

Ministerio de Educación
Dirección General de Educación
Programa Medios en la Escuela

La producción de medios en la escuela
Una posición en el debate actual

Documento de reflexión y perfeccionamiento para docentes

Débora Nakache

A modo de presentación

Una sala de maestros. Un día cualquiera. Una escuela primaria de esta ciudad.

Celina: “¿Así que hoy no podemos ir a la biblioteca porque tenés el taller de radio?”

Rosita : “Sí, estamos dándole con todo a los ensayos porque la semana que viene emitimos por la FM.”

Celina : “Entiendo, pero la verdad que es un problema que los chicos pierdan horas de investigación en libros y manuales, solamente por una salida a la radio... Porque no te voy a negar que la radio los divierte. Sin ir más lejos mirá a Esteban, ese rubiecito tan liero de 5º, está como loco con la noticia de que va a aparecer por radio. Ahora... de la lectura... ni hablar...”

Alicia : “Es cierto, mis chicos querían hacer este año radio, pero ¿saben por qué? Porque imaginaban que iban a pasar música todo el tiempo como en FM 100!”

Susana : “Es que cada vez más los chicos quieren copiar cosas de la tele o de la radio. Sino fíjense en el acto del 25: ¡4º imitó los bailes de “Chiquititas” y 6º armó el sketch con el guión de “Campeones”! No sé hasta que punto estos proyectos, como el de Rosita, no refuerzan que la escuela quede cada vez más al servicio de los medios y no los hacen tomar una actitud crítica.”

Celina : “Claro, yo por ejemplo, en el grado, trabajo mucho la lectura crítica de los medios a través de leer distintos diarios y compararlos...Y los chicos aprenden a diferenciar la “prensa amarilla” de aquellos periodistas que escriben objetivamente...”

Alicia : “Por supuesto, yo creo que hay que darle un espacio a los medios y especialmente a la tele, porque, si te descuidás, los chicos pasan más tiempo mirándola que con su familia o en la escuela. Por eso, en mi grado empezamos comentando algún programa que vieron y tratamos de analizar *qué nos quiere vender*. Porque al final, esa idea de que los medios educan... es sólo un eufemismo, ellos están para que consumamos cada vez más, ¿no?”

Rosita : “Pero... ¿realmente creen que los chicos no aprenden nada cuando producen medios de comunicación? ¿Piensan que en la escuela lo que se hace es copiar los grandes medios? ¿De verdad, suponen que una “lectura crítica” es que alguien avive a los chicos de cómo los están engañando desde los medios?”

Disculpen, pero me parece que tendríamos que pensar en serio estos temas.”

El relato anterior señala el propósito que motiva el siguiente material, tal como lo indica Rosita, “pensar en serio estos temas”. Consideramos que es necesario, para quienes trabajamos en la producción de medios escolares, reflexionar acerca de las relaciones que sostienen la escuela y los medios, a fin de entender la complejidad y la importancia de la tarea que estamos desarrollando.

Veamos, entonces, en la situación reseñada anteriormente, cuáles son los interrogantes que abren los docentes:

1. Celina plantea, en el principio, que “se aprende con libros y manuales” y que con la radio “los chicos se divierten”. También opone la lectura al trabajo con los medios.

De su relato surgen numerosas preguntas:

- * *¿Qué se pretende enseñar, a partir de la producción de medios en la escuela?*
- * *Acaso ¿los medios tienen, solamente, un rol motivacional en la escuela?*
- * *¿Puede favorecerse la enseñanza de la escritura y de la lectura a través de la producción de medios, o por el contrario, estos resultan procesos contrapuestos?*
- * *¿Qué función tienen los libros y los manuales en la producción mediática escolar?*

2. Alicia y Susana acuerdan en una tendencia de sus alumnos a reproducir los contenidos y formatos de los medios masivos en lo escolar. Susana, especialmente, enfatiza que “la escuela queda cada vez más al servicio de los medios” y reivindica la necesidad de una postura crítica. Señalemos las cuestiones que se esbozan en estas posturas:

- * *¿Son los medios y la escuela competidores en sus funciones, de modo tal que cuando aparecen los medios, la escuela pierde su misión específica?*
- * *¿Se pueden producir medios en la escuela, sin reproducir la lógica de los masivos?*
- * *¿Qué significa “una postura crítica” ante los medios, en los chicos?*

3. En el comentario que Celina realiza respecto al trabajo de “lectura crítica” con diarios y en el modo en que Alicia relata su trabajo con la tele, aparecen las siguientes consideraciones:

- * *¿Es la “lectura crítica” una instancia de discriminación moral de ciertos productos mediáticos considerados menos cultos o menos serios que otros? ¿Desde dónde se realiza tal valoración “crítica”?*
- * *¿Existen diarios “objetivos”, o en todo caso, qué significa la “objetividad” en un medio masivo?*
- * *¿Cómo trabajar en el aula la re-elaboración de aquello que los chicos ven en la tele? ¿El sentido de tal trabajo es el de “avivar” a los alumnos de lo que incautamente ellos reciben como imposición desde la pantalla?*

4. Alicia agrega un comentario que nos permite desplegar otros interrogantes, dice que “los medios no educan, sólo nos hacen consumir”. Pensemos, entonces:

- * *¿Qué rol juegan los medios y la escuela en la socialización contemporánea?*
- * *¿ Los medios en la actualidad son agentes educativos? Y en este caso, al ser los mismos, empresas cuyo propósito explícito es el de incidir en el consumo de la población (publicidad, rating, etc.) ¿cómo condiciona, este carácter empresarial, la naturaleza de su labor educativa?*
- * *¿El trabajo con medios en la escuela, significa la aceptación resignada de una lógica global de mercado? O por el contrario, el integrarlos en la tarea escolar resulta un modo eficaz de resistir al sometimiento pasivo que, desde la cultura mediática, se intenta ejercer?*

5. Por último, Rosita apunta algunas de estas preguntas y decide, con pertinencia, abrir un debate sobre estos temas. Logra oír en estos planteos, temas y problemas que a ella misma se le presentaron a lo largo de su experiencia de producción de medios en la escuela. Considera que estas cuestiones merecen una reflexión profunda por parte de los educadores. Punto de partida indispensable para iniciar la lectura de este trabajo.

2. Organización de la lectura del documento

Si partimos de la viñeta esbozada en el punto anterior es porque intentaremos, a través de este material, participar de algunas de las discusiones presentes en el ámbito escolar acerca de la relación de la escuela y los medios.

Nos interesa proporcionar un marco reflexivo desde donde pensar y analizar la articulación medios/escuela.

Para ello transitaremos entre los ecos de las experiencias efectivas desarrolladas en contextos escolares y las voces actuales del debate conceptual surgido en el ámbito académico.

En el punto 3 se presentan unas breves consideraciones acerca de la naturaleza compleja del problema el cual, de modo genérico, denominamos *los medios/la escuela*. Veremos que esta nomenclatura encierra una serie de distinciones necesarias de estimar a la hora de conceptualizar la relación.

En el punto 4 intentamos responder a la pregunta ya formulada por Celina, en nuestra viñeta de presentación: “¿*Qué se pretende enseñar, a partir de la incorporación de medios en la escuela?*”. Para ello describiremos los diversos modos de relación de “medios/escuela” previstos desde los *documentos curriculares* y, sobre todo, de los que hemos registrado como realizaciones efectivas en las prácticas escolares. Nos detendremos, entonces, en estas formas de posicionamiento de “lo escolar” en relación con “lo mediático” que se materializan *más allá del curriculum formal*.

En el punto 5 presentaremos el debate *Comunicación/Educación* para retomar las posturas retratadas en el inicio del documento respecto al papel de los medios en la sociedad contemporánea (“los medios no educan, sólo nos hacen consumir”) y brindar un marco conceptual a las experiencias de articulación de medios en la escuela. Nos detendremos, especialmente, en las distintas versiones de la denominada *recepción crítica* de los medios, tradición que ha impactado fuertemente nuestro entorno educativo.

Por último nos abocaremos a analizar nuestra propuesta de articulación medios/escuela¹: la *producción de medios* (punto 6).

Intentaremos presentar conceptualmente esta perspectiva en el debate anteriormente plasmado, en sus líneas de “toque” con la *recepción crítica* y como tradición pedagógica diferenciada (“¿*Se pueden producir medios en la*

¹ Cuando decimos “nuestra propuesta” nos referimos a la planteada desde el Programa *Medios en la Escuela*, desde el cual están pensadas estas líneas.

escuela, sin reproducir la lógica de los masivos?”). Para ello rescataremos el valor de las prácticas de producción como modos específicos de “mediar los medios”.

3. Hacia un planteo del problema

Comenzaremos por afirmar que la escuela y los docentes, ya sea explícita o implícitamente, sostienen alguna relación con los medios. Esto significa que, en su práctica cotidiana, los maestros y las maestras se posicionan de algún modo respecto del mundo mediático. Aún cuando no todos tomen partido en esta controversia y ni siquiera reconozcan su importancia, de cualquier manera, seguramente en su labor docente, manifestarán algún modo de relacionarse con los medios. O quizás no se trate de “un modo” sino de varias posiciones, no siempre conscientes y en ocasiones contradictorias entre sí, acerca de cómo participan de la *cultura mediática*².

En este primer comentario, como vemos, se presentan distintos planos superpuestos, que ilustran la complejidad del problema que pretendemos abordar.

Todos somos actores sociales de esta *cultura mediática* y ello no depende de un acto de voluntad sino que, como integrantes de una sociedad mediatizada, participamos de un sin fin de prácticas sociales que están configuradas a través de ella. Por ejemplo, el hecho de asociar las voces de timbre más grave con la seducción, podría tener su origen en la radio, donde dichas voces parecieran oírse mejor. Así también la variación de los tiempos de atención, constatada en los alumnos actualmente, pareciera ser efecto de la práctica del “zapping” televisivo.

Pero además, en el caso de los maestros, estos tienen una función social específica, la de transmitir el patrimonio cultural disponible. Por tanto, la relación que sostienen individualmente con los medios masivos de comunicación se complejiza a la luz de tener que enseñar, inmersos en esta *cultura mediática*, los objetos de dicha cultura.

Así, los docentes asisten como un actor social más a las transformaciones culturales contemporáneas pero, al mismo tiempo, son responsables de convertirlas en objetos de estudio a ser enseñados en la escuela. De este modo, por ejemplo, podemos encontrar docentes que miran poca televisión porque no tienen tiempo y sin embargo, como educadores, sostienen que es muy importante integrar la televisión a la escuela. O bien, profesores y profesoras que recomiendan enfáticamente mirar documentales en la tevé y sancionan moralmente a sus alumnos en su predilección por los deportivos, pero son fanáticos de los programas futbolísticos y rara vez observan alguno de divulgación científica.

En resumen, señalamos así el doble vínculo de los docentes respecto a los medios: en tanto actores sociales cualesquiera y como agentes específicos de enseñanza de esta misma cultura en la que viven.

² En el concepto “cultura mediática” pretendemos aludir no sólo a los medios (cine, radio o televisión) sino al conjunto de prácticas culturales que desarrollamos cotidianamente (hábitos, modelos, modos de interactuar, etc.) y que están formateadas por los medios masivos de comunicación.

Otro efecto que también puede visualizarse en los ejemplos anteriores de dicha complejidad, es la articulación entre lo que “se dice” y lo que “se hace” como dos planos que parecen confundirse muy a menudo.

Cuando aludimos a las relaciones de la escuela y de los docentes respecto a los medios, estamos involucrando allí, aspectos explícitos en este vínculo y otros que permanecen más ocultos. Así, algunos docentes reivindican públicamente el diario como el mejor instrumento informativo, pero en su vida cotidiana prefieren los noticieros televisivos para enterarse de las novedades. O recuerdan con emoción sus tardes infantiles en el cine y mirando la televisión, mientras que desmerecen, en su discurso, aquellas actividades que no tengan como referencia central a los libros. Estos ejemplos permitirían visualizar la distancia existente entre lo que los maestros *dicen* respecto a los medios y sus prácticas efectivas.

No se trata de conductas de hipocresía o de conveniencia social, sino más bien de una complicada trama de prácticas, representaciones y justificaciones racionales, atravesada por las ideologías, las concepciones teóricas, entre otros, que visibilizan ciertas relaciones y opacan otras, según el contexto. Castoriadis lo denomina *imaginario social*³, en tanto sistema de significaciones que formatean nuestras relaciones con el mundo.

Estos *imaginarios* “escolares” respecto de los medios, pautan las producciones simbólicas de los distintos actores educativos, configurando diversas *comunidades interpretativas* que coexisten en la misma institución. Así maestros y alumnos, aún estando inmersos en la misma *cultura mediática* y en la misma institución educativa, no comparten por ello, necesariamente, sus representaciones acerca de los medios. Constituyen, de esta manera, diferentes *audiencias* que receptionan, diferencialmente también, aquello que se genera en los medios.⁴

³ La noción de “imaginario social” es uno de los pilares en la teorización de Castoriadis. “*Para que se dé una significación social imaginaria son necesarios unos significantes colectivamente disponibles pero, sobre todo, unos significantes que no existen del modo en el que existen los significados individuales.*” (Castoriadis, 1993, Vol. I, pág. 251). “*Llamo imaginarias a estas significaciones porque no corresponden a elementos racionales o reales y porque no quedan agotadas por referencia a dichos elementos.*” (Castoriadis, 1994).

⁴ Al respecto resulta de interés la investigación desarrollada, entre otros, por Gabriela Rubinovich (quien es integrante actual de esta Coordinación y a su vez Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de “Comunicación y Educación” de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA) denominada *Comunicación, Educación y Sujetos. La problemática actual de los procesos y prácticas educacionales en el marco de las transformaciones tecnológicas y mediáticas*, dirigida por Sandra Carli (Proyecto UBACyT integrado (1994-1997)).

La mencionada investigación nos sirve de marco para la reflexión de las diversas significaciones que los docentes de nuestra Ciudad atribuyen en sus relaciones con los medios. En ella se señalan las valoraciones y actividades concretas de los docentes acerca del mundo cultural actual. Se los sitúa como *consumidores culturales* y se rescatan sus atribuciones discursivas respecto de los medios.

Nos resulta llamativo, a los fines del presente material, el desdoblamiento que se advierte en los docentes indagados, entre los “recuerdos de los medios de infancia”, los cuales fueron rememorados con emoción y sumamente valorados por su influencia educativa, y la relación que presumían que los niños actuales mantienen con los nuevos medios, relación claramente desvalorizada y nociva. Pareciera, entonces, que la vivencia infantil de los docentes respecto de la *cultura mediática* permanece disociada a la hora de comprender las prácticas culturales de sus alumnos y la conformación del *imaginario* infantil acerca de los medios.

Sin embargo, cuando pensamos en las relaciones entre *la escuela* y los medios, sostenemos la ilusión de un organismo que responde unívocamente, en el cual parecen desdibujarse sus actores reales y sus condiciones efectivas de trabajo escolar (clima, espacio, cultura, etc.). Ello nos lleva a reducir la multiplicidad de lo que acontece en una escuela a ciertos estándares, impuestos desde afuera, que categorizan ciertas formas de relación entre lo escolar y lo mediático. Solemos hablar entonces, por ejemplo, de “la resistencia de *la escuela* a integrar el mundo mediático”, cuando siempre se tratará de *alguna* escuela y de *algún* docente de esa escuela.

Advertimos, sin embargo, que esta generalización (“*la escuela*”) será necesaria para esta exposición, pero le reconocemos su carácter simplificador de un problema que, como vemos, resulta más complicado de lo que parece.

4. Los medios / “*la escuela*”

La aparición de los medios masivos de comunicación confrontó, sin dudas, lo escolar con la naturaleza de su misión específica: la transmisión de conocimientos. La pérdida de su carácter hegemónico en la comunicación de los saberes socialmente valorados la impactó profundamente. De uno u otro modo las escuelas debieron posicionarse frente a estas nuevas agencias de conocimiento que, aunque con objetivos no explícitamente educativos, comenzaron también a promover ciertos aprendizajes en la población infantil y juvenil.

Como ya dijéramos en el apartado anterior, tal posicionamiento de lo escolar no resultó (ni resulta actualmente) monolítico. *La escuela* constituye una abstracción teórica en la cual se condensan diversos actores reales, cada uno con diferentes relaciones con lo mediático.

Pero asimismo, tampoco *los medios* constituyen un bloque homogéneo. Muchas de las posturas desde lo escolar hacia lo mediático, varían dependiendo del medio del cuál se trate.

Así, obviamente el diario es considerado menos “mediático”, por su carácter de producción escrita, más fácilmente compatible con la cultura escolar alfabetizadora resultando, por tanto, tradicionalmente usado en la escuela como fuente de información. Incluso, éste es tomado por muchos maestros⁵ como parámetro objetivo de status cultural siendo un indicador, su lectura, de cómo una familia se relaciona con la actualidad y el conocimiento.

En el extremo opuesto, se encuentra la televisión cuyo predominio de imágenes, la vertiginosidad en su estructura y el carácter explícito de “entretenimiento” de sus contenidos, la convierten en el arquetipo de la *cultura mediática* y por consiguiente, en aquello que es visualizado como radicalmente distinto a lo educativo.

En virtud de lo cual, cuando numerosos autores describen la relación *escuela/medios* la refieren a la relación *escuela/cultura mediática*, donde el vínculo con lo televisivo resulta el analizador más pertinente para establecer tales categorizaciones.

⁵ No sólo los docentes consideran la lectura del diario como indicador sociocultural, también diversos organismos internacionales como la Unesco, ponderan especialmente esta variable en su caracterización cultural de las poblaciones.

Otra consideración importante a introducir, antes de entrar en las diversas posiciones *escuela/medios*, es entender que ninguna de tales posiciones es pura y que más bien en las escuelas coexisten varias al mismo tiempo. Porque, como ya dijéramos, cada actor institucional tiene sus propias maneras de vincularse con lo mediático pero también, porque estas clasificaciones admiten diversos puntos de vista: desde los documentos curriculares, desde la práctica áulica o tomando en cuenta las representaciones subjetivas de cada maestro, de cada alumno. En cada una de estas opciones (por sólo mencionar algunas posibles) la categorización a establecerse resulta muy diferente.

- Los medios en los documentos curriculares

En el Marco General del Pre-diseño curricular para EGB se presenta un apartado específico acerca de los medios de comunicación.⁶ En él, se parte de reconocer la complejidad de la relación *medios/escuela* de las últimas décadas y se propone que la escuela sea el marco donde los medios, como otros bienes culturales, sean pasibles de una apropiación crítica.

Resulta interesante reseñar las tres formas en que los medios se presentan en este currículum:

- a. Como objetos de estudio: problematización y análisis de la cultura audiovisual, tanto en la naturaleza de los mensajes que emite, como en los modos de producirlos (construcción de lo “noticiable”, industria mediática, condiciones de recepción, etc.).
- b. Como fuentes de información: utilización de la información generada por los medios teniendo en cuenta su origen y la confrontación con otras fuentes.
- c. Como instrumentos de expresión: promoción de competencias comunicacionales a través de la producción de medios en la escuela.

La formulación explícita, en este documento curricular, de la relación *medios/escuela* resulta un marco valioso para promover una transformación activa de la tradición de dicho vínculo. Allí se plantea que es necesario pasar de “la desconfianza y la condena” a una posibilidad de re trabajar los saberes que los chicos traen de los medios y favorecer la reflexión crítica acerca de los mismos.

Sin embargo, resulta obvio que los textos curriculares no transparentan la práctica áulica real sino que, en todo caso, le sugieren orientaciones. Por tanto, es preciso no confundir los lineamientos propuestos en el currículum en la relación de lo escolar con lo mediático, con lo que los maestros realizan efectivamente en su enseñanza y menos aún con aquello que estos piensan acerca de tal articulación.

- Más allá del currículum formal

⁶ Véase el Marco General del Pre-diseño curricular para EGB: *La propuesta curricular y los medios de comunicación*, pág. 50/51. Dirección de Currículum.SED.1999.GCBA.

Nos interesa, a continuación, centrarnos en los diversos posicionamientos de *lo escolar* con relación a *lo mediático* que surgen de las prácticas efectivas que los docentes realizan y de sus opiniones acerca de este tema. Tales posturas fueron tomadas en parte, de lo que sugieren estudiosos del área a través de sus investigaciones⁷ y por otro lado, de la experiencia transitada en la coordinación de talleres de producción mediática en las escuelas de esta Ciudad.⁸ La posibilidad de combinar el registro de las representaciones docentes acerca de lo mediático, con los modos de uso de los medios en la enseñanza, esperamos nos brinde la posibilidad de analizar en profundidad este tema.

Encontramos, desde esta perspectiva, tres posiciones en la relación *medios/escuela*:

- Los medios o la escuela: lo escolar vivencia lo mediático como un universo excluyente. Se trataría, desde esta concepción, de mundos culturales tan radicalmente distintos que imposibilitarían cualquier tipo de nexo.
- Los medios al servicio de lo escolar: la escuela impone su marca “pedagógica” y sus objetivos de enseñanza a lo mediático. En esta dimensión se aceptaría la utilización de los medios en tanto sirvan a diversos propósitos escolares.
- En busca de una articulación medios/escuela: experiencias donde se procura el encuentro de lo mediático y lo escolar a partir del reconocimiento de la diferencia entre ambos y de una estimación de sus posibles integraciones.

Veamos cada una con mayor detenimiento:

- Los medios o la escuela:

Algunos docentes, aún en la actualidad, vivencian a los medios como competidores amenazantes cuya presencia en la cultura conspira contra los fines educativos escolares. Sienten que el poder ejercido desde lo mediático desplaza a la escuela de su centralidad formativa y que, al estar respaldados por grandes sumas de dinero, generan una lucha desigual por conquistar a la población infantil. Especialmente la televisión, es percibida como un enemigo del cual no se aprende nada bueno y que sólo sirve para “distraerse”.

Esta posición, que podría sintetizarse en el lema: “libros sí, televisión no”, puede expresarse en una gama de concepciones diferentes. En primer lugar, algunos docentes ven en los medios (más específicamente en la televisión) el origen de la mayoría de los males educativos y, por tanto, en cualquier intento

⁷ Nos referimos a la ya mencionada investigación de Rubinovich y a las citadas en el libro de Huergo, J. *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. EPC.1997.

⁸ La Coordinación de Periodismo, Comunicación y Educación desarrolla desde hace más de 10 años talleres de producción de revistas escolares, programas de radio y videos en establecimientos educativos de todos los distritos escolares de esta Capital. En el transcurso de estos años ha realizado relevamientos sistemáticos de la relación medios/escuela y por eso nos remitimos también a este saber práctico a la hora de presentar un estado de la discusión.

de integración de los mismos a lo escolar, una traición en pos de las empresas mass-mediáticas y una concesión de lo *culto* a expensas de lo *populista*⁹.

En segundo término, hay otros que adhieren a esta posición sin una subestimación de lo mediático sino porque consideran que estos saberes ya están adquiridos por los chicos por su sola participación en la cultura. En cambio, sólo en la escuela se brindaría la posibilidad de apropiarse de aquellos contenidos que tienen como soporte a los libros. El planteo consiste, entonces, en concentrarse exclusivamente en la cultura escrita ya que su acceso exige de una facilitación a través del dispositivo escolar, lo cual no sería necesario en el ámbito de la imagen.

- Los medios al servicio de lo escolar:

Actualmente, la mayoría de los docentes adscriben a la idea de que se deben integrar los medios a la escuela ya que son parte de la realidad social existente (y a veces un mal necesario) y por tanto deben ser incluidos en la enseñanza.

En numerosas ocasiones los maestros eligen trabajar con noticias o realizar un acto escolar presentándolo como una “radio” y en todos ellos, se perciben como articuladores de los medios y lo escolar.

Sin embargo, en muchos de estos casos no se trata de genuinas articulaciones sino de un uso de lo mediático dentro de las lógicas de los campos disciplinares escolares. Así por ejemplo, en el área de Lengua, los medios pueden presentarse para un análisis de formatos discursivos, o en Tecnología como aparatos modernos con funciones específicas. Lo mediático queda, de este modo, acotado a lo específico que, desde ese dominio disciplinar, se propone a ser enseñado.

Dentro de este marco intentaremos puntear, a continuación, los modos más recurrentes en que los medios se utilizan en el aula:

Como contenidos específicos:

Como ya dijéramos en el apartado anterior, distintas áreas de los documentos curriculares toman como objeto de estudio a los medios masivos de comunicación y sus lenguajes.

En Ciencias Sociales, específicamente, se los ubica como productos culturales y se los estudia en sus determinaciones sociales y modos de generación de *opinión pública*, por ejemplo.

En otras áreas como Lengua y Tecnología también, los diversos medios, resultan conocimientos explícitamente indicados para su enseñanza. Por ejemplo, al presentar las noticias del diario para enseñar la estructura del *discurso informativo*.

En este sentido, los maestros efectivamente organizan un acceso a lo mediático a través de su transposición en contenidos de las distintas áreas disciplinares.

⁹ El debate entre “cultura *culta*” y “cultura popular” tiene una larga tradición en nuestro país y se compone de un sin fin de planteos que no podríamos sintetizar en estas líneas. Valgan como ejemplo las discusiones acerca de si lo masivo debe ser considerado parte de la cultura y cómo diferenciar lo popular de lo *populista*. En este caso la escuela al abordar los medios (populares) cedería parte de su misión de transmisión de una cultura valiosa, en pos de la enseñanza de aquello que la industria de los medios ofrece para el consumo de la población infantil.

Como fuentes de información para la enseñanza de otros contenidos:

Algunos docentes retoman contenidos que surgen en los medios como parte de la información a saber acerca de un tema curricular. En algunos casos, los medios sustituyen o complementan la función que, en otros momentos, tuvo el manual escolar. Así, en ocasiones, programas televisivos de divulgación científica o los “dossiers” de investigación de una revista (infantil o general), son fuentes recomendadas, por los maestros, para la recopilación de información acerca de una temática en particular.

Al abordar el tema del agua en Ciencias Naturales, por poner un ejemplo, algunos docentes organizan el rastreo de noticias de actualidad donde se alude a problemáticas en relación con el uso del agua, la contaminación, etc. Generalmente los alumnos rastrean los diarios y revistas en procura de este material que luego vuelcan a la clase para discutir el alcance de este contenido en la realidad social existente.

Sin duda, la posibilidad de acceder a las informaciones que los medios transmiten constituye un avance en relación con el aprovechamiento de otras fuentes de conocimiento, más allá de los libros de texto. Sin embargo, es preciso atender al origen de esta información, el modo de su producción y someter a un análisis crítico la propia fuente.

Debido a que es frecuente el considerar al medio como fuente legítima de conocimientos, no se interroga, generalmente, de qué modo se construye lo que allí se difunde. En general, los chicos no conocen los procesos de edición mediáticos, donde cualquier mensaje es reconstruido en base a un arduo proceso de transformación. Crean, por ejemplo, que las noticias copian los hechos y por eso, el recorte de un periódico con cierta información “candente” expresa que aquello ha acontecido tal como lo describe ese artículo. De este modo, la “investigación escolar” resulta, en muchos casos, el rastreo de fuentes de información (que incluyen el discurso mediático) sin visibilizar las condiciones de producción de la información allí presentada.¹⁰

Como recurso de enseñanza para cualquier contenido:

Muchos docentes consideran el aspecto motivacional que implica el uso de los medios en el inicio de una temática a tratar como por ejemplo, la efectividad de utilizar el formato de “micro radial” en la apertura de una unidad didáctica.

El medio constituye una estrategia de enseñanza más al servicio de algún contenido, como podría serlo un juego, láminas ilustrativas, una lectura, entre otros.

En este caso, también se sitúan la mayoría de las oportunidades de introducción del video en el aula, cuyo propósito generalmente suele ser para “ilustrar” o “motivar” un tema.

Los maestros, entonces, se valen de los medios como aquellos recursos que, por ser más cercanos a los intereses del alumno, sirven para motivar el aprendizaje de diversos contenidos. El riesgo de esta perspectiva, muy generalizada en la escuela, es prescindir de un análisis del propio contenido que los medios portan. “El medio es el mensaje” es casi una suerte de lema en teoría comunicacional, acuñado por Mc Luhan, donde se advierte que los

¹⁰ En relación con la “investigación escolar” y nuestro modo de concebirla para la producción de medios, véase el capítulo “La investigación para la producción de medios escolares” de Mastrini y Nakache en *Producción de medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica*. CPCyE. 1998.

medios no son soportes vacíos sino plenos de contenido y que no puede omitirse un análisis de estos aspectos, al utilizarlos.

Como portadores de ideología:

Algunos maestros trabajan con los medios especialmente en la formación de valores, utilizando un tipo de lectura crítica que llamaremos “moralizante”. Esta posición reconoce la potencia ideológica del discurso mediático como soporte de ciertas miradas del mundo, caracterizándolo en términos de “manipulación” del receptor. Por esto, se propone contraponer a los valores que en los medios se difunden, una mirada “crítica”¹¹ desde lo escolar.

Así, se ofrecen en el aula análisis cuidadosos donde se compara la “prensa amarilla” con la “seria”, o se argumenta cómo una telenovela o una publicidad televisiva enmascaran una visión determinada de “género”. También en esta perspectiva, aunque un poco más bastardeada, figuran las categorizaciones (tan recurrentes en la escuela) entre programas televisivos “buenos” y “malos”. La cual, generalmente es reproducida por los chicos cuando uno les pregunta acerca de sus opiniones sobre la televisión y que, obviamente, no coincide con aquello que efectivamente ven.

Los docentes, que trabajan con esta modalidad, justifican su accionar en el perfil “empresarial” de los medios, a través de los cuales se incita al consumo y se socializa en los valores del mercado. Plantean en esta línea, que la escuela debería retomar esos mensajes ofreciendo una contracara que predique valores para la formación de ciudadanos y no para una “clientela” sometida por la propaganda mercantilista.

En esta forma de articulación de lo mediático y lo escolar si bien hay (a diferencia de los casos anteriormente enunciados) una caracterización de los medios como portadores de mensajes, en general se asume una perspectiva ya superada donde se simplifica la complejidad del entramado mediático, reduciéndolo al contenido (“bueno y malo”) de los mensajes allí emitidos.

- En busca de una articulación medios/escuela:

Revisamos, hasta aquí, diversas maneras en que los maestros se relacionan con lo mediático, generalmente a partir de sus representaciones acerca de los mismos y de cómo los utilizan en la práctica pedagógica.

Dejamos para este último apartado, algunas experiencias que intentan específicamente buscar maneras de articular la cultura mediática y la escolar. Éstas constituyen programas específicos que generalmente acceden a la escuela instalándose como “proyectos especiales”. Tales experiencias trabajan lo mediático desde sus posibilidades expresivas y como herramientas de aprendizaje, asumiendo las investigaciones recientes en el área de Comunicación/Educación.

En la actualidad, en la Ciudad de Buenos Aires, existen distintos programas de articulación escuela/medios que (por razones de claridad en la exposición) agruparemos en dos tipos:

¹¹ Encomillamos el término “crítica” ya que consideramos que en esta perspectiva queda trivializado por un sesgo moral. Más adelante analizaremos otras perspectivas donde el mismo concepto tiene una significación muy diferente (nos referimos a la “alfabetización audiovisual crítica”)

- a. *Experiencias que trabajan sobre la lectura crítica de medios:* fundamentalmente se concentran en la lectura y comparación de medios gráficos, aunque actualmente también hay experiencias de lectura de imágenes (especialmente televisivas).
- b. *Experiencias de producción de medios escolares:* trabajan para la creación de revistas, programas de radio, diarios murales, radios-recreo y videos escolares.

Ambos tipos de experiencias reconocen ser parte de un debate en materia de *Comunicación/Educación* que se viene desarrollando en las últimas décadas, en distintos países y que va generando diversas orientaciones teórico-prácticas. Aún las posiciones reseñadas hasta aquí (“los medios o la escuela” y “los medios al servicio...”) están implicadas en dicho debate, aún cuando lo desconozcan, porque éste se ha permeado en sus prácticas efectivas.

Por eso nos parece prudente, introducir aquí las líneas más fuertes de este debate para poder fundamentar mejor la distinción entre estas experiencias existentes y los desafíos que se abren en este campo.

4. El debate *Comunicación/Educación*:

A partir de los ‘80 surge, en diversos ámbitos y en particular en el discurso de organismos internacionales, la preocupación por generar instancias de análisis y reflexión respecto de la articulación de *Comunicación y Educación*. El debate abierto, ha ido constituyendo un campo que no resulta un territorio disciplinar consolidado, ni siquiera una organización homogénea de producciones, sino un modo todavía incipiente de nominar, de maneras suficientemente diversas, ciertos problemas reales en las complejas relaciones entre lo comunicacional y lo educativo.¹²

Para ingresar en este debate resulta indispensable evitar la reducción de lo *comunicacional* a lo *mediático* y lo *educativo* a lo *escolar*. Ésta ha sido una tendencia clásica en ciertos análisis del campo que invisibiliza la extensión de problemas que trascienden la relación *medios/escuela*. Sólo como ejemplo, en lo educativo, resultaría empobrecedora, para la indagación en ésta área, la ignorancia de experiencias sumamente fecundas realizadas en contextos no formales para la alfabetización de adultos, a través de la producción de medios de comunicación comunitarios. Las mismas, aún cuando no transcurran en la escuela, pueden aportarnos claves valiosas a ser reinterpretadas desde el ámbito escolar.

Asimismo, es importante alertar acerca de una simplificación de la relación *Comunicación/Educación* en términos de equivalencia: “educar es comunicar” y “todo comunicador es un educador”. Esta trampa de totalización y de reducción de ambos campos a uno solo, impide la discriminación de prácticas y tradiciones de investigación heterogéneas donde la ligazón resulte un desafío a construir. Si fueran lo mismo, no habría nada que pensar al respecto, su unión sería natural y lo que deberíamos interrogar es el por qué de su diferenciación. Consideramos que esto desconocería la elaboración social e histórica de los

¹² Para consultar una panorámica del debate *Comunicación/Educación*: Carli (1998), Huergo(1997) y Quiróz (1995).

campos disciplinares donde, de algún modo, lo comunicacional y lo educativo resultan realidades heterónomas que vale la pena intentar problematizar en su articulación.

- Las diversas voces del debate:

Como ya dijéramos, en la década de los '80, comienzan a impulsarse numerosas investigaciones que indagan las articulaciones posibles de lo comunicacional y lo educativo. En las múltiples perspectivas presentadas hay diversas caracterizaciones de los medios y su relación con el conocimiento.

Algunas perspectivas los sitúan como una *escuela paralela*¹³ en virtud de que tanto la escuela como los medios ofrecen un conocimiento real pero de carácter distinto y fundado en categorías diferentes. La escuela aporta un saber formalizado, al cual se accede por etapas, que prioriza lo verbal y, en cambio, los medios en general y la televisión en especial, brinda informaciones inconexas, que fluyen sin autoridad aparente, vinculada al entretenimiento y al consumo, priorizando las imágenes. Esta perspectiva confronta los mensajes provenientes de uno u otro marco planteando una oposición radical entre ambos.

En esta misma línea aparecen los estudios que adscriben a lo que se denomina: *teoría de la manipulación* cuyo eje de análisis es el efecto educativo de los medios en los niños y jóvenes de una sociedad. Estos autores se interesan por cómo los distintos medios forman, o más bien “deforman” las mentes infantiles para adecuarlas mejor a una sociedad del consumo. Por tanto, los medios serían una *escuela paralela* al servicio de la dominación del mercado.

Estas posiciones tradicionales del debate, que mantienen enorme vigencia en la opinión pública y en los debates educativos actuales, han sido revisadas a la luz de investigaciones que complejizan la mirada de lo comunicacional y a su vez, también de lo educativo.¹⁴ Porque en última instancia, al suponer las mentes infantiles como susceptibles de ser persuadidas y adoctrinadas desde una pantalla, suponemos una comunicación unívoca donde el receptor pasivamente recibe los mensajes mediáticos y responde en consecuencia. Además se universaliza la acción mediática y sus efectos con prescindencia de quiénes son esos públicos, cuáles son sus hábitos y en que contextos reciben estos “mensajes mediáticos”.

Por esto, en los '90, las nuevas perspectivas del debate introducen los estudios de *audiencia* en términos de *contextos de recepción* de lo mediático. Así se prioriza el análisis de las mediaciones que las diversas comunidades culturales introducen en los medios, interpretando activamente aquello que reciben. Se reconoce entonces, que la escuela no es desplazada por los medios, sino que coexiste con ellos y que ambas culturas se constituyen como mediadores diferentes del conocimiento.

¹³ Para analizar la categoría de “escuela paralela” véase UNESCO-Mc Bride (1980) y Roncagliolo (1984).

¹⁴ Para un análisis de algunos cambios de perspectiva, véase Orozco Gómez (1991)

- Una articulación posible: La educación para la recepción

Las transformaciones recién reseñadas, en las líneas fundantes del debate, han modificado una de las tradiciones de investigación más fecundas en este campo: la *educación para la recepción*. Este programa, que ha generado acciones concretas en la articulación escuela/medios, reconoce por lo menos tres vertientes distintas (las cuales resultan subsidiarias de la polémica antes esbozada): la moral, la funcionalista y la dialéctica.

En la **tradición moralista** de la *educación para la recepción* se intenta la revisión de los medios desde la escuela para que los alumnos no sean tan fácilmente influenciados por los mismos. Se alerta acerca de los *mensajes subliminales* que pueden tener ciertas publicidades y se trata de que los niños adviertan “qué se les trata de meter” sin darse cuenta, en un teleteatro o un programa humorístico. Participan de esta corriente aquellos autores que indagan los efectos violentos de la televisión en los públicos infantiles y juveniles. Estudios donde se intenta demostrar las correlaciones entre horas de exposición a la televisión o naturaleza de los programas vistos y conductas agresivas. En todos ellos la idea clave es la universalidad del impacto mediático en las mentes de los niños y niñas, impacto que puede anticiparse y conocerse a-priori desde un adulto prevenido que opera de “educador-moralizador”.

La **vertiente funcionalista** de la *educación para la recepción* reconoce las diferencias culturales, que los estudios de audiencias señalan, como claves para la comprensión de los fenómenos de recepción. Así se interesan por segmentar el campo en efectos distintivos según el género, la etnia y los contextos de práctica específicos en donde se recibe el medio. Por tanto, promueven la consideración de los modos distintivos de decodificación de los mensajes mediáticos en relación a los grupos sociales de pertenencia. Asimismo, plantean dicha decodificación no sólo como efecto del contenido mediatizado (único eje en la mencionada *vertiente moralista*), sino especialmente de las gramáticas que estructuran los mensajes que allí se emiten. Es en esta perspectiva donde se enmarcarían, por ejemplo, investigaciones acerca de cómo las minorías coreanas, en nuestro país, reciben la tira Dragon Ball (de origen oriental) comparativamente con la población general. Como vemos en esta línea, el acento está puesto en las diferencias que cada grupo comunal imprime, en su apropiación de lo mediático, para adaptarse a la cultura vigente.

Por último, la **vertiente dialéctica** procura asumir una perspectiva de análisis crítico. El interés pasa por confrontar a los receptores con los productos analizados, no ya desde el código o mensaje emitido sino, sobre todo, transparentando las *condiciones de producción* de lo mediático e intentando reconocer los *modos de recepción* que median la interpretación de dichos productos.

Si en la mencionada *vertiente moralista* el fin es “prevenir” a los receptores acerca de la no- neutralidad de los contenidos mediáticos, aquí se retoma esta pretensión pero desde una lectura más compleja de los fenómenos comunicacionales y educativos. Por un lado, se pasa de la *manipulación* a la *interpretación activa* de lo mediático y del eje del *código* a las múltiples

perspectivas de *producción* de ese lenguaje mediático. No se trata tanto de instaurar una lectura “buena” desde la educación respecto de lo “malo” que los medios nos enseñan, sino en describir cómo los leemos según nuestras pertenencias a distintas comunidades socioculturales, y a su vez en analizar cómo los medios producen esos textos que tienen el efecto de aparecérsenos llegan como una unidad consolidada y “objetiva”.

En este sentido, se retoma y se supera también la citada *vertiente funcionalista*, en cuanto se reconocen, también aquí, esos marcos diferenciales de recepción que implica la pertenencia a diversos grupos sociales y culturales (que esta perspectiva estudió), pero se los acepta no como *nichos naturales* de adaptación al mundo dado, sino como analizadores construidos socialmente y puestos a trabajar también en la crítica a la cual se someterán los productos mediáticos.

El análisis supone entonces, una dimensión crítica del *poder* donde estos discursos (mediáticos, institucionales, etc.) se legitiman unos a otros, con un propósito *liberador* y no meramente descriptivo.

Esta vertiente de la *educación para la recepción*, es actualmente el intento más difundido de articulación medios/escuela en Latinoamérica. El CENECA en Chile, Guillermo Orozco Gómez en México y Jesús Martín Barbero en Colombia son algunos de los investigadores más destacados en esta línea.¹⁵

En todos ellos se propone la idea de *mediar los medios* desde la escuela, esto es promover instancias de *lectura crítica* de los productos mediáticos considerando a la familia y a la escuela como *comunidades interpretativas* donde los chicos aprenden a apropiarse de una determinada manera de lo que los medios ofrecen y que les sirve para posicionarse críticamente frente a los mismos.

6. Nuestra propuesta de articulación escuela/medios: La producción de medios en la escuela

“Los talleres de medios en las escuelas pueden ser analizados desde una perspectiva, donde el malestar permea pero no obtura la posibilidad de construir otra cosa. Espacio de producción de nuevos discursos, de experimentación, de exploración de códigos, de construcción de nuevos lenguajes, son territorios donde el placer se alía con nuevos saberes y dónde la mayor horizontalidad de los vínculos entre adultos y niños/jóvenes (garantizada en buena medida por el medio mismo: video, radio, prensa, etc.) favorece la comprensión de la experiencia contemporánea.”¹⁶

Partimos de la convicción de que a través de la producción mediática en la escuela podemos posicionarnos críticamente en el debate *Comunicación/Educación* esbozado en el punto anterior. Tal posicionamiento

¹⁵ Acerca de la producción del CENECA (Chile) pueden leerse los trabajos de Fuenzalida (1986,1988) y de Hermosilla (1987). En tanto de Orozco Gómez véanse sus trabajos publicados solo (1988,1990,1991) o conjuntamente con Mercedes Charles (1990). Asimismo puede consultarse a J. Martín Barbero (1990, 1992).

¹⁶ Carli, Sandra (1998)

implica recuperar las voces salientes de esta controversia y tomar en cuenta lo que las investigaciones actuales, en este campo, van situando. Especialmente, es para nosotros, imprescindible la asunción de lo que la *vertiente crítica* en recepción mediática, viene a decirnos.

La producción de medios de comunicación es en sí misma una toma de partido en esta controversia, pero no constituye una perspectiva cerrada y excluyente, por el contrario, distintos educadores podrían pensarla desde posicionamientos disímiles y de ello va a seguirse la manera en que esto se vea implementado en el aula.

Por eso nos interesa inscribir nuestra propuesta en la *vertiente crítica* donde, partir de la producción, se genere una *alfabetización crítica* desde lo escolar. Aquí lo *crítico* deja de lado toda apreciación *moralista* y subraya una posición: la del productor que revisa sus conocimientos mediáticos para crear sus propias narrativas. Porque es en la propia práctica de realización donde aparecen posibilidades genuinas de de-construcción de los saberes en juego.

- Producción en la escuela

La importancia de enmarcar lo educativo en prácticas reales de producción ya fue señalada explícitamente por Célestin Freinet (1896-1966) en las primeras décadas de este siglo. Con su célebre *periódico escolar* fundaba una línea que entiende la relevancia del posicionar la escritura como un instrumento comunicativo real y no como un mero ritual cuyo sentido se agote en la acreditación escolar. La oposición de la *escuela activa* a la *pedagogía bancaria* (en tanto provisión de pasaportes que permiten transitar de un escalón a otro del sistema educativo) se sostiene en la creación de ámbitos de continuidad entre lo escolar y lo cotidiano, con el propósito de insertar la formación en una trama significativa que la contenga y la exceda a la vez. La *impresión escolar* es el formato para aprender desde algunos roles sociales que habilitan para el trabajo, hasta los propios contenidos de escritura articulados con las necesidades lectoras reales.

Asimismo, las actuales corrientes en didáctica de la lengua se orientan, también, en esta perspectiva a partir de conceptos claves como el de *audiencia*, o sea, tener en cuenta para quién producimos un texto a la hora de escribirlo. La idea general consiste en no reducir el acto de escribir ni el de leer en meras ficciones “para la maestra”, sino en producir mensajes en el seno de procesos comunicativos reales: escribir cartas a un destinatario, editoriales para un diario, cuentos para otros grados, etc.

*“Se aprende a leer escribiendo... por lo tanto la mejor educación en medios es producir esos medios en la escuela... Ahí se enfocaría el hecho de cómo narrar, de cómo escribir- ahora en el lenguaje de los medios - una historia. Para eso hay que ser productor”.*¹⁷

¹⁷ Rafael Gagliano (1999) en una entrevista acerca de los adolescentes, la escuela y los medios, pág.16 en Revista *Cauces para la reflexión* año 1 n°1, SED, GCBA.

- La lectura crítica y la producción de medios en la escuela

¿Es la “lectura crítica” de los medios una condición anterior necesaria para impedir la reproducción del saber? ¿O acaso, la posibilidad de resistir, resulta de un proceso dialéctico integral de producción y toma de conciencia de lo producido?

Desde algunos autores (Aparici,1995), la *alfabetización audiovisual* se constituye inevitablemente en dos fases : el proceso de lectura crítica de medios, como primer paso y una producción, como segundo. Éste sería el único modo de que no se reproduzcan los códigos de los medios masivos en un ámbito más reducido.

Otros (Mc Laren,1994), sin embargo, apuestan a lograr en el mismo proceso de producción de un medio audiovisual, la visibilización de las condiciones de realización de los medios masivos constituyéndose en espacios de circulación de otras voces que resistan la hegemonía mediática. En esta última perspectiva nos parece crucial el lugar del docente en relación a los procesos de *toma de conciencia* y de registro de estos puntos de articulación entre la producción micro y las condiciones macro-sociales.

Ilustremos esta perspectiva con algunos casos concretos:

- En una experiencia de producción de una revista escolar (en una escuela pública primaria de esta ciudad) un grupo de alumnos inventó un horóscopo y lo difundió en esa publicación. Tales predicciones resultaron verosímiles para los demás niños del colegio que pidieron la ampliación de las mismas. Viendo la respuesta de sus compañeros, el grupo editor del periódico comenzó a interrogarse si los astrólogos de las revistas de circulación masiva no inventarían también los horóscopos, como ellos lo hicieron.

- En otra escuela, que también se proponía publicar una revista, tomaron como tema de investigación lo que sucedía en el barrio respecto de la construcción de una autopista y un hipermercado. Registraron, entre otras, las opiniones de los vecinos que, en general, se oponían a tal emprendimiento por considerar sus efectos nocivos en el barrio (tránsito más veloz, mayor movimiento humano, etc.). Cuando se disponían a editar las notas para su difusión en la revista, se enteraron de que varios vecinos habían recibido amenazas personales por oponerse a tal construcción. ¿Debían ellos publicar la investigación o era demasiado peligroso? Se debatió, entonces, acerca de la responsabilidad de quien publica, qué se publica, la censura y la autocensura. Pudieron repensar el problema de la libertad de expresión y de prensa, ya no como un derecho tematizado por el curriculum, sino como una vivencia compleja que los atravesaba a ellos también en tanto productores de información.

- La producción de medios en la escuela y los saberes de la práctica

“Ser productor de medios es un proyecto de conocimiento, en un compromiso de conocimiento. En ese proceso se despliegan todos los rigores del método, de la capacidad creativa y de la capacidad crítica.”¹⁸

La producción de medios en la escuela supone la relevancia de la práctica efectiva como marco de aprendizaje. Si bien es cierto que el proceso de *lectura crítica* de un programa de televisión por ejemplo, también implica un modo de “práctica”, es en la producción misma donde lo escolar queda excedido por lo extra-escolar, ya que el proyecto de producción tiene como objetivo explícito traspasar las fronteras de la escuela. La práctica de producción, entonces, indica un tránsito entre distintas culturas: la mediática, la escolar y la cotidiana, donde desde cada una se interpela a la otra.

Cuando un grado produce un micro radial y lo emite en una FM de su barrio, aquello que escribe como parte del guión “escapa”, en parte, al dominio escolar, por cuanto es construido para un interlocutor comunitario y es emitido en un régimen discursivo que se acerca más a la lógica mediática que a la escolar. A su vez, también se “escabuye”, en parte, de ser un producto mediático en tanto sus propósitos y modos de organización para su realización son escolares. Así, esta práctica desborda lo escolar, lo mediático y también los saberes cotidianos que los alumnos traen a la aula, instalándose en un margen donde “el hacer” permite cuestionar al “saber”¹⁹.

En este sentido nos parece interesante situar un riesgo que podría implicar una lectura apresurada de esta perspectiva: la identificación de la práctica con el mero “hacer”²⁰. No por “hacer” una revista o un programa de radio y que ello conlleve la salida al barrio, estamos contrastando el formato escolar a partir de lo cotidiano. No por “hacer” noticias para un medio escolar, los chicos descubren los procesos de edición de la información de los medios.

Es necesario introducir en este momento la distinción entre una *perspectiva técnica* y una *perspectiva práctica* como modos de concebir la acción²¹. En la primera, lo central es que se concibe la acción como la realización de un plan trazado previamente. Desde una *perspectiva técnica* se busca alcanzar resultados dotando de los mejores medios (herramientas, tecnologías, procedimientos en gral.) para llegar a tales fines. Así la “técnica” instrumentaliza la acción, intentando seguir fielmente un plan que nos lleve a un producto preconcebido.

¹⁸ Rafael Gagliano, *ibid.* Nota 13. Pág.16.

¹⁹ El concepto de “saber” en este caso, está tomado en oposición al “pensar”. Siendo el primero tributario de la repetición de lo que ya se posee como conocimiento, mientras que en el segundo, el pensamiento, se indica el desafío frente a la novedad que siempre interroga los “saberes” ya adquiridos.

²⁰ Si seguimos una distinción clásica, que deriva del pensamiento aristotélico, a este “hacer” deberíamos denominarlo “obrar”, ya que el “hacer” corresponde a una “racionalidad técnica”(propia del dominio del arte), mientras que el “obrar” corresponde a una “racionalidad práctica” (pensamiento hermenéutico). Para consultar la fuente de esta distinción, véase Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, Libro IV: “De las virtudes intelectuales”. Versión de Gómez Robledo. UNAM. 1957.

²¹ Esta distinción sigue de cerca algunas reflexiones de Feldman, Daniel (1999) especialmente su Capítulo 3. Para profundizar en estos temas véase Habermas, *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos. Madrid. 1992.

En cambio, la *perspectiva práctica* nos sitúa en las contingencias de un accionar que decide su curso en el contexto donde acontece. No hay “buenas” o “malas” acciones prácticas “a priori”, sino que éstas se definen en relación con la situación en la que operan y por los efectos que producen “a posteriori”. Aquí abandonamos la ilusión de aplicar un modelo de “cómo las cosas debieran hacerse” y nos sumergimos en un devenir sorprendente e imprevisible, donde es menester obrar con prudencia y sensatez²², construyendo el recorrido y el producto al mismo tiempo.

Entonces, para volver desde esta distinción a nuestro campo, también podemos ver modos *técnicos* y *prácticos* de producir medios en la escuela. Hay quienes priorizan el producto (la revista, el programa de radio o el video) reduciendo el “taller” a un instrumento para llegar a ese resultado pre-armado por el docente. Allí hay sólo *técnicas* de producción: ensayo de guiones radiales escritos por los maestros, actuación en una filmación de video preparada de antemano. Producir un medio se parece más a preparar la “obra” para el acto escolar que a una práctica que interrogue otros modos de producción en la escuela. Los alumnos tratan de “no equivocarse” y los docentes de que “se luzca” el trabajo.

Nuestra propuesta se apoya en la *perspectiva práctica* donde es el proceso de producción el que permite una comprensión de los aprendizajes realizados. El taller es entonces, el contexto en el que se toman las decisiones, siempre contingentes a ese grupo de chicos, a ese docente, a esa escuela. Esto no significa abolir el uso de *técnicas* adecuadas para la producción, al contrario se las integrará pero en la lógica de la *práctica*. Será la situación misma la que nos indique la pertinencia o no de procedimientos pre-diseñados de trabajo. Y serán los efectos de su uso: la legitimación por parte de los alumnos, la eficacia en la resolución de problemas *prácticos*, lo que nos asegurará que la decisión fue acertada o no.

Además de esta distinción *práctica-técnica* hemos de articular la *perspectiva crítica*. Se trata de que la acción tome en cuenta las condiciones de producción y las interpele en una dimensión política. A nuestro juicio, tal perspectiva puede integrarse con la *práctica* transparentando las vinculaciones de ese contexto “micro” y las condiciones “macro-sociales”. Es más creemos, como ya dijéramos anteriormente, que la *crítica* que se anuda a la *práctica* deja de ser ideología para tornarse acción política. Por esto es imprescindible la función del maestro y de la maestra. Porque no se trata meramente de “hacer”, sino de interrogar lo realizado, allí mismo donde emerge la pregunta. Es necesario un trabajo de “toma de conciencia” de lo que se está produciendo y de las condiciones de su producción. Este es el trabajo del enseñante que coordina la tarea favoreciendo el advenimiento de una *práctica crítica*.

Bibliografía utilizada:

²² La “prudencia” es la virtud que Aristóteles ligaba al “obrar práctico”. Ver Gómez Robledo (op. cit.)

- APARICI, R. coord. (1995) Educación audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela, Buenos Aires, Novedades educativas
- ARENDR, Hannah (1995) "Labor, trabajo, acción" en De la historia a la acción, Barcelona, Paidós
- ARISTÓTELES (1957) Versión de Gómez Robledo, Ética Nicomaquea, México, UNAM
- BERNSTEIN, Basil (1993) La estructura del discurso pedagógico, Madrid, Morata
- BOURDIEU, Pierre (1991) El sentido práctico, Madrid, Taurus
- BRUNER, J. (1988) Realidad mental y mundos posibles, Barcelona, Gedisa
- BRUNER, J. (1997) La educación, puerta a la cultura, Massachusetts, Harvard University Press
- CARLI, Sandra (1998) "Comunicación, educación y cultura: el desafío educativo contemporáneo", en CPCyE, Producción de medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica, Buenos Aires, SED, GCBA
- CARR, W. Y KEMIS, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza, Barcelona, Martínez Roca
- CASTORIADIS, Cornelius (1993) La institución imaginaria de la sociedad, Buenos Aires, Tusquets Editores
- CASTORIADIS, Cornelius (1994) Los dominios del hombre, Barcelona, Gedisa.
- COORDINACIÓN DE PERIODISMO, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN (1998) Producción de medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica, Buenos Aires, SED, GCBA
- DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM (1999) Pre-diseño curricular para EGB, SED. GCBA.
- FELDMAN, Daniel (1999) Ayudar a enseñar, Buenos Aires, Aique
- FERRÉS, J.(1995) Televisión y Educación, Buenos Aires, Paidós
- FORD, Aníbal (1994) "Navegaciones: Culturas orales. Culturas electrónicas. Culturas narrativas" en Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis, Buenos Aires, Amorrortu
- FREINET, E. (1975) Nacimiento de una pedagogía popular, Barcelona, Laia
- FREIRE, Paulo (1969) Pedagogía del oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI
- FREIRE, Paulo (1973) "Educación y comunicación. El difícil camino de la liberación" en Diálogos de la Comunicación, Lima,
- FUENZALIDA, V. (1986) Educación para la comunicación televisiva, Sgo. De Chile, Ceneca/Unesco
- FUENZALIDA, V. (1988) "El programa CENECA en recepción activa de la TV" en Diálogos de la Comunicación, Lima,
- GIROUX, Henry (1990) Los profesores como intelectuales, Barcelona, Paidós
- GIROUX, Henry (1996) Placeres inquietantes, Barcelona, Paidós
- HABERMAS, Jurgén (1992) Ciencia y técnica como ideología, Madrid, Tecnos
- HABERMAS, Jurgén (1989) La teoría de la acción comunicativa, Buenos Aires, Taurus
- HERMOSILLA, M.E. (1987) Explorando la recepción televisiva, Sgo. de Chile, Ceneca/Cebcisep
- HUERGO, Jorge (1997) Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación
- KAPLÚN, Mario (1992) A la educación por la comunicación, Sgo. de Chile, Unesco/Orealc
- KAPLÚN, Mario (1993) "Del educando oyente al educando hablante" en Diálogos de la Comunicación, Lima
- LACASA, Pilar (1994) Aprender en la escuela, aprender en la calle, Madrid, Visor
- LACASA, Pilar (1998) Aprender en la familia y en la escuela : imágenes, palabras e ideas, (Proyecto de invest.) Centro de Investigación Educativa, MEC Conseción del proyecto, Univ. de Córdoba.
- LEÓN, José A. (1996) Prensa y educación. Un enfoque cognitivo, Buenos Aires, Aique
- LITWIN, Edith (1995) Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas, Buenos Aires, Paidós
- MARTÍN BARBERO, J (1992) "Pensar la sociedad desde la comunicación" en Diálogos de la Comunicación, Lima

- MARTÍN BARBERO, J. (1990) "Teoría/Investigación/Producción en la enseñanza de la comunicación" en Diálogos de la Comunicación, Lima,
- MATTELART, Michelle (1984) "Educación, televisión y cultura masiva" en Comunicación y Cultura, México,
- MCLAREN (1994) Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo, Buenos Aires, Aique
- NAKACHE, D. y MASTRINI, G. (1998) "La investigación para la producción de medios escolares" en CPCyE, Producción de medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica, Buenos Aires, SED, GCBA
- ONG, Walter (1993) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, México, Fondo de Cultura Económica
- OROZCO G y CHARLES, M. (1990) Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios, México, Trillas
- OROZCO GÓMEZ, G. (1988) "¿Alfabetización televisiva o educación para la recepción?" en Boletín Uándari, Pátzcuaro,
- OROZCO GÓMEZ, G. (1990) "Notas metodológicas para abordar las mediaciones en el proceso de recepción televisiva" en Diálogos de la Comunicación, Lima,
- OROZCO GÓMEZ, G. (1991) Recepción televisiva, tres aproximaciones y una razón para su estudio, México, Univ. Iberoamericana
- PRIETO CASTILLO, Daniel (1992) Comunicación y Educación, Quito, Ciespal
- PRIETO CASTILLO, Daniel (1999) La comunicación en la educación, Buenos Aires, Ciccus, La Crugía
- QUIRÓZ, María Teresa (1995) "Educar en la Comunicación/Comunicar en la Educación" en QUIRÓZ, SCHMUCLER y otros, Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica, Entre Ríos, Ce.P.C.E. UNER
- ROCANGLIOLO, R. y JANUS, N. (1984) "Publicidad transnacional y educación en los países en desarrollo" en La educación en materia de comunicación, Paris, Unesco
- UNESCO (1980) Un sólo mundo, voces múltiples, México, Fondo de Cultura Económica