jóvenes encuentran en el Taller III, dado que anualmente se postulan en forma voluntaria entre ocho y diez alumnos/as para ser ayudantes, quienes atraviesan un proceso de selección a cargo de la cátedra y la Secretaría de Asuntos Estudiantiles.

Asimismo, la inclusión de estos/as jóvenes ayudantes-alumnos/as y aspirantes a adscriptos/as también permite ampliar y fortalecer el trabajo del equipo docente hacia la extensión universitaria, diversificando propuestas, escenarios y públicos destinatarios de los proyectos, que a su vez enriquecen las propuestas áulicas en la universidad. Concretamente, desde 2007 el TIII integra el Programa de Extensión desde las Cátedras denominado Programa de Asistencia Digital (PAD)⁸, que sistematiza y ordena las múltiples acciones de extensión, de vinculación con otros sectores, de espacio de diálogo de saberes y aprendizaje junto a otros/as en la resolución de problemas reales y con un gran potencial para la formación de recursos humanos en terreno. Estos/as participantes –en muchos casos bajo la figura de voluntarios/as-, con un alto grado de compromiso e interés por cada proyecto o línea de trabajo, con su aporte enriquecen y dan continuidad a la gran cantidad y variedad de iniciativas.

Si bien los antes referidos procesos del TIII bajo sus propias condiciones de producción podrían hablar de operaciones sencillas, sabemos que nada relativo a procesos de construcción y reconstrucción de sentido carece de complejidad porque se trata de procesos simbólicos a través de los que se construye cultura. Stuart Hall (1994) señala que esta última no es una práctica social más equiparable a las prácticas económicas y políticas, entre otras; ni es simplemente la descripción de la suma de los hábitos y costumbres de una sociedad que fueron adoptadas alguna vez y se reproducen de generación en generación. En cambio, la cultura pasa a través de todas las prácticas sociales y es la suma de sus interrelaciones porque es la práctica social por la que se atribuye sentido a la realidad como resultado de las interacciones que se dan en el seno de una comunidad, atravesadas por la dimensión histórica e ideológica. Es decir, la cultura no es un objeto cristalizado, sino uno que se construye permanentemente en los intercambios, no sólo en los grandes –que son típicos de la ciencia o del arte-, sino en los cotidianos de los agentes comunes.

⁸ En el marco del Programa de Extensión desde las cátedras de la ex-ECI (UNC), desarrolla acciones desde el año 2003. Fue institucionalizado mediante Res. ECI N° 474/07 y continúa hasta la fecha. Tiene como eje de trabajo la asistencia y capacitación a organizaciones de la comunidad en producción de videos, imágenes fotográficas y animaciones. Algunos de los productos y resultados son: "Diseño y Planificación participativa con organizaciones campesinas de un producto audiovisual"; documentales de educación y prevención en salud; numerosas becas de extensión seleccionadas y financiadas en temas de educación, proyectos audiovisuales salud etc.; premios internacionales en Programa de Uso Racional de Medicamentos y Prevención del Mal de Chagas, entre muchos otros.

Raymond Williams (1982), por su parte, nos advierte que la cultura incluye "...todas las prácticas significantes –desde el lenguaje, pasando por las artes y la filosofía, hasta el periodismo, la moda y la publicidad– que ahora constituyen este campo complejo y necesariamente extendido" (p. 13). Tanto en Hall como en Williams, entonces, la cultura remite a la idea de construcción de sentido. En el caso del Taller III, es la posibilidad de manipular signos, tecnologías –desde un lápiz hasta una cámara de fotos-, procedimientos y reglas combinatorias específicas del lenguaje audiovisual para construir discursos cuyos sentidos se subordinan a sus propias elecciones.

De esta manera, desde nuestra experiencia, las estrategias de enseñanza experienciales y lúdicas son primordiales para deconstruir un lenguaje que, si bien no es nuevo para el estudiantado universitario, asume nuevas características e implicancias por lo relevante que es asumir la posición de productores para quienes participan.

Reconfiguraciones, tensiones y desafíos

Desde 1998, fecha desde la que asumí la responsabilidad del dictado del Taller de Lenguaje III y Producción Audiovisual, podríamos estructurar una trama de encuentros y desencuentros en nuestro vínculo con la tecnología que posibilita el trabajo con lo audiovisual. Entonces, las condiciones de producción de cada clase, la circulación y el consumo o apropiación eran absolutamente distintas a las actuales en lo que refiere a la dotación y acceso.

Si bien la masividad continúa siendo una constante en el trabajo docente en la universidad pública –y en particular en la UNC-, el dispositivo pedagógico del TIII se reactualiza también de manera permanente atendiendo a las condiciones de producción que nos atraviesan a docentes y estudiantes en todas las etapas de nuestro trabajo. Esto tanto desde el lugar de la recepción o consumo de los y las estudiantes y la circulación de las producciones, como en relación a las devoluciones y la puesta en común entre pares, procesos todos enmarcados en un contexto de convergencia.

Por otra parte, la planificación de las actividades de ejercitación se organiza y se ajusta atendiendo a los procesos diagnósticos que realizamos. Desde la perspectiva docente, el armado de clases, la visualización de ejemplos que antes requerían de gran tiempo de búsqueda, acceso y eficiente funcionamiento de los dispositivos de reproducción, el acceso a materiales, el alquiler de películas en video clubes, etc., se ha facilitado. Hoy podemos concentrarnos en un importante trabajo de curaduría y de elaboración de materiales propios –profundizado en los últimos dos años debido a la virtualización a raíz de la pandemia por Coronavirus. Ahora bien, disponer de una buena conexión a internet y un proyector nos permite acceder a un repertorio casi infinito de

ejemplos que fortalecen y mejoran los procesos de comprensión –muchas veces, durante la misma clase vamos modificando y ampliando el repertorio de ejemplos, tarea a la que también aportan quienes cursan la materia-. En diversas ocasiones tenemos la sensación de haber trasladado el concepto de televisión en directo a la sala de clases, considerando la facilidad para disponer de productos provenientes de distintas culturas y circuitos.

Actualmente, la tarea docente demanda mucho más tiempo para el diseño de secuencias didácticas, guías, actividades de seguimiento y evaluación. Es decir, propuestas que articulen los contenidos básicos con la tecnología de la que se dispone y la secuencia didáctica prevista. En tal sentido, hemos reducido la duración de las piezas que solicitamos, a la vez que intensificamos la cantidad de prácticas. Además, cada concepto que presentamos es acompañado de una pequeña práctica en el espacio de la clase y luego valorado conjuntamente en el seno de la comisión⁹. La actualización permanente es clave y entendemos que la convergencia tecnológica facilita y dinamiza los procesos. Asimismo, es importante la disponibilidad gratuita de los materiales en la Web, al igual que el aula virtual que funciona como un repositorio dinámico periódicamente modificado. También contribuyen la facilidad del acceso y circulación de materiales escritos, visuales, audiovisuales y multimediales; y con frecuencia encontramos estos recursos circulando por fuera de nuestra facultad.

En esa línea, los y las estudiantes evalúan positivamente año a año la propuesta metodológica y el equipo docente ha logrado liberar parte de su tiempo para dedicarla al acompañamiento de la práctica. Consideramos que se ha formado una masa crítica de recursos humanos (ayudantes alumnos/as) que, ya graduados/as, siguen vinculados/as al taller de diferentes maneras: vuelven con sus producciones, comparten sus desarrollos e incorporan la metodología y los conocimientos en sus propios ámbitos de trabajo. En adición, algunos/as de ellos/as han logrado integrarse a los equipos del Programa para la Mejora de la Educación Secundaria (PROMSE), al Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU), o a Conectar Igualdad en la provincia de Córdoba; y, ya graduados/as, como capacitadores/as en el Programa de Fortalecimiento a las Escuelas bajo el Programa PIIE (FOPIIE)¹⁰. En todos los casos, los y las participantes atravesaron procesos de selección.

Finalmente, todo el plantel docente del taller ha aportado a la conformación de otros espacios y áreas potentes para la profundización de las temáticas motivo del presente

⁹ Por ejemplo: Iluminación, guía de ejercitación N°5, disponible en: <https://padlet.com/elizabethvidal1/iluminacion> y GUÍA de Ejercitación N° 3 “Pixelation”, disponible en: <https://padlet.com/elizabethvidal1/guia3>

¹⁰ Son todos programas de integración de tecnología a procesos educativos en distintos niveles del sistema educativo y en diferentes épocas. En el caso del FOPIIE, la ejecución estuvo a cargo de la Universidad Nacional de Córdoba con un impacto territorial en la zona centro del país (Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos), que alcanza a unas 4.500 docentes de escuelas primarias.

escrito, tales como: el Centro de Producción e Innovación en Comunicación (CEPIC), en el año 2011; el Curso de Posgrado de Teoría y Práctica del Documental Contemporáneo (2013 – actualidad); y la Especialización en Lenguaje y Comunicación Digital (2016 – actualidad). Los programas mencionados llevan la impronta metodológica del TIII y fueron concebidos con el objetivo de cubrir áreas de vacancia que fuimos identificando dentro de la currícula.

Referencias bibliográficas

Ander Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. Capítulo 1.

Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Buenos Aires: Voces de la Educación, Paidós.

Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la Escuela y fuera de ella*. Barcelona: Leartes.

Bettendorff, M. y Prestigiacomo, R. (2002). *El relato audiovisual. La narración en el cine, la televisión y el vídeo*. Buenos Aires: Longseller.

Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. España: Granica Ed.

Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Carlón, M. (2016). *Después del fin. Una perspectiva no antropocéntrica sobre la post-tv, el post-cine y YouTube*. Buenos Aires: La Crujía.

Cebrián Herreros, M. (1983). *Fundamentos de la teoría y técnica de la información audiovisual*. Madrid: Editorial Mezquita.

Derrida, J. (1998). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.

Hall, S. (1994). "Estudios Culturales: Dos paradigmas" en *Revista Causas y Azares*, Nº 1. Buenos Aires: Ed. El Cielo por Asalto.

Huergo, J. (1997). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Edit. Universidad Nacional de La Plata.

Larrosa, J. (2014). La experiencia y sus lenguajes. Conferencia. En Serie Encuentros y seminarios en la formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Pp. 1-11.

Litwin, E. (1997). La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula. En Litwin, E. (Coord.). *Enseñanza por innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: El Ateneo.

Loyola, M. y Vidal, E. (1997) *Los Talleres de producción gráfica y audiovisual. De una experiencia a una posibilidad* en Entel, A. (comp) *Periodistas entre el Protagonismo y el Riesgo*. Buenos Aires: Paidós

Mcluhan, M. (1964). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Martín-Barbero, J. (Coord.) (2009). Entre saberes desechables y saberes indispensables. Doc. Nº 9 FES-C3. Centro de Competencias en Educación para América Latina. Bogotá.

Piaget, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós

Scolari, C. (2019). *Media Evolution. Sobre el origen de las especies mediáticas*. Buenos Aires: La Marca Editora.

Verón, E. (1998). *La semiosis social. Fragmento de una teoría de la discursividad*. Buenos Aires: Gedisa.

Vidal, E. (2020). Alfabetización Audiovisual en contextos Educativos. El caso del dispositivo Veo Veo. Tesis Doctoral para el Doctorado en Comunicación Social. FCC. UNC.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Traducción del original ruso: María Margarita Rotger. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Williams, R. (1982). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.