

Mónica Acosta

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero e INCAA

La hipótesis de alteridad en cine y educación: una propuesta de taller de cine con jóvenes de las grandes urbes

The hypothesis of alterity in cinema and education: a proposal for a film workshop with young people in large cities

Resumen

A la luz de la inclusión de nuevas tecnologías y producción de contenidos audiovisuales en los diversos niveles educativos, estamos convencidos de que es fundamental repensar la función del profesional técnico, así como del docente de cine y producción audiovisual en la enseñanza terciaria y universitaria, para lograr una continuidad de saberes que redunden en posibilitar su extensión hacia el territorio de los proyectos de investigación. Nos convoca la convicción de que nosotros, como docentes de la educación superior audiovisual, somos los actores necesarios en la renovación de los contenidos audiovisuales del nivel medio. Asimismo, consideramos que somos quienes podemos, por lo menos, interrogarnos —interrogar— acerca de la cuestión metodológica y del marco teórico propicio a la enseñanza de las imágenes en movimiento en el resto de los niveles escolares. Este trabajo se propone trabajar sobre marcos teóricos y exponer una experiencia de enseñanza y de aprendizaje que, tomando la investigación teórica, es aplicada en el ámbito de los proyectos de renovación de la escuela secundaria.

Abstract

Taking into consideration that the inclusion of new technologies and the production of audiovisual contents at schools in our country is nowadays a fact, we are convinced that it is crucial to rethink the function of those working on or teaching cinema and audiovisual production in higher education. This would contribute to increase the exchange between teaching and research projects. We assume that higher education teachers are the necessary link with secondary schools in order to renew contents in that level of the educative system. Furthermore, we believe we are the ones who can at least pose questions related to methodological approaches and theoretical frames regarding the teaching of moving images, in other levels of the educational system. This paper presents some of those theoretical frames and describes an educative experience that, assuming theoretical research, is implicated in projects which seek to transform secondary school teaching.

Palabras clave

Pedagogía audiovisual
Enseñanza del arte
Formación docente audiovisual
Ver cine/Hacer Cine

Alteridad

Key words

Audiovisual pedagogy
Art teaching
Audiovisual teacher's education
Viewing cinema/making cinema

Alterity

Mónica Acosta (UBA - UNTREF - INCAA)

Recibido 30-03-2014. Aceptado 22-07-2014

Revista TOMA UNO (N° 3): Páginas 209-219, 2014 / ISSN 2312-9692 (impreso) / ISSN 2250-4524 (electrónico)

<http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/tomal/index>

Depto. de Cine y TV - Facultad de Artes - Universidad Nacional de Córdoba - Argentina

1. La estructura escolar como transmisora de la tradición cultural

Toda una serie de experiencias de trabajo en el ámbito escolar, en las que hemos intentado repensar la relación docente-alumno durante el proceso de producción de conocimiento, hacen de este avance de investigación un camino posible en la generación de la tan declamada “nueva escuela”, hoy nominada en los proyectos de renovación de la currícula a través de la Ley Federal de Educación como “Nueva escuela de calidad” (NESC). A la luz de la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de la producción de contenidos audiovisuales en las escuelas medias, nos hemos propuesto repensar la función del profesional técnico y docente de cine y de producción audiovisual formado en el nivel de la enseñanza superior, ya que consideramos que este tipo de profesional se encuentra en condiciones de crear espacios y proyectos para la aplicación de su saber en las nuevas estructuras pensadas para la enseñanza media. En este sentido, nos convoca la convicción de que nosotros, como docentes de educación superior audiovisual, somos los actores necesarios para la renovación de los contenidos audiovisuales en el nivel terciario (formación de profesores) y medio. Asimismo, somos quienes podemos interrogarnos acerca de la cuestión metodológica en lo referido a la enseñanza de las imágenes en movimiento.

La institución educativa ha sido estructurada en torno a códigos lingüísticos provenientes de la cultura letrada cuyos principios parten fundamentalmente de la gramática del libro. De ahí que uno de los modos a través de los cuales se propuso lograr cierta “tranquilidad” al interior del sistema haya sido reforzar el concepto de que la escuela es la heredera de la tradición cultural, de que esa es su función social, su herencia inmaterial, expresada en términos de esencia y voluntad en cuanto al *deber ser*. Sin embargo, la historia de los medios demuestra que su poder para masificar la información, crear un público y resignificar el concepto de lo público influyó tan hondamente en la ciudadanía que, a partir de su irrupción, el ideal del hombre ilustrado controlado pedagógicamente por la escuela se tornó imposible.

Si pensamos tan sólo en algunos cambios significativos en la historia de los medios, su incidencia en el concepto de *público-espectador* y la consideración de los actores escolares como usuarios de nuevas tecnologías e integrantes de redes sociales, observamos ciertos movimientos en las trayectorias perceptivas que determinan un cambio en la subjetividad de los actores educativos. Estos cambios inciden de modo tal que quizás sea necesario repensar tal función reproductora de la institución para trasladarla hacia una función productora y resignificadora de contenidos.

2. Una mente no escolarizada como punto de partida para una escuela inteligente

Pensar, desde el ámbito de la investigación universitaria, el marco teórico a partir del cual se proyecte una práctica de Taller de Cine como materia extraclase en una institución de Enseñanza Media, es un modo de trazar algunos lazos entre la experiencia de enseñanza universitaria y la determinación de nuestro objeto de investigación, la enseñanza audiovisual en el nivel medio. Esta experiencia puede transformar las estructuras anquilosadas de la enseñanza media y convertirlas en escuelas de aplicación para proyectos de investigación de la enseñanza superior como una forma de intervenir en territorios pertenecientes a la extensión universitaria y a los ámbitos de la investigación aplicada. Proponemos, entonces, como punto de partida, pensar el marco teórico para el desarrollo de la enseñanza audiovisual en el ámbito de las escuelas medias teniendo en cuenta una serie de consideraciones pedagógicas sobre la enseñanza del arte de las imágenes en movimiento. Tal enseñanza contempla al menos algunas preguntas previas respecto de la posibilidad de la enseñanza académica del arte. En principio, la fundamental, ¿qué esperamos de la educación?, representa un planteo que requiere pensar cuál es el centro mismo de la educación y, específicamente, de la educación artística.

La pedagogía actual ha ampliado el sentido de la palabra “conocimiento” hacia otras significaciones, como la de “habilidad”. En este punto, consideramos que quienes enseñamos a *hacer cine* debemos estar muy comprometidos y seguros respecto a la necesidad de renovar no tanto

los contenidos en sí mismos como la metodología de enseñanza de las artes audiovisuales, ya que no sólo debe considerarse lo que el alumno obtiene de la enseñanza sino, fundamentalmente, el uso activo que hará de ella. Por lo tanto, los docentes tenemos que apuntar a la acción, aunque en el camino no nos limitemos sólo a ella, sino que logremos provocar en los alumnos una capacidad de reflexión sobre la práctica que será la base de su formación. Una escuela pensada en cuanto a su calidad tiene que construirse a sí misma como escuela inteligente.

Perkins (1995) enfatiza la necesidad de producir experiencias de aprendizaje a través de las cuales los estudiantes puedan reflexionar acerca de lo que aprenden y con lo que aprenden. Según este autor, esa es la única forma de asegurar la retención, comprensión y uso activo del conocimiento. Tal propuesta tiene una consecuencia directa sobre las prácticas de enseñanza: aporta la certeza de que el aprendizaje del diseño de imágenes y sonidos sólo es posible a partir del pensamiento proyectual en detrimento del conocimiento enciclopédico. De esta forma, se posibilita una educación reflexiva y dinámica adecuada a las tres claves que los pensadores del llamado movimiento progresista de la educación, iniciado por John Dewey, han desarrollado para pensar el modo en que se realiza práctica docente y cuáles son sus efectos: retener, comprender y usar activamente el conocimiento.

Para que esta educación sea posible, también habría que preguntarse por las capacidades adquiridas durante la escolarización de los años inferiores. A menudo, tal escolarización no ha tomado en cuenta la importancia del concepto de *mente no escolarizada* para la educación artística: “No hemos conseguido comprender que en casi todo estudiante hay una mentalidad de cinco años no escolarizada que lucha por salir y expresarse” (Gardner, 1997: 20). Todo el siglo veinte ha sido transitado por reflexiones que demuestran, a través de la experiencia de la escuela del discurso del inconsciente —ficción heurística creada por el psicoanálisis— y también en producciones artísticas realizadas a partir de los conceptos fundamentales aportados por dicho campo de saber, que éstos no pueden negarse a la hora de repensar la enseñanza del arte. Las pruebas aportadas por Freud son irrefutables en cuanto a la influencia que la vida emocional de los primeros años posee sobre los sentimientos y el comportamiento de la mayor parte de los adultos, tal como lo propone Perkins (1995).

A la hora de plantear qué enseñar y cómo hacerlo cuando se aborda la enseñanza del *hacer cine*, nos proponemos reconocer el hecho de que, como plantea Gardner (1997), las personas aprenden, representan y utilizan el saber de muchos y diferentes modos. En este sentido, creemos que la inteligencia llamada lingüística, junto con las denominadas espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal, son los materiales con los que tenemos que trabajar si queremos partir del alumno para lograr el objetivo de nuestra práctica. Enseñamos a realizar un producto multimedial que partirá del alumno para llegar a la sociedad. Siguiendo esta línea, Perkins (1995) propone que la psicología, más que cualquier otra disciplina, posee las herramientas necesarias para explorar los límites de la perfectibilidad humana; límites que, según Jerome Bruner (2000), están representados en toda obra de arte. En el caso específico de la praxis del cine, video o televisión, es imprescindible priorizar, además, la inteligencia interpersonal, ya que es un saber y una práctica grupal. Francois Dolto (1994) llevó a la práctica un proyecto de enseñanza artístico grupal que, en las décadas de los sesenta y setenta, demostró su viabilidad y su éxito en el campo de la enseñanza media.¹ Esta perspectiva no es nueva; a lo sumo, es el tipo de experiencia que en esos años se consideraba alternativa a una escuela más enciclopédica, en la que el supuesto saber sólo debía ser transferido por medio de un adiestramiento del “educando”. En relación con este punto, nos interesa partir de reflexiones y experiencias ya trabajadas durante el siglo XX con el objetivo de readaptarlas o repensarlas a la luz de los desarrollos tecnológicos y comunicacionales del nuevo siglo. De esta forma, esperamos aplicar nuestras reflexiones a la práctica de la enseñanza de la producción de imágenes en movimiento para demostrar que la enseñanza académica del arte puede ser aplicable a la enseñanza media si la escuela se abre a estas nuevas perspectivas.

1. En *La causa de los niños*, Dolto (1994) describe una experiencia de aprendizaje grupal más que positiva para tomar como punto de partida para una nueva concepción de los métodos de evaluación de la enseñanza. Por ejemplo, describe el modo en que fue evaluado un grupo de adolescentes desde su experiencia de puesta en escena de una obra, elaboración y concreción de un proyecto de diseño de una empresa cultural producida

por los propios alumnos.

Si bien es cierto que la inefabilidad de la experiencia artística es difícil de transmitir, es posible enseñar la praxis, la forma, la técnica y, además, crear un espacio de reflexión acerca del hecho artístico cuyo objetivo será que el alumno pueda aprehender los procesos de producción de un texto fílmico para experimentar su propia creación y la de los otros mientras se propugna un ambiente en el que la experimentación artística y la elaboración de conceptos estéticos se articulen con la producción de arte y el diseño de productos industriales.

2. Vygotsky (1997) habla de desarrollo potencial cuando piensa en las posibilidades que un marco social adecuado puede ofrecer al estudiante.

El lenguaje regula el pensamiento y la acción;² de tal forma, el lenguaje como instrumento de comunicación, no sólo lingüística sino también audiovisual, se convertirá en un medio para la acción de los alumnos, cuyas posibilidades de aprendizaje podrán ser superadoras en tanto podamos trabajar con pautas que integren la relación social. Proponemos volver a pensar, entonces, al constructivismo en relación con la enseñanza artística, concepción que supera la idea del ser humano como mero producto del ambiente y la herencia; desde esta perspectiva, se lo entiende, fundamentalmente, como el resultado de un proceso dialéctico. El conocimiento no es un reflejo, sino una construcción atravesada por las experiencias previas de cada sujeto, su ideología, los saberes previos y los imaginarios sociales. El acceso al conocimiento no se limitaría entonces a las determinaciones de la palabra, sino que incluiría el hacer en todas sus acepciones (Vygotsky, 1997).

Pensar un espacio escolar para el cine y el diseño de imágenes y sonido como un taller de producción y reflexión teórica sobre el hecho artístico, es condición para la transmisión de técnicas y conocimientos. Para superar la simple impartición de una serie de contenidos y/o técnicas que funcionan a modo de preceptiva, es necesario pensar en la enseñanza en el campo audiovisual y, específicamente, cinematográfico como una praxis que no se propone hacer de todos los individuos artistas; por el contrario, tal como fue pensado por Herbert Read (1982), se trataría de producir aproximaciones a los lenguajes de las disciplinas artísticas para crear nuevos modos de comunicación y expresión. Según este autor, tal perspectiva permitiría desarrollar las competencias individuales interrelacionadas con lo social a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad. No es esta experiencia un espacio exclusivamente dedicado a descubrir realizadores, sino el lugar donde la escuela permite y estimula la actividad de creación necesaria para el diseño de los nuevos lenguajes audiovisuales. La afirmación de Vygotsky acerca de la actividad creadora, entonces, nos permite pensar en una práctica para todos los estudiantes que estén en condiciones de desarrollar sus capacidades en el diseño de la imagen y el sonido, así como en la aplicación del arte a la comunicación: “Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano” (Vygotsky, 1997: 7).

En tal sentido, el alumno debe aprender no sólo el lenguaje audiovisual, sino también el lenguaje escrito, ya que, dado el desarrollo del conocimiento a través de métodos perceptivos en un mundo más visual que lingüístico, es evidente que este saber y esta práctica escrituraria se están perdiendo en las nuevas generaciones de estudiantes. Es necesario que el alumno sepa qué quiere comunicar y cómo lo va a comunicar a su equipo de trabajo (sus compañeros de clase) y al público (supuesto, al que se dirigirá su creación). A esto se agrega la necesidad de que tanto docente como alumno sean conscientes del momento en la historia de la producción de imágenes, del arte, del desarrollo de las ideas en el que se insertan como sujetos, para saber dónde y cómo ejercerán su práctica del diseño de nuevas imágenes, la narración de nuevas historias y las experimentaciones con el lenguaje en el ámbito escolar. En fin, deben saber cómo crearán un nuevo mundo –imaginario o educativo– a partir de esa relación de aprendizaje que no es repetición, sino capacidad combinatoria, tal como se afirma desde las teorías pedagógicas que estamos pensando para el área artística:

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a la función creadora o combinadora. El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador. Es la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente”. (Vygotsky, 1997: 9)

3. Los nativos digitales y su capacidad de superar la tradición

El cine fue, hasta la aparición de los otros medios, el gran educador del siglo XX, capaz de hacer comprender en gran escala contenidos y mundos alejados que llevarían mucho tiempo de trabajo en las aulas. Más allá de la discusión sobre qué medio participó en mayor o menor proporción de la difusión de contenidos educativos, no puede negarse su función como difusor hasta la aparición de la radio y, fundamentalmente, de la TV, de los fenómenos de masas; era la ventana al mundo hasta en las pequeñas aldeas que miraban con entusiasmo la llegada del progreso entre sus habitantes. La historia es también, fundamentalmente, historia de los cambios tecnológicos; siempre sus efectos se vieron en el campo de la mirada, la cultura y la vida cotidiana de las personas.

A partir del concepto de Eliseo Verón (2001, 2004) acerca del importante cambio que estos “nuevos medios” producen en la percepción del mundo, sería interesante empezar a desglosar los alcances de los cambios y sus efectos sobre nuestra relación docente-alumno. Para este autor, el surgimiento de nuevas estéticas y nuevas formas tiene más que ver con el uso de procesos que antes eran profesionales y que hoy son de dominio general. Estaríamos, entonces, frente a un cambio de lógica, una transferencia desde la lógica de la estabilidad a la lógica de la explosión y la inestabilidad; en el caso de las redes, por ejemplo, Verón insiste en que éstas son vínculos sociales que se construyen y se transforman de manera permanente. Para el semiólogo, lo nuevo es la aparición del receptor-programador en el sistema. En ese sentido, podemos pensar en un mundo nuevo dentro de las estructuras escolares que remeda a este nuevo mundo del capitalismo tecnológico, un mundo en el que los consumidores pasivos se han transformado en consumidores hiperactivos. Así, los alumnos han pasado de ser receptores de contenidos y objetos de disciplinamiento a productores cuya hiperactividad se resiste a los regímenes de invisibilización del sujeto que se lograba en la escuela tradicional.

Nuestros alumnos son consumidores en masa de series en las cuales son los usuarios los que van eligiendo “la propia aventura”, “los propios personajes”. Es un mundo productivo nuevo, en el cual, como dice Verón (2001), la importancia pasa al receptor, quien “se siente” generador del mundo y de sus leyes. La velocidad de las transformaciones tecnológicas sugiere que en un futuro muy próximo podremos hablar de un solo objeto al que llamaremos *pantalla*; es probable que el objeto *pantalla* termine subsumiendo a todos los otros dispositivos. En ese sentido, lo importante pasa a ser, otra vez, el receptor, la producción de contenidos, la participación del receptor en la elección o la producción de los contenidos y, quizás, incluso en las formas que, según su experiencia perceptiva, adquiera ese contenido.

Si pensamos en el nivel cognitivo, el mundo de los últimos veinte años ha producido nuevas trayectorias cerebrales en este nuevo receptor joven integrado hoy a la denominada generación de *nativos digitales*. Socializado bajo nuevas normas, este sujeto tiene otras capacidades; no solo se trata de capacidades lógico-lingüístico-matemáticas, con las cuales las generaciones anteriores se sienten más cómodas mientras observan con perplejidad que el mundo al que creían pertenecer se les va —literal y realmente— de las manos: creemos que el concepto de *atención flotante* respecto a la no unidireccionalidad de las acciones de los jóvenes se refiere a la existencia de un cambio de lógica, una lógica de la explosión y la inestabilidad. Hoy, existe toda una cantidad de audiencias múltiples atravesadas por infinidad de mediaciones que nos hacen pensar en un espectador contemporáneo múltiple, intermitente y segmentado, hecho a la manera de esa inestabilidad de la que habla Quevedo en un artículo sobre el tema publicado en el diario La Nación (Schettini, 2007).

Los cruces, resignificaciones y efectos de estos fenómenos sobre la semiosis social, y sobre las significaciones y elaboraciones culturales que atraviesan la escuela, se encuentran en un momento más bien transitorio. Habría una *no adecuación* entre cambio tecnológico y cambio cultural. Hablamos, citando a Raymond Williams (1992), de una tensión existente entre técnicas de comunicación nuevas, y prácticas o formas sociales viejas, aclarando que esto es fundamental para poder entender la dinámica de los medios de comunicación: los llamados

nuevos medios no necesariamente llevan inscripta su función social y cultural (por ejemplo, nuevos dispositivos, como el Iphone, no determinan el uso social que se les otorga). No habría, entonces, sincronización entre cambio tecnológico y social. Puesto en el contexto escolar, el Iphone, por ejemplo, pasa de servir a los adolescentes para escuchar música e intercambiar gustos musicales, a funcionar como un medio para la actividad en clase que facilita la búsqueda de información, la elaboración de trabajos que serán entregados en forma impresa o enviados a las redes de comunicación escolar.

Las características de espontaneidad, encierro y personas comunes en el rol de los participantes, la necesidad de la representación de la individualidad en grado máximo, típica de los *reality show*, ejemplifican la hipótesis que Verón (2001) propone sobre la validación del surgimiento de nuevas estéticas y nuevas formas en el mundo de los medios. Se trata, simplemente, de un uso generalizado de una tecnología a la que antes sólo tenían acceso los profesionales. Siguiendo esta línea, la reflexión respecto al tipo de transformación que estas nuevas tecnologías producen en el ámbito de la cultura, en los hábitos de los usuarios, en las formas de consumo, en las estéticas que surgen de ellas y su incidencia en los ámbitos escolares, todavía se presenta como una pregunta a responder.

Pensando en estos receptores-programadores-alumnos, el concepto de “novedad” es fundante de este nuevo estado de las cosas en la cultura contemporánea: hasta hace muy poco tiempo, la cultura hacía de la nostalgia y de la memoria los modos de conectarse con el pasado, más que con el futuro. Los medios ofrecen a nuestra sociedad una especie de dinámica blanda, de fácil adaptación y fagocitación, de gran circulación y, en su expresión extrema, en el sentido de lo que la sociedad ha conocido hasta hoy. El ejemplo de *Youtube* es paradigmático, ya que equipara lo que la sociedad y sus instituciones separan, jerarquizan. Volviendo a la TV y al fenómeno de las series por Internet, recordemos que, para Verón (2001), la televisión es un medio de socialización a través del cual se crean vínculos sociales en una comunidad alrededor de una serie de significados. La televisión y, podríamos agregar, las series televisivas y las series por Internet, focalizan en la emoción, y a través de ella, construyen la identificación como fenómeno de la cultura actual. El sentido, así, surge de la relación entre producción y recepción.

Somos los espectadores (nuestros alumnos y nosotros, docentes), pensados como fenómeno colectivo, los productores de significado, los que atribuimos significaciones múltiples a los mensajes aunque los medios impongan significados preferenciales. En este sentido, existiría una especie de “principio constructivo” dominante a partir de la codificación del medio. Sin embargo, según Stuart Hall (1980), la audiencia puede adherir, oponerse o negociar la lectura teniendo en cuenta, en esta operación, la existencia de fuerzas ideológicas, económicas y políticas que operan en el nivel de construcción del mensaje (Morley, 1996). A esto, se agrega otro término proveniente de las TIC: el usuario de la tecnología digital, casi el último eslabón, cronológicamente hablando, es el más dinámico de los componentes del sistema. Hoy, el usuario de un programa de TV puede, incluso, cambiar el destino de los personajes de una ficción. Por su parte, los usuarios de redes pueden crear un evento que movilice a gran parte de la sociedad con la capacidad de producir un acontecimiento, un significado que otorgue veracidad a los hechos e intervenga en la realidad cotidiana de ese receptor.

Lejos estamos de los modelos unidireccionales de comunicación pensados por los primeros teóricos de la telefonía. Nos acercamos, poco a poco, a un receptor que asume el *status* de creador e incide sobre los destinos de su ciudadanía y la de sus pares. Nuestros alumnos ya saben esto.

4. Hacia una nueva subjetividad en la conformación de los proyectos escolares

En el ámbito de la producción cultural, política y educativa, suele plantearse el debate sobre la función de la escuela. En una entrevista editada para un curso de diplomatura en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Inés Dussel interrogaba a Beatriz Sarlo acerca de la relación entre las imágenes, las nuevas tecnologías, los medios y la escuela. La investigadora

cultural suele trabajar sobre la hipótesis de que, si hay una función que la escuela siempre se ha reservado, es la transmisión de la tradición cultural. Retomando esa línea de investigación en cuanto a la función actual de la escuela y haciéndola jugar en esta línea de discusión acerca de la función de los medios y la tecnología, nos parece que podemos considerar las rupturas culturales,³ particularmente aquellas producidas en el interior de las escuelas, pero también podemos pensar en las continuidades, ya que los profesores están inmersos en el mundo digital, consumen programas de televisión, consultan Youtube, utilizan el celular y aprenden, poco a poco, a intercambiar esa experiencia con sus alumnos. Mejor aún, aprenden a pensar en las aplicaciones que los medios y los dispositivos pueden tener en el ámbito escolar.

Hoy, hay más acceso a la posibilidad de enseñar a partir de imágenes, de hacer surgir conceptos a través de prácticas tecnológicas, de experimentar con la técnica para hacer surgir un uso cultural no predeterminado por esa práctica, sino reapropiado por la institución educativa en sus diversas funciones, incluyendo la función transmisora de la tradición. Hoy están más cerca de la subjetividad de las nuevas generaciones aquellos conceptos que para nosotros, cuando los estudiábamos, a veces resultaban demasiado teóricos. Términos como oxímoron, parodia, intertexto, hibridación, transculturación, vienen ya con la experiencia de los alumnos como receptores y también como productores del mundo digital. No es que la imagen haya desplazado a la palabra, según Verón; en todo caso, ambos fenómenos conviven y se despliegan en Internet, la pantalla-dispositivo por excelencia.

Para poder pensar los efectos de las transformaciones antes consideradas en las prácticas sociales escolares, en las maneras de ser, de estar, de parecer, de poseer, de usar, de imaginar, en las maneras de mirar y ser mirado, en los modos de construir vínculos con los demás, de comunicarse, de educar y conectarse, nos parece importante volver a pensar, también, en los efectos actuales que tiene ese ingreso de los sectores medios y bajos a la vida política y cultural a través de la apropiación de la tecnología y sus dispositivos como herramientas de producción cultural. El estudio de la recepción lleva al estudio de las audiencias, de los usuarios, de los receptores-programadores; de esta manera, se enfrenta así al concepto negativo que, escolar y culturalmente, se tiene sobre la "masa", y se privilegia el estudio de la cultura popular a través del análisis de sus formatos y gustos. Asimismo, se revaloriza el fenómeno de la modernidad, el cual es reinsertado en la experiencia del aprendizaje escolar mientras se piensa al receptor-alumno desde un punto de vista ya no pasivo, sino a partir de un involucramiento activo y creador que antes no existía.

Como conclusión, nos interesa traer a consideración un punto de vista personal sobre las continuidades y rupturas de los medios y las tecnologías aplicados sobre alguna experiencia educativa. Para este objetivo, proponemos reflexionar acerca del modo en que contenidos heredados de prejuicios ideológicos y de clase se han sostenido en muchas instituciones escolares y, como contrapartida, del modo en que el desarrollo de las nuevas tecnologías, la participación de los alumnos como receptores usuarios de esos contenidos y la participación de los receptores-docentes-usuarios de los medios lograron que estos contenidos con valorizaciones fijadas en la historia y la literatura argentina se fueran corriendo, abriendo, modificando.⁴ Alumnos avezados en el mundo digital y usuarios convencidos de que esa tecnología es para toda la sociedad, de que puede ser utilizada por todos y de que puede entrar en divergencia con el discurso escolar, ayudan a buscar las rupturas y convergencias de este nuevo orden tecnológico-cultural en el ámbito de la escuela: un trabajo que los docentes hemos empezado a realizar como comunidad de productores y receptores activos.

La nueva verdad que traía la incipiente cultura de masas en cuanto a posibilitar la comunicación entre los diferentes estratos de la sociedad, sabiendo acerca de la imposibilidad de la unidad cultural completa, se ha exacerbado con el desarrollo de la TV y, fundamentalmente, de Internet durante los últimos años. El punto de vista negativo aportado por los representantes de la Escuela de Frankfurt, que veían la instalación de una racionalidad técnica como manipulación y suspensión de la reflexión crítica, pudo haber tenido sus implicancias en la formación de una generación de intelectuales que siguió influyendo hasta fines del siglo pasado en los ámbitos

3. Un ejemplo de tales rupturas podría ser la aparición de nuevas subjetividades formadas en la era digital: nuestros alumnos, a diferencia de la mayor parte de sus profesores, pertenecen a esta generación digital cuyos sistemas cerebrales paralelos, anteriormente sin uso, se están activando. Según la propuesta de Verón, esto provoca cambios en las trayectorias cerebrales operando desde el nacimiento con una lógica por analogía que les permite una rápida resolución de los problemas en forma simultánea, a diferencia del tipo de lógica más adulta, más sucesiva, más lingüística.

4. Podríamos hacer todo un recorrido a través de textos ya icónicos de la historia de la Literatura Argentina para buscar esa sensación de terror frente a la aparición del otro: desde El Matadero de Esteban Echeverría hasta la descripción de la violencia sin moral del indio según la visión de Martín Fierro de José Hernández, el gaucho malevo y asesino de Juan Moreira, el degenerado inmigrante italiano que viene

a corromper la sangre de la aristocracia argentina según Eugenio Cambaceres en *En la sangre*, el "negro cabeza" según el pequeño propietario de Rozenmacher, los brutos carnavalescos de "La fiesta del monstruo", de Borges, que matan a un judío el 17 de octubre. Desde las bestias de Lamborghini que violan a Carla Greta Teón (CGT) en plena década de los setenta, hasta la actualidad, en novelas como "En construcción" o en el film "Bolivia", de Adrián Caetano, en que el desperdiciado es el inmigrante de países limítrofes pobres, un boliviano. Si bien estas citas literarias han sido legitimadas por la historia de nuestra cultura a través de la contradicción sarmientina civilización-barbarie, sobre la cual se ha montado todo el aparato y el discurso escolar, citas que a su vez han sedimentado las lecturas propuestas por muchos de nuestros históricos films y han sido discutidas críticamente en el nivel de los procesos de producción académica, no habían sido

académicos. Sin embargo, frente a la realidad de la existencia de la llamada "generación digital", urge hacer nuevas preguntas si no queremos que tanto los actores de la comunidad educativa como el mismo sistema educativo se vuelvan obsoletos para la aprehensión y producción intelectual y material de la sociedad.

Considerar que los productos culturales de la sociedad de masas reproducen los modos de dominación, si bien puede ser un punto de vista para tomar en cuenta en el camino de la construcción de un pensamiento crítico en nuestros alumnos, denota al menos un punto de vista limitado o reduccionista en cuanto a la consideración de las producciones culturales de toda la historia de occidente, incluyendo las producciones mediáticas de los últimos años. Hoy en día estamos frente a la presencia de una relación dinámica y dialéctica entre la llamada cultura letrada, la del universo estático de lo escrito, mundo abstracto de conceptos e ideas, y la cultura masiva digital.

Uno de los primeros ejemplos de esa relación dinámica son los escritos de Walter Benjamin (1973) sobre Baudelaire y la modernidad, quien despliega toda una serie de conceptos acerca de la experiencia de la modernidad y la percepción visual en la época de la reproductibilidad técnica. De esta forma, Benjamin nos muestra, en proyección, la posibilidad que otorga el medio audiovisual como modo de conocimiento; este es, por lo tanto, uno de los medios pedagógicos que pueden incluirse en el trabajo escolar. Los conceptos de Benjamin acerca de la alteración en el modo de la percepción a partir del arte de la fotografía, su concepción sobre el hombre moderno de la sociedad de masas como un *voyeur*, un *flaneur*, sus consideraciones sobre el extrañamiento de la percepción en el mundo actual, son nociones que, aplicadas al trabajo escolar, revolucionan los métodos de enseñanza.

Incluir en la escuela las rupturas y convergencias del mundo mediático en cuanto al desarrollo de la cultura y la tecnología nos permite hacer de la escuela un espacio productor de su propia cultura, "un proceso social constitutivo, capaz de crear específicos y diferentes modos de vida" (Williams, 1977: 31). A partir de esta transformación del público, que pasa de ser simple receptor a productor, fenómeno que se profundizará con las nuevas tecnologías digitales, el uso de internet y la televisión digital (medios y formatos que nos están haciendo asistir a una transformación radical de la subjetividad), se sucede un cambio en la concepción del tiempo. Se aleja la programación del tiempo real del consumidor y se integra la TV a la competencia con otros medios de comunicación dentro del hogar que, unidos en provocar estímulos múltiples y simultáneos, y alejados del receptor pasivo del primer período, interactúan con un espectador fundamentalmente joven de forma no unidireccional. En tal intercambio, se abandona el concepto de linealidad en la circulación del sentido y se integra a este último con las condiciones de producción y recepción en un sistema de operaciones discursivas que afecta o modaliza la subjetividad hasta el punto de alejarse críticamente del concepto de identificación en psicoanálisis; por este motivo, la identificación ha llegado a conceptualizarse como un fenómeno cultural. De aquí al estudio de la relación de los adolescentes con programas de ficción y su integración simultánea al concepto de red (Dominique Pasquier, 1999) hay un camino que posibilita la creación de un ámbito propicio para la consideración de la TV y las NTIC en los procesos de aprendizaje y producción de conocimiento escolar.

La TV, más que una tecnología, sería entonces un discurso constructor de lazos sociales, una red que conecta y vincula a la comunidad en relación con sus significaciones (Rincón, 2002). Por lo tanto, es un medio ideal para ser utilizado en el sistema escolar y objeto de estudio del pensamiento pedagógico; la televisión puede usarse y ser apropiada por el ámbito escolar. La escuela puede crear y resignificar vínculos a través de redes sociales. Las nuevas tecnologías no tienen por qué ir en detrimento de la institución escolar siempre que la escuela se piense no sólo como reserva, con una función meramente reproductora, sino fundamentalmente como productora de conocimiento, así como de relaciones y convenciones sociales novedosas. Es decir, siempre que esta institución se considere a sí misma como productora y resignificadora de contenidos, una escuela en la que todos los contenidos, pasados, presentes y futuros, puedan verse a través de una mirada actual, una mirada tecnológica. La tecnología no sólo sería vista

como instrumento: la propia escuela podría entenderse como tecnología, como parte de la cultura que nos toca.

5. Aprender a mirar – aprender a hacer cine

En esta sección final, haremos un breve recuento y reflexión acerca de la experiencia del Taller de cine del Lengüitas, realizado en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía B. de Spangenberg” (Ciudad de Buenos Aires). La hipótesis del cine como alteridad, expresada en el proyecto de Bergalá (2007) respecto a la posibilidad de desarrollo de la percepción cinematográfica a partir de la visión de los fragmentos, toma la idea de un alumno espectador que puede perfectamente convertirse en productor-realizador de alteridades. El Otro entra en la vida de los jóvenes y los niños a través del cine: “en arte, la prioridad es aprender a amar” (Bergalá, 2007). El cine enseña a amar el mundo de la otredad. Por eso, la inclusión del quehacer cinematográfico en la escuela no puede dejar de ser considerado por los docentes, las instituciones de formación, la institución escolar y las delegaciones de la administración del Estado en el ámbito educativo.

Desde lo que hemos llamado los fenómenos de la mente no escolarizada, las capacidades de desarrollo de un tipo de inteligencia ligada a los sentidos, en la que no sea el razonamiento lógico-lingüístico-matemático el que aborde la realidad, sino la intuición, las capacidades interrogativas y la visión de lo real, se ha planteado la experiencia de este taller, cuyo tráiler puede consultarse en Youtube: www.youtube.com/watch?v=Z8D8KwIO-FI

Los alumnos participantes han partido de una intuición, una imagen, un problema, una resistencia a lo dado, y han coordinado proyectos en clases de desarrollo; han escrito guiones filmicos y guiones técnicos, así como tratamientos fotográficos, de sonido y concepciones de montaje. Los objetivos y unidades temáticas de la propuesta se desarrollaron a través de una metodología de taller según la cual, a través del desarrollo de los proyectos, se visualizaron fragmentos de películas y se analizaron las diversas etapas de construcción de un film, las especialidades que lo definen y su significación en el grupo de espectadores-realizadores.

El trabajo de taller fue teórico y práctico, individual y en grupos, experiencia que crea un ámbito propicio para acotar las producciones a un corto o dos como máximo, que son presentados a final de año, así como para participar en la experiencia de difusión y competencia en festivales, como el Festival *Hacélo Corto*, organizado por la Dirección de Medios en la Escuela de la Ciudad de Buenos Aires. Esta propuesta cuenta con tres secciones a desarrollar: las dos primeras son de formación teórico-práctica, tendientes a generar un guión filmico y un guión técnico. La segunda parte del año incluye la preproducción, filmación y postproducción del material. Finalmente, la tercera se dedica a la preparación para la proyección, la difusión en la comunidad educativa y la eventual presentación a festivales.

A través de esta modalidad de taller, el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce en contacto directo con los alumnos, lo cual los posiciona en un rol activo y permite una continua evaluación, no sólo de los resultados, sino fundamentalmente de los procesos. El docente propicia un ambiente de creatividad en el que se puedan desarrollar las llamadas *inteligencias múltiples*. En consonancia con el planteo de Gardner (1994), podemos considerar que este tipo de propuestas posibilita el aprendizaje, la realización y la comprensión de manera diferente al ofrecer múltiples puertas de entrada al conocimiento que facilitan el desarrollo de aprendizajes reflexivos, autónomos y significativamente cooperativos.

Somos conscientes de los alcances de este tipo de enseñanza y creyentes, o más bien militantes, de una verdad, tal vez la única, que ha quedado en el sistema educativo. Tal como afirma Bergalá (2007), hoy la escuela es el único lugar de aproximación al arte para la mayor parte de los niños. Si este espacio, por lo tanto, no habilita tal encuentro, muchos niños serán excluidos de la posibilidad de acercarse al arte.

masivamente discutidas hasta la actualidad (los años en que se han propuesto producciones de canales educativos como Encuentro, a partir del año 2003). En ese momento, las nuevas tecnologías, los nuevos dispositivos a los que acceden los alumnos, las nuevas formas de acceso a la información a través de redes, posibilitan que el público se piense como productor o resignificador de contenidos, que los alumnos puedan escuchar no sólo la voz “autorizada” del docente o de la institución, sino también todas las “otras voces” emisoras, y que busquen por sus propios medios todas las “otras” imágenes, más allá de la imagen “normalizada” de la llamada “enciclopedia Billiken” que a menudo vuelve a repetirse en los ámbitos y discursos escolares. La televisión y programas como “Algo habrán hecho”, tipos de relatos híbridos como el programa de Sasturain sobre historia y literatura argentina, programas educativos y documentales del Canal Encuentro, programas especiales

sobre escuela y medios implementados por el Ministerio de Educación y por la Secretaría de Cultura, films producidos por canales educativos, así como la posibilidad de hacer algunos cortes de estos contenidos, de verlos en Youtube, de bajar imágenes al celular, etc., interrogan a la escuela, interrogan a la currícula escolar, interrogan a los profesores, a la formación de esos profesores y a los institutos de formación docente en el sentido de la posibilidad o imposibilidad de integrar estas disquisiciones sobre medios, tecnologías y receptores, de alguna manera, en el sistema educativo y el discurso pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAMIRANO, C. (2002). *Términos críticos de Sociología de la Cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- BENJAMIN, W. (1973). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- BERGALÁ, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- BUENOS AIRES. Dirección General de Cultura y Educación. (2002). *La Educación Artística en la E.G.B. con Jornada Completa. Documento para capacitadores* [en línea]. Recuperado el 10 de septiembre de 2014, de: <http://abc.gov.ar/>
- BRUNER, J. S. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- DOLTO, F. (1994). *La causa de los niños*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- DUSSEL, I. y SARLO, B. (2010). *Cultura, medios, imágenes y escuela. Conversación entre Beatriz Sarlo e Inés Dussel*. N.p.: Flacso Virtual.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- GARDNER, H. (1994). *Educación Artística y Desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1997). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós.
- MORLEY, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrort.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- PETERS, J. L. M. (1961). *La educación cinematográfica*. París: UNESCO.
- QUEVEDO, L. y Verón, E. (2010). *Cultura Audiovisual, medios y televisión. Conversación entre Elíseo Verón y Luis Alberto Quevedo*. N.p.: Flacso Virtual.
- READ, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- RINCON, O. (2002). *Televisión, video y subjetividad*. Buenos Aires: Norma.
- SCHETTINI, A. (2007, julio 14). "La TV construye lazos con los otros", afirma Luis Alberto Quevedo. *La Nación*. Recuperado el 10 de septiembre de 2014, de: <http://www.lanacion.com.ar/886252-la-tv-construye-lazos-con-los-otros-afirma-luis-alberto-quevedo>
- VARELA, M. et ál. (2010). *Conferencias (cohorte 2010)*. Buenos Aires: Diplomatura en Imágenes, Escuelas. Flacso.
- VERÓN, E. (2001). *El cuerpo de las imágenes*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- _____ (2004). *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires: Gedisa.

VIGOTSKY, L. S. (1997) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Fontamara.

WILLIAMS, R. (1977). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.

_____ (1992). *Television. Technology and Cultural Form*. Hanover and London: Wesleyan University Press.

Mónica Acosta

Es Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Diplomada en Escuela, imágenes y medios por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Egresada de la carrera de Guión Cinematográfico de la ENERC-INCAA y de la especialización en Arte y Cultura Italiana de la Universidad para Extranjeros de Siena (UNISTRASI). Es además escritora y guionista. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta de la Cátedra Introducción al Guión en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA y como Profesora Titular de Escritura en la Maestría de Periodismo Documental de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Contacto: acosta_monica@hotmail.com