

- Virginia Funes
Buenos Aires (Argentina)

Espectadores, los alumnos del siglo XXI

Spectators, the XXI student

Cotidianamente los profesores de los centros educativos se enfrentan con un alumnado apático y desmotivado. Sin embargo, ni apatía ni desmotivación es lo que demuestran cuando dejan de ser alumnos y se convierten en espectadores de televisión, de cine, de las tecnologías, de las pantallas del PC. Si en el siglo XIX tenemos al ciudadano, y en el XX tenemos al parlante, en el siglo XXI tenemos la figura del espectador, cuya experiencia social fundamental es la experiencia de la multiplicidad de conexiones con el flujo de la información. Si para aprender a leer y a escribir inventamos la escuela, ¿qué dispositivos tenemos para aprender a mirar? Parece que tenemos que aprender nosotros de los jóvenes mediáticos.

Nowadays, teachers often face apathetic and demotivated pupils. Nevertheless, these students do not show either apathy or demotivation when they stop being students and become spectators: of television, of cinema, of new technologies, of PC displays. If in the 19th century we had citizens and in the 20th century we had speakers, in 21th century we have the figure of the spectator, whose main social experience is the multiplicity of connections with the flow of information. If school was created to learn reading and writing, what do we have to learn watching? It seems that the media youngsters should teach us the way to.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Espectador, generación mediática, cultura hipermediatizada, cultura escolar, formación docente, educación audiovisual.

Spectator, media generation, hyper-mediatized culture, school culture, teacher training, audiovisual education.

1. La experiencia de ser espectadores

Cotidianamente los profesores de los centros educativos se enfrentan con un alumnado

apático y desmotivado. Sin embargo, ni apatía ni desmotivación es lo que demuestran cuando dejan de ser alumnos y se convierten en espectadores de televisión, de cine, de las tecnologías, de las pantallas de la PC. Espectador es aquel sujeto cuya experiencia social se da, fundamentalmente, a partir de las conexiones vía los sentidos, vía las percepciones; y no tanto a través de la conciencia o a través de la palabra.

❖ Virginia Funes es profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Lanús en Buenos Aires (Argentina) (virfunes@fibertel.com.ar).

En el siglo XIX aprendimos a leer, en el siglo XX aprendimos fundamentalmente a escuchar, aprendimos el valor de la palabra, de la comunicación. Y en el novísimo XXI, da la impresión de que el desafío es aprender a mirar.

En el siglo XIX se inventa la escuela pública y, con ella, la experiencia de constitución de una figura: la figura del ciudadano, básicamente a través de la práctica escolar de la lecto-escritura. Dicho de otra manera, la práctica esencial de constitución de esa subjetividad es la lectoescritura sobre la que se asienta la experiencia escolar del ciudadano. En el siglo XX, aprendimos el valor de la palabra y aprendimos el valor de escuchar. Tenemos en este siglo dos figuras esenciales, Freud y Saussure. Con Freud la experiencia de la palabra es aprender a escuchar algo implícito en lo explícito, algo latente en lo manifiesto.

Por su parte, Saussure también desentraña un valor esencial en la lengua, que no era del todo evidente hasta su época y que es la función comunicativa de la lengua. Hasta Saussure, el lenguaje era fundamentalmente la gramática, la historia de la lengua, la evolución de la lengua. Hasta la aparición de Saussure no se había revelado este papel esencial de la palabra, que es su función social, su función comunicativa. Para Saussure, la lengua es la institución social por excelencia porque es la que hace lazo entre los individuos y es la que permite la comunicación, experiencia social básica, elemental.

¿Y qué pasa en el siglo XXI? En el siglo XIX tenemos al ciudadano, en el siglo XX tenemos al parlante, al hablante. La subjetividad propia del siglo XX es la del hombre definido como aquel que ha adquirido la palabra. Pensar y hablar en el siglo XX, en toda la experiencia de las ciencias sociales, son sinónimos. En el siglo XXI tenemos la figura del espectador.

¿Cómo es esta figura del espectador? Todavía esto es un gran interrogante para nosotros, básicamente porque estamos constituidos en la experiencia de la palabra, en la experiencia de la interpretación. Pero no en la experiencia de la conexión, de las tecnologías, que requieren más operaciones conectivas que interpretativas. La figura del espectador es la figura de aquél cuya experiencia social fundamental es la experiencia de la multiplicidad de conexiones con el flujo de la información. No sólo es la experiencia del que mira algo, sino aquél cuya vía de conexión al flujo de la información son los sentidos.

Para aprender a leer y a escribir inventamos la escuela. Ahora bien, ¿qué dispositivos tenemos para aprender a mirar? Da la impresión que las teorías de la comunicación que tienen su base en la subjetividad del

parlante no son eficaces a la hora de remitir a esta experiencia. Y da la impresión también que acerca de esta experiencia del mirar, de ser espectadores tenemos que aprender nosotros de los jóvenes mediáticos y no tanto de enseñar a ver.

Para la generación mediática, «la tele» es el dato primero del mundo, no es algo que está en el mundo por fuera de la experiencia cotidiana. Es esta generación de los jóvenes que pueden hacer las tareas escolares y comer, al mismo tiempo que miran la televisión. La generación mediática es la de estos jóvenes, que pueden conectar simultáneamente una, dos, tres vías de información; pueden estar hipersaturados y no colapsan.

Mientras los jóvenes de la generación de los sesenta y los setenta formaron —en el sentido de «educó»— su conciencia y su identidad a través del libro —sólo conocieron el cine como producto audiovisual completo—, nuestros jóvenes actuales la formaron en la época de la televisión y la cultura de la imagen. Los dispositivos sociales de la cultura mediática han constituido estos sujetos, estos jóvenes que conocemos y que son, a su vez, los sujetos de nuestra labor educativa como profesores. Incluso el papel de la familia se ve limitado en la construcción de campos de significación; las reuniones familiares ya no son habladas. El encuentro familiar está mediado —en la forma de una tecnicidad— por los nudos del relato televisivo, y el intercambio se produce sólo en los momentos de catálisis —en los que nada se altera— del relato televisivo.

Mientras el cine inducía a la exterioridad desde un lugar público, la televisión arrastra hacia la exterioridad desde un recinto privado. El cine está más unido a la vídeo-reproducción, donde la producción y la comercialización de esta nueva tecnología y este nuevo género —que tuvo una extensión inusitada al comienzo de los noventa— inicia un nuevo concepto, y una nueva realización de la libertad, unida a la imposibilidad técnica de la censura y a una cultura de la repetición. La libertad está relacionada con el aburrimiento y posee un criterio de elección derivado de la novedad. Nuestros jóvenes nacieron con televisor a color y con el arrullo de las voces electrónicas. Los elementos de ficción y los fragmentos de realidad les han llegado como productos acabados, que muestran, más que sugerir. Para ellos todo es visible, y también todo es escuchable. Y, como dice Paul Virilio (1990), ya todo llega sin que sea necesario partir.

Nuestros jóvenes no han sido entrenados en los «grandes relatos». Por un lado, están más adiestrados en el zapping y, por otro, más bien su tiempo es el de los vídeo-clips. En una época velocísimamente cam-

biente —donde es muy difícil saber dónde está la «transformación»—, la forma «control-remoto» es la efectiva participación del hombre, desde su ambiente íntimo, en la vertiginosa transitoriedad y diversidad de la administración post-industrial. La posibilidad de cambiar con alucinante inmediatez incentivos, mensajes, luminosidades, palabras, imágenes, es controlada desde el control remoto que da al individuo el poder armar un sentido más allá de la emisión. Por otro lado, el complejo que llamamos vídeo-clip, es una forma de sobreestimulación basada en una efectista fragmentación. El bombardeo de colores e imágenes hace posible la consideración de cada una de ellas absolutamente separadas, tanto en tiempo como en espacio. Esta visión implica sumergirse en la indiferencia, la disipación, el desarraigo continuo y la disolución de la idea de futuro, que queda suplantada por la imagen de la transitoriedad (reforzada por modelos económicos de creciente exclusión y por dispositivos sociales depredadores).

Entonces, si la diferencia entre esta generación mediática y la nuestra es tan radical, valdría la pena hacerse una serie de preguntas. Por ejemplo: cómo miran los jóvenes, qué miran, qué ven cuando miran, y sobre todo, cómo es el pensamiento producido en la conexión, cómo se piensa cuando se está conectado.

Consecuentemente, corresponde plantear una tesis para discutir: bajo ciertas condiciones, la televisión produce subjetividad. Dicho de otra forma, es posible la experiencia de los medios pero, ¿en qué sentido es posible?

2. El gran desafío: educar al aburrido

Quizás, para comenzar a pensar qué es esto de la experiencia de la información tengamos que pensar algo del orden de las condiciones socio-culturales en las que vivimos y algo del orden de los cambios. Podríamos bautizar la época en la que vivimos como «la era de la fluidez». En principio, la fluidez nombra una situación, un medio radicalmente distinto del medio en el cual, por ejemplo, se funda la escuela. La escuela es una institución fundada y pensada para habitar en un medio sólido, estable, en condiciones regulares, en tiempos de progreso. Es decir, la escuela forma a los hombres del mañana; la escuela supone la existencia de una regularidad temporal que se puede pensar en

etapas: presente, pasado y el mañana. La escuela es una institución que se desarrolla, se reproduce y se torna eficaz en consonancia con otras instituciones estatales, fundamentalmente con la familia; es decir, la escuela como soporte o como pilar del estado-nación. Esto quiere decir que las instituciones estatales, cuya imagen paradigmática es la escuela, funcionan todas interconectadas y en sintonía porque existe el estado.

La era de la fluidez es la era del desvanecimiento del sólido. Si en tiempos de solidez, si en tiempos estatales, se sufre por la sujeción, se sufre por opresión, se sufre por encierro, en la era de la fluidez se sufre por dispersión. Uno puede decir el estado sujeta, la autoridad y la ley sujetan, los mandatos sujetan. Ahora bien, de esta sujeción, cómo se sale: emancipándose. A través de a ruptura, a través de la crítica, crítica del sentido, todas las figuras de la emancipación del siglo XX son, tanto en lo metafórico como en lo más concreto, figuras que remiten a la salida del encierro: ele-

La cultura mediática, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera también desde dentro de la cotidianeidad, más allá de las situaciones específicas de «recepción» de los medios, de las condiciones de «audienciación» o del carácter de «público», «consumidores» o «usuarios» de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social.

var el nivel de conciencia, entender algo, que se haga la luz, romper con la dominación, romper con el patriarcado.

La era de la fluidez es la era de la subjetividad superflua. El capital financiero agrega valor, no por explotación de obreros, sino por estrategia de inversión. Entonces la humanidad, que fue necesaria para el estado, deviene superflua para el capital. Este sufrimiento por superfluidad es el tipo de sufrimiento propio de la información.

Esta experiencia de la superfluidad, de la palabra superflua, de la palabra que no produce nada ni en el que la dice ni en el que la recibe; esta experiencia es propia del sufrimiento contemporáneo. Del sufrimiento por desvanecimiento general del sentido.

Entonces, cuál es la relación con los medios, si ya

la palabra, la lectura crítica, no es una operación más sobre el fluir de la información. Ésta es la pregunta que nos tenemos que hacer. Ver televisión fragmenta, fisura, no por los malos valores que difunde; fragmenta por el tedio que produce, fragmenta porque satura, fragmenta porque todo se vuelve igual como el «zapping». Hay una amenaza de superfluidad, de extinguirse que nos alcanza a todos.

Por consiguiente, el desafío que nos presenta es cómo educar al aburrido. Esta figura que se nos presenta como la figura sintomática de la subjetividad contemporánea. ¿Qué hace la escuela con el aburrido?, ¿cómo es la pedagogía del aburrido?, ¿qué se hace con este sujeto que está conectado, que está abrumado, saturado en la conexión pero, sin embargo, eso

y habilitadora para actuar socialmente, mucho más se ha visto cuestionada, bombardeada y sometida a diversas reformas y experimentaciones la formación docente. Pero, además, lo que viene a desarreglar la legitimidad y la acción docente en lo cotidiano es, también, la persistente emergencia de formas y prácticas, de sensibilidades y lenguajes, de ritualidades y de posiciones frente a «lo escolar» que se producen al ritmo de la cultura mediática.

La noción de cultura (Huerco, 1999) alude a un campo de lucha por el significado, en el que se reflejan una multiplicidad de valores, voces e intenciones. Una cultura comprende prácticas y representaciones sociales que afirman o niegan determinados valores, intereses y compromisos que forman parte de un capital simbólico en posición hegemónica o subordinada.

Nos encontramos con el problema de dos culturas que se imbrican y, a la vez, entran en pugna en la cotidianeidad y en los espacios educativos, y ante las cuales necesitamos resituar la formación docente. Porque el problema de la formación docente no tiene tanto que ver con las cuestiones instrumentales que se dirimen en torno a qué técnicas usar y cómo, o por qué medios enseñar. El problema de la formación, como el de cualquier «matriz de

identidad» operante como «habitus» (Bourdieu, 1991), disponible como operador práctico, tiene más que ver con la cultura.

Por un lado, la cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la «lógica» escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana.

Por otro lado, con el concepto de cultura mediática, en cambio, hacemos referencia a una categoría trabajada desde la semiótica, la sociología y otras disciplinas. Este concepto, o el de «sociedad mediatizada» (Verón, 1992) e incluso «hipermediatizada» (Verón, 1997), alude a un diferencial de poder, a la capacidad modeladora del conjunto de las prácticas, los saberes y las

Hoy los educadores tienen que enfrentarse con una situación de aprendizaje en la que la información adquirida por los sujetos viene incrustada en una visión ideológica envuelta en el celofán del espectáculo. Separar una de otra supone organizar situaciones de aprendizaje que hagan posible el debate, la interpretación; contexto que requiere dedicar más tiempo al debate que a la exposición...

es mejor que extinguirse en la dispersión general de la información?

En condiciones de fluidez nada deja marca, todo se siente pero no hay capacidad de intelección. La saturación sería la experiencia de un sensorio totalmente saturado pero a una velocidad tal que la conciencia no puede percibir de qué se trata. La experiencia del aburrimiento, de la superfluidad, de la saturación sería, entonces, la experiencia de un medio que no anuda, no conecta, que no traza, que no deja huella. En este medio tan fluido cualquier operación que induzca a un sentido, que anude, que cohesione, es una operación subjetivante. Pero hay que pensar de qué se trata la ligadura, la cohesión, el encuentro, el diálogo con otro en estas condiciones de fluidez.

3. La cultura escolar y la cultura hipermediatizada

Como bien se expresó con anterioridad, si la escuela desde hace unos años, ha visto desafiada su hegemonía, en cuanto institución socializadora central

representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías, o medios desmasificados (Bettetini y Colombo, 1995). Esta cultura indica el proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de esas tecnologías y medios. La cultura mediática, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera también desde dentro de la cotidianidad, más allá de las situaciones específicas de «recepción» de los medios, de las condiciones de «audienciación» o del carácter de «público», «consumidores» o «usuarios» de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social. La cultura mediática en cuanto configuradora de nuevos sujetos que se forman —en sentido de que se educan— a través de alfabetizaciones, no controladas, ni reguladas, ni ordenadas ni mucho menos certificadas por la cultura escolar.

Es así que la confusión que crea en los docentes la cultura mediática (sumada al cuestionamiento juvenil a su autoridad y a la deslegitimación social de su actividad) hace que el docente, regularmente, segregue el sentido de la cultura mediática. Esto significa que aísla su sentido de la trama de sentidos sociopolíticos de lo cultural; enfrentan a la cultura mediática como algo separado, cerrado sobre sí, clausurado, y por eso, enfrentado con la cultura escolar que ha sido consagrada y congelada en su (de-)formación.

¿Cómo pueden los profesores comprender una cultura mediática indisciplinada, no académica, incierta y oscura?, ¿cómo educar a los sujetos construidos por esa cultura, sino como incorregibles, improductivos, rezagados y sujetos a una pavorosa confusión? Tradiciones y obsesiones impiden comprender a la cultura mediática y obstaculizan el trabajo educativo con los sujetos juveniles que ella ha contribuido a configurar. Pero más aún, contribuyen en mayor medida a estructurar un conformismo —aunque muchas veces aparezca en formas de oposición— que a imaginar la formación del docente como intelectual transformador.

La estructuración del conformismo propio de la de-formación docente produce dos grandes actitudes frente a la cultura mediática:

- La primera proviene de un imaginario extendido, que produce una significación de los docentes como «guardianes del aura» en el «nicho escolar». Walter Benjamin (1987), analizando el cine, percibió que el «aura» se desmoronaba a causa de la reproductibilidad técnica de las obras artísticas, y junto con ella se atrofiaba «lo culto», dejando espesor a la cultura. El desmoronamiento del «aura» produce una transformación total de las percepciones sensoriales —un nuevo

«sensorium»— y, junto a esos cambios en la sensibilidad, una transformación en la socialidad. Frente a la singularidad, la autenticidad y la perduración (vinculadas con la tradición), emerge la fugacidad, la masividad y la repetición (vinculadas con la reproducción técnica). Sin embargo, el «aura» queda en su último reducto: el «nicho» de la cultura escolar. Este nicho custodiado por los docentes es el lugar desde el cual todavía se lucha contra la barbarie, la confusión y la degradación cultural.

Desde esta situación se producen dos formas de rechazo o de negación. La primera es la negación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, por los efectos que producen en los sujetos, tanto en términos de deformación cultural (porque desafían el imperio del libro y la obra de arte), como en términos de invasión cultural manipuladora y consumista.

La segunda es la negación y el ocultamiento del propio consumo cultural: los docentes, por lo general, prefieren decir que consumen sólo obras serias (como los libros) o productos televisivos y fílmicos culturales, escamoteando el consumo de la telenovela, de la comedia y del cine de producción industrial genérico.

La segunda actitud frente a la cultura mediática entretiene lo que podemos denominar un nuevo optimismo pedagógico, que adquiere consistencia por los menos en tres imágenes.

La primera se hace presente en el orden práctico y consiste en reducir el problema de la cultura mediática a los medios y las nuevas tecnologías, y suturarlo por la vía de sostener el carácter educativo de estas innovaciones. Las mismas deben ser tomadas como modelo por la escuela, haciendo de la actividad educativa un proceso entretenido, encaminado a la eficacia y la productividad o reducido a la formación de los ciudadanos como consumidores o usuarios.

La segunda imagen contiene la creencia de que los avances tecnológicos se corresponden con una vida más feliz y, por lo tanto, el uso de medios y nuevas tecnologías en educación mejoran la calidad de la misma. Es la ilusión de que la «salida de la crisis» se producirá gracias a las altas tecnologías de la comunicación que, como observa Mattelart (1996), cumplirían un papel similar al de la religión, en cuanto posibilidad de re-ligar o re-unir a la humanidad. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han instalado un nuevo sueño de un mundo mejor: una «tecnoutopía». La ilusión también se ha instalado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La tercera imagen es, acaso, la mejor intencionada. Es la representación de que es posible «educar al

receptor». En esta línea se halla inscripta la propuesta de los mexicanos Orozco y Charles que representan el giro hacia lo subjetivo y hacia las acciones de los agentes. Orozco (1991) ha insistido en el papel de la escuela como comunidad de interpretación; así, la institución escolar y los profesores actuarían en la construcción de la racionalidad de los consumidores, que contribuye a la interacción y la decisión racional en base a la información y la transparencia, propias de la acción de los agentes en el mercado.

4. El contexto audiovisual y la formación docente

Convencidos de que el aprendizaje se torna efectivo cuando se incorpora a estructuras de conocimiento que ya posee el sujeto, es decir cuando es socialmente significativo en cuanto responde a competencias ideológicas que provienen de múltiples voces que interactúan en su vida personal, donde los medios audiovisuales ejercen una educación no formal, pero no por ello menos real que la sistematizada educación escolar, es que hemos intentado contextualizar el mundo referencial en el que se halla inserta la práctica docente y con ella los profesores.

La profesión docente no sólo se halla atravesada por las múltiples mediaciones que articulan lo escolar con lo político, lo económico y lo cultural, sino también con las diversas matrices de identidad articuladas a través de las sucesivas tradiciones en la formación de los profesores.

Al respecto, entendemos por tradiciones de formación docente a las configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (Davini, 1995). Podemos ver someramente estas tradiciones:

- El modelo conservador/tradición académica/el docente enseñante: aquí el profesor es un mero transmisor de contenidos. Según esta tradición lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan, considerando la formación pedagógica innecesaria. Es visible la influencia del pensamiento positivista que subyace a esta posición. En la Argentina, esta tradición tiene sus orígenes en la enseñanza universitaria que, hasta comienzos del siglo XX, tenía el monopolio de la formación de profesores para la enseñanza media. Merced a esta influencia el saber se ofrece parcializado en áreas de conocimiento. Por supuesto dentro de este modelo los medios no son considerados ámbito de conocimiento.

- El modelo tecnológico/tradición eficientista/el

docente técnico: este modelo prevaleció entre los sesenta y setenta, desarrollando al profesor como un especialista en técnicas y recursos para solucionar problemas. Aquí el docente se transforma en un mero ejecutor de programas creados fuera de la realidad del centro educativo. El papel que le cabe a los medios es el de ser meros instrumentos técnicos que racionalizan el proceso. La psicología conductista significó una base importante para los propósitos de este modelo y del anterior. Dentro de un «modelo de caja negra», o de input-output, permitía establecer un enfoque de enseñanza centrado en la definición precisa de objetivos operativos y control de resultados. Esta tradición se acuñó en la Argentina al amparo de la ideología desarrollista, la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial «moderna» superando el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades «tradicionales». El objetivo de esta filosofía social es llegar a ser una sociedad progresista, entendida fundamentalmente como el estadio del progreso técnico. Se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de la racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y en los productos. En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico, que interviene controlando procesos cuya finalidad es la productividad y la innovación.

Esta limitación tecnológica se traslada a los medios y sigue afianzada en un amplio sector de la comunidad educativa donde se toman a los medios y a las nuevas tecnologías como instrumentos y aparataje y no como ámbitos de conocimiento propios.

- El modelo del profesional autónomo y activo, surgido en el marco de las reformas educativas a nivel mundial y con el corpus teórico desarrollado a partir de los 80. En diversos países de América Latina y en Argentina se desarrolló un debate sobre este modelo, en un contexto de efervescencia en materia de transformación política por la recuperación de las instituciones de la democracia, ante al agotamiento de los gobiernos autoritarios en diversos países. «En todos los casos fueron cuestionados los mecanismos de control político sobre las instituciones y el reformismo tecnocrático que supone que la realidad va a cambiar por un cambio de planes de gabinete» (Davini, 1995: 45).

A partir de lo expuesto podemos preguntarnos, ¿cómo pedirle a este profesor «atravesado» por estas diversas matrices contextuales, culturales, políticas e ideológicas, que incorpore a su vez otra cultura, una cultura mediática que se presenta incierta, polisémica, desordenada, fragmentada? Es evidente que los centros educativos, y con ellos sus profesores/as, han soportado la presión del cambio con crisis y contradic-

ciones. Éstas se traducen en malestar docente, reformas, insuficiencia de recursos, desmotivación de los estudiantes, desorientación, incertidumbre.

En este complejo cuadro axiológico y cultural en que nos movemos, es crucial que nos planteemos cómo pasar de la «sociedad de la información» a la «sociedad del conocimiento», ya que este reto se va a ver reflejado en todos los ámbitos educativos, desde las estrategias metodológicas que podamos emplear en el aula hasta la formación del profesorado.

Para Fontcuberta (2000), hablar de la sociedad del conocimiento supone dar un paso adelante respecto al concepto de sociedad de la información. La diferencia entre ambas es que la primera está constituida por datos y la segunda por significados. El conocimiento implica asimilación, análisis y reflexión. Por el contrario, la simple recepción de información no nos presupone personas más informadas y mucho menos que hemos alcanzado el estado del conocimiento.

Según lo que desarrollábamos con anterioridad, hoy los educadores tienen que enfrentarse con una situación de aprendizaje en la que la información adquirida por los sujetos viene incrustada en una visión ideológica envuelta en el celofán del espectáculo. Separar una de otra supone organizar situaciones de aprendizaje que hagan posible el debate, la interpretación; contexto que requiere dedicar más tiempo al debate que a la exposición, más tiempo al análisis de los datos adquiridos que a la adquisición de información, más espacio para discutir los criterios de selección que para la elaboración de los datos.

Frecuentemente se observa que un verdadero abismo separa las experiencias pedagógicas propias de la práctica docente y la formación que el profesor trae al iniciar su tránsito en la universidad, y el mundo en el que viven los alumnos a los cuales educan. Este desajuste entre la institución educativa y su contexto pone de manifiesto, de cierta forma, la desconexión de los signos que utiliza la sociedad y que forman nuestro entorno comunicacional y los signos que utilizan, preferentemente, los diversos sistemas escolares centrados en la palabra impresa (Aparici, 1993).

Es generalizada la falta de capacitación de los educadores para apropiarse del lenguaje de los medios y sus posibilidades a favor de la educación. Lo mismo

sucede, pero en forma amplificada, si pensamos en una educación para la comprensión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se puede hablar, con las excepciones del caso, de analfabetismo tecnológico de profesores en todos los niveles. Se observa que la característica más difundida con respecto a la tecnología es la de un consumo de productos tecnológicos y no de una comprensión, apropiación y uso de sus posibilidades.

Al integrar estas últimas reflexiones, se configura un nuevo y comprometido replanteo: docentes mediadores en la construcción del conocimiento, alertados para que éste no se torne frágil ni el pensamiento pobre, conscientes de los distintos modos de conocer el mundo y de la necesidad de abrir puertas de acceso al conocimiento disciplinario valiéndose de los medios como llaves facilitadoras, son docentes que no pueden reproducir acríticamente recetas universalistas. Frente a exigencias de criticidad, creatividad e imaginación,

Considerar a la formación docente no como un proyecto, como un programa en acto, como algo a realizar durante un determinado período preparatorio en el marco de una institución educativa superior, sino como el proceso complejo de configuración de identidad cuya manifestación es un habitus en el que intervienen múltiples complexiones socioculturales.

¿hacia dónde se orientaría una formación docente acorde?

5. Conclusiones

La actualidad vivida en las aulas imponen un compromiso impostergable: repensar la enseñanza. Recuperarla en dos sentidos: como práctica humana o actividad intencional que compromete moralmente a quien la realiza o tiene iniciativas con respecto a ella, y como práctica social en tanto sólo puede ser comprendida en el marco del funcionamiento de la estructura social de la que forma parte (Contreras Domingo, 1990). Es claro, entonces, que no debemos desconocer que toda experiencia en educación audiovisual remite a una teoría pedagógica, y ésta a su vez participa de un planteamiento político referido a un proyecto social en concreto (Masterman, 1993). Desde la

problemática que nos ocupa, implicaría cuestionarse: para qué hoy instaurar una enseñanza diferente de los medios audiovisuales en nuestro país y cómo hacerlo para desvanecer las tradiciones que atraviesan con cronicidad nuestras instituciones educativas.

Intentar hacerlo supone, a nuestro parecer, conceptualizar la práctica docente (además de como una práctica comunicacional en la trama de la cultura, que se configura en torno a una identidad docente) como un objeto de transformación. Un objeto de transformación puede ser construido a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él. En otras palabras, no trabajar para una «adaptación» con sentido pragmático a las prácticas como se dan en los ambientes de trabajo, o sea, de un «acomodamiento» al habitus. Proponemos considerar a la formación docente no como un proyecto, como un programa en acto, como algo a realizar durante un determinado período preparatorio en el marco de una institución educativa superior, sino como el proceso complejo de configuración de identidad cuya manifestación es un habitus (Bourdieu, 1991) en el que intervienen múltiples complejidades socioculturales (entre ellas el espacio institucional que se propone intencionalmente formar docentes), conformadoras de un determinado imaginario, un cuerpo y un discurso reconocible en la práctica docente.

Hablamos de una des-naturalización de la docencia, por la vía de un proceso dialéctico de reflexión sobre la práctica y sobre la reflexión en la acción como eje de formación. Esta postura exige preguntarse por las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento que las sustentarían, sin disociarlas del análisis de las condiciones políticas, sociales y económicas que enmarcan el contexto institucional donde acontecerán. Supone indagar las relaciones explícitas e implícitas entre la cultura audiovisual y la académica, preguntarse cómo afecta la incorporación de los medios a la estructura organizativa y a las relaciones de poder de la escuela, reconocer que la enseñanza de los medios integra planteos no sólo pedagógicos y didácticos sino éticos, estéticos y políticoideológicos.

En la práctica, esto implica al menos tres procesos. El primero es «desnaturalizar» la cultura mediática, y repensar la cultura mediática en la trama más compleja de la cultura como campo de lucha por el significado. Es decir, reconocer la cultura como campo donde se está jugando las hegemonías y donde se puede posibilitar o impedir la autonomía.

El segundo, es reconocer lo político en la cultura mediática. Esto tiene que llevarnos a evaluar la articulación entre ésta y las nuevas formas de control y disciplinamiento, el nuevo «sentido común» con que juega el concepto-trampa de la globalización, y a reconocer la contribución que muchas de las formas de la cultura mediática hacen al entramado de una narrativa neoliberal y tecnocrática.

El tercer proceso es reconocer las negaciones en la cultura mediática. En nuestra época, se trata de imponer las reglas y lógicas de la globalización sobre la suposición de un «vacío cultural» (o al menos sobre una mediatización globalizada sin límites con identidades diluidas y «anoréxicas» en el consumo) para poder entrar en el «primer mundo». Es imprescindible, entonces, reconocer cómo juega la cultura mediática en la construcción de estos discursos y cómo en ella se juega la política. Y a partir de esa situación, reconocer las negaciones que se dan en la cultura mediática para superarlas: negaciones que se inscriben en las bases materiales de la sociedad, en la expresividad cultural y en las novedosas prácticas de estructuración del conformismo social.

Referencias

- APARICI, R. (Coord.) (1993): *Nuevas tecnologías. La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, De la Torre.
- BENJAMIN, W. (1987): «La obra de arte en la época de la reproducibilidad mecánica», en BENJAMIN, W. (2000): *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires, Taurus.
- BETTETINI, G. y COLOMBO, F. (1995): *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona, Paidós.
- BOURDIEU, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid, Akal.
- DAVINI, C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- FONTCUBERTA, M. (2000): «Medios, comunicación humana y sociedad del conocimiento», en *Comunicar*, 14. Huelva.
- HUERGO, J. y FERNÁNDEZ, M.B. (1999): *Cultura escolar, cultura mediática/Intersecciones*. Santafé de Bogotá, CACE.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, De la Torre.
- MATTELART, A. (1996): «Intelectuales, comunicación y cultura: entre la gerencia global y la recuperación de la crítica», en *Causa y Azares*, 4. Buenos Aires.
- OROZCO, G. (1991): *Recepción televisiva*. México, Universidad Iberoamericana.
- VERÓN, E. (1992): «Interfaces sobre la democracia audiovisual evolucionada», en FERRY, J. y OTROS: *El nuevo espacio público*. Barcelona, Gedisa.
- VERÓN, E. (1997): «Esquema para el análisis de la mediatización», en *Diálogos*, 48. Lima.
- VIRILIO, P. (1990): «El último vehículo», en ANCESCHI, G. y OTROS: *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid, Cátedra.