



UNSAM

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

**Las representaciones
de las prácticas educativas
en el videoarte contemporáneo.**

Tesis presentada por María Sara Müller en el marco de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios, dirigida por la Dra. Mónica Pini, co-dirigida por el Dr. Guillermo Kaufman.

Universidad Nacional de San Martín, escuela de Humanidades.

Diciembre de 2012

Agradecimientos

A la Dra. Mónica Pini por su orientación y guía, por acompañarme y alentarme, por confiar en mí y en el tema elegido para la presente investigación; al Dr. Guillermo Kaufman por sus sugerencias desde las primeras aproximaciones a esta tesis; a Andrés Denegri por facilitarme la búsqueda de videos; a Carolina Pantanali por compartir la discusión de ideas y el trabajo de escritura. A mis padres por su paciencia y apoyo incondicional, por enseñarme la importancia de superarse.

Dedico este escrito a mis hijos, Manuel y Fabián, para que estén tan orgullosos de mí como yo de ellos.

Índice

Capítulo 1: Introducción	4
1.1. El videoarte como discurso social	6
1.2. ¿Por qué estudiar las representaciones?	7
1.3. La relación entre educación y videoarte	8
1.4. Problema de investigación	10
1.4.1. Objetivos generales y específicos	12
1.4.2. Hipótesis de trabajo y justificación	12
Capítulo 2: Marco teórico	19
2.1. Teorías del aprendizaje y didáctica	20
2.1.1. La perspectiva conductista	20
2.1.2. Teorías cognitivistas	22
2.1.3. El constructivismo	25
2.2. Tradiciones en la formación docente y enfoques de la enseñanza	28
2.3. Contextos escolares	34
2.3.1. Las paredes del aula, los objetos mediadores, el mobiliario	35
2.4. Problemática actual de la educación	36
2.4.1. Los nuevos desafíos, implementación de tecnologías	38
2.5. Genealogía del videoarte	41
Capítulo 3: Marco metodológico	55
3.1. Teoría Multimodal	56

3.1.1. Intertextualidad	58
3.2. Metodología y dimensiones de análisis	59
3.3. Criterio de selección	60
3.4. Corpus	61
3.4.1. The breathing lesson	62
3.4.2. How to build a house	63
3.4.3. Raw footage	64
3.5. Fuentes	66
Capítulo 4: Análisis	68
4.1. Descripción de los videos	69
4.2. Análisis del corpus	72
4.2.1. The breathing lesson	72
4.2.2. How to build a house	79
4.2.3. Raw footage	87
Capítulo 5: Discusión y consideraciones finales	93
5.1. Puntos relevantes del análisis	94
5.2. Bibliografía	99

Capítulo 1: Introducción

1.1. El videoarte como discurso social

1.2. ¿Por qué estudiar las representaciones?

1.3. La relación entre educación y videoarte

1.4. Problema de investigación

1.4.1. Objetivos generales y específicos

1.4.2. Hipótesis de trabajo y justificación

Introducción

Las representaciones de la educación y sus prácticas han sido abordadas antes por diferentes autores; en este terreno, la mayoría de los escritos ponen en relación “la educación” con los medios masivos. Por nombrar algunos ejemplos, la educación en la ficción cinematográfica (Bernal, 2003), la historia de la televisión para niños (Dotro, 2003), el discurso sobre la educación en la prensa (Hernández, 2003). Por otro lado, si bien es otro cuerpo de conocimientos, no podemos dejar de mencionar que también hay distintas líneas de pensamiento, teorías, técnicas y didácticas dedicadas a la “educación en medios”, e incluyo aquí las prácticas educativas que apuntan a facilitar que además de convertirse en espectadores críticos, los alumnos puedan producir sus propias obras (Ferrés, 1994; De la Torre, 1996; Aguaded, 2000; Quiróz, 2003; Buckingham, 2005, por nombrar unos pocos especialistas en el tema).

Pero el paisaje comunicativo y representativo ha cambiado de modo sustancial durante los últimos cuarenta años y continúa cambiando. La llegada de Internet permite vencer las barreras espacio-temporales entre las personas y pone al alcance de los usuarios por primera vez una comunicación multimedial, no solo porque Internet funciona como una red de información de productos artísticos realizados fuera de ella, el caso de *Youtube*, sino porque es soporte de muchas producciones actuales desde el net.art hasta las discusiones e intercambios que fundan las obras contemporáneas.

“Lo visual es ahora mucho más prominente como forma de comunicación de lo que fue durante tantos siglos. Estos cambios están produciendo efectos en las formas y características de los textos” (Kress, Leite-García, van Leeuwen, 2000:373). Se han generado hibridaciones, nuevas prácticas, cambios en el lenguaje, en la gramática y en todo el conjunto de representaciones audiovisuales. En muchas universidades, los departamentos de Historia del Arte han sido renombrados como de Cultura Visual, dado que los límites que imponía la visión disciplinar emergente en el siglo XVIII parecían demasiado estrechos para hacer frente a las demandas de un mundo en proceso de cambio. (En estos departamentos se aborda como objeto de estudio e investigación «artefactos» como los anuncios publicitarios, objetos de diseño, moda, películas, graffiti, fotografías, actuaciones de rock/pop, programas de televisión, realidad virtual, redes sociales, imágenes digitales, además de las artes tradicionales como la pintura, la arquitectura o la escultura).

Es así que nacido en el seno del arte de vanguardia, del cine experimental y la televisión, un ya no tan nuevo advenimiento, mutante, promiscuo y cambiante, comienza a perfilarse como pasible de análisis: el videoarte o video de creación.

“Dentro de la profunda crisis que está sufriendo el audiovisual a nivel global, con una producción cinematográfica estancada a nivel expresivo y discursivo, con una televisión siempre igual a sí misma, seriada y estandarizada, el video experimental sigue manteniendo una búsqueda expresiva y narrativa” (La Ferla, 1996:11). Podemos estar o no de acuerdo con esta afirmación de Jorge La Ferla que parece un poco exagerada; sin embargo, es innegable que en un camino alternativo, el videoarte comienza a afianzarse (dentro de determinadas circunscripciones), estableciendo un diálogo con los medios masivos que lo han gestado pero de los que no forma parte, y definiéndose como investigación experimental de la imagen electrónica primero, ahora de la imagen digital. Tal vez será porque el videoarte se separa de otros usos del video, que mantiene una búsqueda expresiva y narrativa, temáticas propias y representaciones de sentido que algunos docentes, instituciones e incluso políticas educativas (lo veremos más adelante) comienzan a inclinarse por esta opción para trabajar en el aula. Empieza a surgir el interrogante y la pregunta que dará origen a nuestra investigación: ¿Qué tendrá para decir el videoarte de la educación contemporánea y de las prácticas educativas desde su lugar de discurso social?

1.1. El videoarte como discurso social

El videoarte como texto audiovisual es un producto que involucra un proceso de producción y a la vez de reconocimiento de fenómenos sociales donde se da una apropiación y reelaboración de los discursos que circulan socialmente, por ejemplo y en este caso de las prácticas educativas. En el presente estudio, y por medio del análisis de las obras seleccionadas (corpus ad hoc) se buscan rasgos comunes y diferencias en el tratamiento de temas y aspectos vinculados a las prácticas educativas, discursos y relaciones que se dan en el ámbito escolar.

Haremos aquí una salvedad, en este escrito partimos de la premisa de tomar al videoarte en tanto discurso social, y vale la aclaración ya que el videoarte aquí no será abordado como “obra de arte de autor”. En resumen, el interés en el caso de las imágenes videoartísticas se deriva del punto de vista de la representación y de la comunicación más que del punto de vista de “expresión”, como ha sido usual en relación con las obras

de arte. Entendemos que restringirnos a estos dos campos: educación-comunicación nos ayudará también a comprender algunas características de la educación de principios de siglo XXI desde distintas esferas. La premisa de este escrito es pensar el videoarte como una forma de construcción de cultura, trama simbólica, lenguaje y discurso social.

1.2. ¿Por qué estudiar las representaciones?

¿Qué se representa? ¿Cómo se representa? Al hablar de representaciones lo hacemos en el sentido en que lo hace Eliseo Verón: “Toda forma de organización social, todo sistema de acción, todo conjunto de relaciones implican en su misma definición una dimensión significativa: las ideas o las representaciones como se solía decir” [...] “Si el sentido está entrelazado de manera inextricable con los comportamientos sociales, si no hay organización material de la sociedad, ni instituciones, ni relaciones sociales sin producción de sentido, es porque esta última es el verdadero fundamento de lo que corrientemente se llama las “representaciones sociales” (Verón, 1981:125-126).

El abordaje de las representaciones nos posibilita reconocer los modos y procesos de producción y de lectura de un texto, esto quiere decir cómo los textos construyen o son construidos. Pero también nos aproxima a una “visión del mundo” que las personas o grupos tienen sobre determinada temática. Las representaciones, por lo tanto, nos ayudan a entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente, así lo explicita Gee en varios textos (Gee, 2003, 2005, 2009).

De lo anterior se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de las representaciones alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social.

Las representaciones en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación positiva o negativa. Se constituyen a su vez, como sistemas de códigos, de valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas sociales.

En pocas palabras, estudiamos las representaciones por: **a) Su función de conocimiento:** Permiten comprender y explicar la realidad. Las representaciones permiten adquirir nuevos conocimientos e integrarlos, de modo asimilable y

comprensible. Por otro lado, facilitan -y son condición necesaria para- la comunicación. Definen el cuadro de referencias comunes que permiten el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento. b) **Su función icónico-simbólica:** Permiten hacer presente un fenómeno, objeto o hecho de la realidad social a través de las imágenes o símbolos que sustituyen esa realidad. De tal modo, actúan como una práctica teatral recreando la realidad de modo simbólico.

1.3. La relación entre videoarte y educación

A partir de mediados del siglo XX, y diríamos que hasta nuestros días, se ha producido la expansión más notoria del sistema educativo. Por supuesto que ya no está en juego la nacionalización de la población inmigrante y se localiza en un escenario mucho más signado por la modernización social y cultural, aunque atravesado por procesos de “diferenciación generacional” muy complejos. La educación, y en consecuencia las prácticas educativas comienzan a ser objeto de una interrogación referida a su valor cultural, su actualización tecnológica y su modernidad con respecto a fenómenos como la expansión de los medios. Creemos que el aspecto más importante y de mayor impacto es la irrupción de las “nuevas” tecnologías en el sistema educativo y junto con ellas, el desarrollo de la multimodalidad/multimedialidad. Esto quiere decir que hemos entrado en un período caracterizado por nuevas formas de representación del conocimiento que afectan la manera misma en que se crean y organizan los contenidos como también las muchas formas en que se distribuyen los conocimientos (Ferrés, 2000; Radá, 2003). Desde un punto de vista fenomenológico, podría definirse la nueva cultura delimitada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) recurriendo a cinco grandes rasgos diferenciales: la potenciación de lo sensorial, de lo narrativo, de lo dinámico, de lo emotivo y de los lenguajes. Desde un punto de vista técnico, los componentes que contribuyen cada vez más poderosamente al desarrollo multimodal/multimediativo son: la velocidad del procesador, los gráficos tridimensionales, los sistemas de animación, la fotografía digital y el desarrollo de las telecomunicaciones, sumado al trabajo colaborativo en red. Sin embargo, aún en muchos casos, las tecnologías audiovisuales y electrónicas suelen usarse como simple soporte de la cultura verbal o literaria tradicional, cuando en realidad deberían imponer una definición del propio concepto de cultura. Es tal vez a esta revisión en profundidad

a la que aún se resiste la escuela independientemente del Plan Sarmiento o el programa Conectar Igualdad⁽¹⁾.

Cambios globales y locales se articulan en un escenario en el que el sistema educativo será a la vez lugar de contención social, pero también un espacio clave para recuperar ciertas tradiciones y pensamientos, para debatir sobre obstáculos de nuestra historia reciente y actual, para proyectar desafíos culturales y sociales.

Tales son los temas predominantes en la educación actual que apelan a apropiarse del debate sobre las características de la cultura contemporánea, una incorporación certera de nuevas tecnologías, el rol docente, una crítica a los productos de la cultura mediática y una reivindicación de las mejores producciones y tradiciones de la educación y de la cultura escolar. ¿Se representará esto en textos audiovisuales “marginales” como el videoarte? ¿Cómo lo hará? ¿Será conciente el videoarte de todo esto? ¿Lo recuperará en su producción?

Persiguiendo las respuestas a estas preguntas, es la intención del presente estudio indagar en el videoarte en cuanto a su aporte a la mirada contemporánea de la educación, sus prácticas e innovaciones.

Cabe detenerse en los motivos que nos llevan a sostener que el videoarte nos permite observar las representaciones de prácticas educativas: como cualquier otro texto audiovisual y como proceso comunicativo, crea y recrea los contextos en los que existe, se apropia de los discursos que circulan por la sociedad, los reelabora y produce “algo” nuevo. Entendemos al videoarte como un texto mediático⁽²⁾, a través del cual podemos sumergirnos en las representaciones de “lo real” y abordar las construcciones que operan en los discursos que atraviesan las obras. Es desde este punto de vista que a pesar de su marginalidad entendemos que vale tanto el análisis realizado a una obra de videoarte como el realizado a un noticiero, un documental, una película, un programa

1. El Plan S@rmiento BA que lleva a cabo el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires se encarga de proveer equipamiento al sistema educativo primario de gestión estatal, *netbooks* a los alumnos, *notebooks* a los docentes y brinda conectividad a Internet, tanto en las escuelas como fuera de ellas.

El Programa Conectar Igualdad alcanza a todas las escuelas secundarias de gestión estatal del país en todas sus modalidades, así como a las escuelas rurales, de educación especial, de educación domiciliaria y hospitalaria y los Institutos de Formación Docente. El Programa prevé la distribución de tres millones setecientos mil computadoras portátiles a alumnos, docentes y directivos. La distribución de *netbooks* es acompañada por la instalación de servidores y *routers* para la creación de una red escolar en cada establecimiento educativo.

2. Al referirnos a textos mediáticos entendemos realizaciones lingüísticas y comunicativas, es decir, “construcciones propiamente dichas, que trabajan a partir de material simbólico, obedecen a reglas de composición específicas, y producen determinados efectos de sentido” (Casetti, Di Chio, 1999:248).

infantil, etc. Es nuestra intención indagar las representaciones de las prácticas educativas que se dan en el videoarte contemporáneo basándonos en la idea sostenida entre otros por Metz (1973), Barthes (1990), Leite-García (2000), Kress (2001), van Leeuwen (2001), de que la imagen es en sí misma testimonio.

1.4. Problema de investigación

La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación³ abre posibilidades y a la vez plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI. Planteamos aquí el abordaje de las tecnologías, entendiendo la estrecha relación que necesariamente se establece con el videoarte. El videoarte necesita de las TIC para producir sus imágenes, procesarlas, intervenirlas y exhibirlas. Asimismo, las posibilidades de producción/puesta en valor/difusión del videoarte están relacionadas con los enfoques de una educación en medios genuina y actualizada, y también con una educación artística que pondere la enseñanza de los lenguajes e introduzca en la cultura visual.

Para comenzar a pensar el problema de investigación, desde el punto de vista educativo, podemos identificar varias áreas de reflexión y debate: a) El rol docente, ya que el maestro es ahora la persona que transmite al alumno el oficio de aprender en un mundo donde la información y los conocimientos evolucionan rápidamente; b) cómo poner las tecnologías al servicio de una estrategia y proyecto pedagógico, esto quiere decir utilizarlas en un sentido dinámico para estimular la búsqueda, la experimentación, la cooperación y el trabajo en equipo; c) el impacto de las tecnologías en las formas de relación social. Incluso la posibilidad de vincularse mediante redes abre un nuevo campo para conectar las instituciones y potenciar las iniciativas de sus miembros; d) pensar acerca de una concepción coherente de la “alfabetización digital”; e) las consecuencias de la “espectacularización del yo” en las identidades de los jóvenes.

Las pantallas de TV y computadoras, los teléfonos móviles, los videojuegos, los discos digitales multimedia y los aparatos de realidad virtual forman parte del nuevo espacio social con el que la escuela debe/deberá convivir. El “manejo de la imagen”, respecto a la lectura y a la producción, implica una alfabetización que excede las características

3. Cuando hablamos de tecnologías de la información y la comunicación no hacemos referencia solo a Internet, sino al conjunto de tecnologías microeléctricas, informáticas y de telecomunicaciones que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, procesamiento y transmisión de datos en forma de imagen, video, texto escrito o audio.

propias de los medios masivos y se concentra en los lenguajes audiovisuales. Se trata de que los alumnos tengan acceso a la imagen como un ejercicio de sensibilización, al mismo tiempo que se descubren las estructuras lógicas que gobiernan las representaciones de las cosas y las intencionalidades comunicativas de sus autores (Ferrés, 2000; Quiroz, 2003; Rada, 2003). Ampliar las nociones sobre lenguajes audiovisuales estimula las capacidades cognitivas y expresivas, nos permite superar el concepto de un consumidor pasivo, vacío psicológica y culturalmente e incorporar la idea de un joven que activamente busca, selecciona, omite y construye síntesis dinámicas con la imagen. Significa educar, (reconociendo que los niños y jóvenes saben navegar en Internet, chatear, editar y publicar textos en formato digital, procesar imágenes desde teléfonos o cámaras digitales para después exponerlas en sitios web), para que los alumnos puedan interpretar el sentido de las imágenes, desarrollen su sensibilidad ante estas y descubran la intención comunicativa que encierran. Desde esta postura es posible trabajar con el videoarte, y muchos docentes en la actualidad están comenzando a implementar esta “alternativa”, por su bajo costo, por la variedad de posibilidades para registrar imágenes con que cuentan los alumnos (celulares, cámaras, etc.), porque es cercano a las producciones que los jóvenes consumen por medio de *Youtube*, porque es fácil su edición desde una computadora hogareña. Desde aquí que es válido preguntarse qué dice el videoarte sobre la educación, qué representaciones construye, qué discursos educativos prioriza y con qué discursos audiovisuales se relaciona. Estas representaciones, ¿abordan las problemáticas actuales?, ¿a qué teorías educativas responden?, ¿cómo son los ámbitos “escolares” que escenifican? Estas son las cuestiones que delimitan nuestro problema de investigación.

Este es un estudio cualitativo que propone el análisis de un corpus seleccionado que abarca obras contemporáneas (período 2000 - 2010) clasificadas como videoarte de artistas argentinos y españoles. Mi trabajo, en términos de su intención subyacente respecto a la producción de conocimientos y dada la escasez de nociones sobre el tema elegido, se tratará de una investigación exploratoria cuya finalidad será intentar determinar, describir y clasificar las categorías y variables vinculadas con las representaciones que construye el videoarte de las prácticas educativas. Me decido por este tipo de estudio entendiendo que el problema de investigación no ha sido abordado antes, o al menos la revisión de la literatura ha revelado solo ideas vagamente relacionadas y escasos conocimientos sobre el tema.

1.4.1. Objetivos generales y específicos

Objetivo general

Identificar y analizar qué representación construye el videoarte contemporáneo de las prácticas educativas.

Objetivos específicos:

- Analizar un conjunto seleccionado ad hoc de obras de videoarte contemporáneo donde se representen prácticas educativas.
- Relevar la intertextualidad de la muestra en su relación con otros discursos audiovisuales.
- Sistematizar el campo del videoarte y establecer su “genealogía”.

Al tratarse de una investigación exploratoria, intentaré determinar las categorías y variables vinculadas con las representaciones de las prácticas educativas en el videoarte. La lógica de investigación será la cualitativa. A partir de las descripciones logradas por medio de una observación interpretativa, integradora y multi determinada del corpus se tratarán de establecer ciertos aspectos comunes y diferencias. Intentaremos profundizar el análisis a partir de los contrastes y similitudes observados en los casos estudiados, tendencias o al menos hipótesis sobre los sentidos y posibilidades de las obras en función del marco desarrollado, aunque las reflexiones resultantes sean provisorias y focalizadas.

1.4.2. Hipótesis de trabajo y justificación

Vamos a ensayar ahora algunas hipótesis y algunos supuestos. Podemos pensar que:

a) las representaciones que encontraremos en el videoarte, dado que hablamos de un texto vanguardista⁽⁴⁾, serán temáticamente acordes con los valores y los cuestionamientos de la escuela actual, la escuela del siglo XXI; b) las prácticas educativas representadas ponderarán el uso de tecnologías, y los ámbitos áulicos serán coherentes a las nuevas necesidades del sistema para lograr una educación de calidad

4. Entendemos por vanguardista que busca la innovación por medio de la experimentación desplegando recursos que quiebran los sistemas de representación, gramática y expresión más aceptados del video.

entendiendo las nuevas necesidades de los alumnos y que la sociedad exige; c) la relación docente-alumno estará signada por un modelo pedagógico donde el maestro pone en práctica las consignas del “aprender a aprender” y genera nuevas potencialidades de desarrollo contemplando los saberes previos de los alumnos; d) si bien las representaciones que construye el videoarte estarán ancladas en el imaginario social escuela, estarán nutridas de aquellos discursos circulantes más renovadores, inclusivos y transformadores.

Afirmo que esta investigación aportará algún valor teórico, ya que por medio de ella se podrá conocer en mayor medida las relaciones que se establecen entre el videoarte y la educación. Esta investigación podrá aportar materiales y recomendaciones para posibles futuros estudios sobre el modo de encarar metodológicamente un análisis de este tipo, que cuenta con la particularidad de combinar dimensiones del campo educativo, lingüístico y mediático, creando así un antecedente sobre la relación entre el videoarte y sus representaciones de la educación sobre la cual la bibliografía disponible no permite dar cuenta. Asimismo pondrá en valor las posibilidades del videoarte como elemento de consulta, pasible de investigaciones académicas además de artísticas.

El interés y la novedad de este trabajo están dados porque el videoarte, que históricamente ha estado “confinado” a los espacios de las galerías de arte, videotecas, museos que alojan obras modernas y contemporáneas, y últimamente a sitios Web especializados o publicaciones en Internet con la autorización de sus autores, comienza de a poco y por medio de distintos proyectos a ingresar en las escuelas.

Entendemos que los motivos (si bien no es objetivo de este trabajo indagar acerca de ellos) que han llevado a distintas instituciones y docentes a trabajar con técnicas y textos similares a los que propone/construye el videoarte se debe a un fenómeno internacional de revalorización de la cultura visual. “Un estudio sistemático de la Cultura Visual puede proporcionarnos una comprensión crítica de su papel y sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que se vincula, más allá de su mera apreciación o del placer que proporciona. Esta situación es la que reclama un análisis crítico de la imagen como objeto social” (Hernández Hernández, 1999:51). El concepto de cultura visual ejerce el lugar de puente como campo de saberes que permite conectar y relacionar el universo visual de fuera de la escuela (la consola de juegos de video, los vídeo-clips, las carátulas de CD, la publicidad, el ciberespacio...) con el aprendizaje y sus estrategias para descodificarlo, reinterpretarlo y transformarlo en la escuela.

El videoarte es parte de la cultura visual contemporánea que va ingresando de a poco y tímidamente en las aulas, por lo que se hace necesario indagar acerca de “qué dice” el videoarte sobre la educación.

A modo de ejemplo de cómo el videoarte se va filtrando en las aulas, a continuación se presenta un breve panorama que contempla: textos relacionados con la utilización pedagógica del videoarte, proyectos (nacionales e internacionales, estatales y privados) destinados a acercar el videoarte a las escuelas, y capacitaciones docentes que plantean la implementación de estrategias didácticas para el trabajo en el aula con videoarte. No se trata de propuestas propias, sino de una recopilación de las ofertas que circulan actualmente donde se realiza una puesta en valor de las posibilidades educativas del videoarte y que a los efectos de este escrito serán utilizadas como argumentación que justifica nuestro problema de investigación.

Joan Ferrés plantea en “*Video y educación*” varios interrogantes: el por qué del video en la educación, qué concepción del video, cómo integrar el video al trabajo áulico. A su vez, sugiere propuestas para una utilización del video más variada y participativa. En el apartado: “Función expresiva, creatividad y videoarte”, se habla de “función expresiva” cuando en el acto comunicativo el interés primordial se centra en el emisor que expresa en el mensaje sus propias emociones o sencillamente se expresa a sí mismo. Se hace referencia al videoarte y su función catártica como medio de expresión de la propia interioridad. Se destaca el trabajo en la enseñanza por medio del videoarte como “la búsqueda formal del trabajo sobre el significante y la materialidad misma del discurso sonoro” (Ferrés, 1994:74). Asimismo se valora el trabajo en el aula con la cámara de video no solo para desarrollar las destrezas técnicas sino también la producción de sentido. Este es uno de los casos en los que no importa tanto la realización de un producto acabado sino el proceso mismo de creación. Por medio del videoarte el profesor ayuda a los alumnos a romper moldes y liberarse de los clichés impuestos por la industria cultural.

Por su parte, Ángel García Roldán (2012) propone “*El videoarte en contextos educativos, las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística*”. Roldán plantea la necesidad de la inclusión de experiencias con videoarte dentro del currículum de enseñanza de artes visuales en sus

diferentes contextos. El videoarte deja de asumirse como un recurso tecnológico y didáctico al servicio de las diferentes necesidades educativas para mostrarse con determinación e independencia en su uso expresivo. Se establece como un espacio donde materializar ideas, expresar emociones e indagar en nuevos modos de educación artística⁽⁵⁾.

En esta línea de integrar el videoarte a la currícula, también quisiera mencionar el **“Taller de poesía visual, sonora y experimental”**; dictado en el tercer año de la carrera de Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes “Carlos Morel” de Quilmes (E.M.B.A.)⁽⁶⁾. Allí, los alumnos investigan vanguardias/tendencias poéticas contemporáneas. Se examinan así el futurismo y cubismo literarios, dadaísmo, lettrismo, los concretistas, la poesía visual y holográfica hasta llegar a la poesía digital, hipertextual, videopoesía y ciberpoesía. Los objetivos principales del taller son:

- Analizar los vínculos que se establecen entre artista, obra y público.
- Observar y analizar producciones artísticas atendiendo a diferentes marcos socioculturales, reconociendo formas, géneros y estilos, y demás características que distinguen e identifican un texto visual.
- Reconocer y utilizar estructuras y aspectos sintácticos y semánticos constitutivos del lenguaje visual, tanto como del verbal o musical.
- Investigar y comprender críticamente diversos textos y producciones culturales (obras de arte, mensajes publicitarios, medios masivos de comunicación, etc.).

Irene Suris, propone el curso de capacitación docente **“Videoarte y educación, del análisis de las obras de arte a sus posibilidades de creación en el aula”** (este curso fue dictado en ESSARP -Educadores Asociados del Río de la Plata-). Se propone un curso de capacitación docente para la implementación del videoarte en el aula. Resumimos algunos de los objetivos que propone:

- Explorar e indagar la interrelación arte-tecnología a partir de la observación y análisis de obras de videoarte.
- Observar y analizar proyectos de videoarte implementados en distintos ámbitos educativos.

5. El texto completo se encuentra disponible en:

<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/videoimagebasedresearch/menu-general>– (Fecha de consulta: 13/09/2012).

6. Ponencia del Prof. Claudio Mangifesta durante el VII Foro educativo “Escuela ciudadana-ciudad educadora” realizado en la Universidad Nacional de Quilmes en noviembre 2011.

- Realizar obras de videoarte, posibilitando el enriquecimiento de las estrategias de trabajo.

En cuanto a la metodología, propone a los participantes del curso realizar un abordaje de los distintos contenidos a través de un trabajo analítico-conceptual y práctico-reflexivo que se organizará de la siguiente manera: 1) Se analizará el diseño y la implementación de experiencias y proyectos educativos de videoarte. 2) Se desarrollarán dinámicas de trabajo con obras de videoarte que permitan a los educadores vivenciarlas y conceptualizarlas. 3) Se realizarán obras, posibilitando a los participantes explorar la poética y gramática del videoarte y desplegar su propia praxis estética⁽⁷⁾.

Como otro proyecto institucional de índole privada destinado a hacer hincapié en la relación entre videoarte y educación, mencionaré el **“Programa educativo de arte y tecnología”** que ofrece Espacio Fundación Telefónica destinado a brindar material de apoyo para docentes de Enseñanza Media como complemento de los diferentes seminarios, exhibiciones y talleres. Este material explica qué es el videoarte, ofrece un completo recorrido por las primeras obras y sus realizadores, establece las relaciones y las rupturas entre el videoarte, el cine y la TV, menciona alguna de las características de su lenguaje, su extensión en la práctica, y desarrolla los orígenes del videoarte en Argentina década por década⁽⁸⁾. Asimismo Espacio Fundación Telefónica realiza durante todo el año talleres de videoarte para escuelas.

“La primera parte del taller consiste en la proyección de una selección de obras de videoarte de artistas argentinos. A partir del análisis de las mismas y de un recorrido por la historia del videoarte, se introduce a los alumnos en el lenguaje del video y sus componentes: la imagen, el espacio, los objetos, los personajes, el movimiento, la luz, la palabra, el sonido y el tiempo. Tras la adquisición de estas herramientas básicas sobre la disciplina, se invita a los alumnos a trabajar en pequeños grupos en la realización de su propio videoarte. El trabajo comienza a partir de una consigna que sirve como disparadora del proceso creativo. El equipo de Educación del Espacio Fundación Telefónica acompaña a los alumnos en la elaboración de una idea, la realización del

7. El texto completo está disponible en: <http://www.essarp.org.ar/cursos/codigo/2009/G437/> - (Fecha de consulta: 7/02/2012)

8. El texto completo está disponible en: <http://www.espacioft.org.ar/EFT-Material%20Videoarte.pdf> (Fecha de consulta: 7/02/2012)

guión, la producción, la puesta en escena y la filmación de la misma. Durante el proceso los alumnos experimentan los diferentes modos de estructurar un video y las diversas posibilidades que brinda el manejo de cámara. Finalmente se proyectan los videos realizados por los alumnos, de modo que cada grupo tiene la posibilidad de ver su producción y la de sus compañeros. A modo de cierre se concluye con un breve análisis y reflexión sobre la relación entre el proceso de creación y el producto final, rescatando los problemas y las soluciones que fueron surgiendo en la realización de los videoarte. Los trabajos realizados por los alumnos son enviados a la escuela en formato VHS y/o DVD”(9).

Y creo que el antecedente más significativo -en el ámbito internacional- en la relación entre educación y videoarte es el proyecto australiano implementado como política de educación pública *“Bringing video art into the classroom”*, que se lleva a cabo en colaboración entre Kaldor Art Projects y el Departamento de Educación y Capacitación Docente de New South Wales y ha recibido el apoyo de varios otros Departamentos de Educación y cuerpos de profesores de toda Australia. Se ha planificado que más de 1800 escuelas reciban este material a lo largo de 2011. *Video art in schools* es una colección de obras de videoarte que se distribuye en escuelas secundarias para ser utilizadas en clase. Doce artistas australianos fueron convocados para ser parte de este programa y han donado sus obras para que sean usadas en las aulas. Los trabajos son distribuidos en DVD y están acompañados de material didáctico que provee información sobre los artistas, su trabajo y el contexto en el cual los videos fueron realizados. También se incluyen actividades que promueven y desafían la creatividad de los alumnos. *Video art in schools* incluye trabajos de Daniel Crooks, Shaun Gladwell, The Kingpins, Todd McMillan, Jess MacNeil, Tracey Moffatt, TV Moore, Patricia Piccinini, David Rosetzky, Grant Stevens, John Tonkin y Daniel von Sturmer(10).

9. Transcribimos aquí la descripción publicada en <http://www.espacioft.org.ar/EducacionTDesarrollo.asp> - (Fecha de consulta: 7/02/2012)

10. El proyecto completo y las obras seleccionadas están disponibles en: <http://kaldorartprojects.org.au/education/MOVE-video-art-in-schools.html> y <http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/move/index.htm> (Fecha de consulta: 7/02/2012)

En el capítulo 2 se desarrollará el marco teórico que hará hincapié en las tradiciones y enfoques de la enseñanza sobre textos de María Cristina Davini (2008), Gary Fenstermacher y Jonas Soltís (1998) respectivamente. En este capítulo se mencionarán las principales teorías del aprendizaje de las que se desprenden didácticas y discursos educativos que identificamos en los videos. Sobre la base de textos de Belén Fernández (1997) y Gabriela Augustowsky (2003) se analizarán los contextos escolares, objetos mediadores y las paredes del aula. Por último, se abordarán las problemáticas actuales de la educación, entre ellas la implementación de tecnologías y la educación en medios. Asimismo este capítulo explorará la genealogía del videoarte, su relación con las vanguardias plásticas, el cine y la danza; y cómo el videoarte por fuera de los circuitos comerciales se ha procurado un estatuto de marginalidad. También se mencionarán las nuevas artes digitales, preponderando las video instalaciones y video presencias.

En el capítulo 3 se desarrollará la estrategia metodológica con la cual se abordará el análisis del corpus. Se trabajará sobre las definiciones de la teoría multimodal (Kress, van Leeuwen, 2001) aplicadas a los videos y a las situaciones de clase construidas. Presentaremos el corpus, sus autores y fundamentaremos su selección.

En el capítulo 4 se describirá en detalle el corpus y se analizarán las representaciones de las prácticas educativas que construyen las obras seleccionadas. Se observará en particular: las teorías educativas incorporadas, el rol del docente y el rol del alumno, los discursos educativos y otros discursos, las didácticas de enseñanza, los ámbitos escolares, las problemáticas educativas actuales representadas, el papel de las nuevas tecnologías y la educación en medios. En el capítulo 5 se presentará la discusión de los puntos relevantes y las consideraciones finales.

Capítulo 2: Marco teórico

2.1. Teorías del aprendizaje y didáctica

2.1.1. La perspectiva conductista

2.1.2. Teorías cognitivistas

2.1.3. El constructivismo

2.2. Tradiciones en la formación docente y enfoques de la enseñanza

2.3. Contextos escolares

2.3.1. Las paredes del aula, los objetos mediadores, el mobiliario

2.4. Problemática actual de la educación

2.4.1. Los nuevos desafíos, implementación de tecnologías

2.5. Genealogía del videoarte

Marco Teórico

Este apartado se dedica a desarrollar los dos contenidos principales de este estudio: la educación y el videoarte. Incluye, por una parte, los elementos básicos de las principales teorías del aprendizaje que sustentan las didácticas y discursos educativos que identificamos en los videos, las tradiciones y enfoques de la enseñanza, y las problemáticas actuales de la educación, entre ellas la implementación de tecnologías y como consecuencia la educación en medios. Se hará hincapié en los contextos escolares, objetos mediadores y las paredes del aula.

Este capítulo también explorará la genealogía del videoarte, su relación con otros lenguajes y cómo el videoarte ha generado una práctica enfrentada a los modelos clásicos e institucionales de representación procurándose así un estatuto de marginalidad.

2.1. Teorías del aprendizaje y didáctica

En cuanto a la expresión “teorías del aprendizaje” entendemos que se refiere a aquellas teorías que intentan explicar cómo aprendemos. Es preciso referirse también a las teorías de la instrucción o didáctica⁽¹¹⁾ que pretenden determinar las condiciones óptimas para enseñar. Es el docente quien incluirá su conocimiento profesional como elemento que da sentido a sus prácticas, la proyección de las epistemologías implícitas en el currículo, la elección de los contenidos y las estrategias de enseñanza.

2.1.1. La perspectiva conductista

Las teorías del aprendizaje desarrolladas por los psicólogos conductistas (J.B. Watson, E.L. Thorndike, C.L. Hull, E.C. Tolman, B.F. Skinner) estudian las relaciones entre los *estímulos* y las *respuestas*. Desde esta teoría, el individuo no es más que un conjunto de respuestas dadas ante unos estímulos determinados, de modo que cualquier tipo de comportamiento puede aprenderse o también extinguirse. Una planificación adecuada del conjunto de estímulos necesarios puede inculcar en el sujeto la conducta deseada.

11. “La didáctica es aquella parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su adecuada e integral formación” (Larroyo, 1976:40). Este proceso implica la utilización de una serie de recursos técnicos para dirigir y facilitar el aprendizaje.

La máquina de enseñar

“Aunque un gran número de autores podrían consignarse bajo la etiqueta de conductismo, sin lugar a dudas, la mayor influencia ejercida en el campo educativo vendrá de la mano de Skinner, formulador del condicionamiento operante y la enseñanza programada” (Urbina Ramírez, 2001:39).

Si Pavlov y Watson partían en su investigación de las respuestas innatas y trataban de estudiar cómo se pueden condicionar, Skinner centrará su atención en las respuestas voluntarias (y no innatas) que realiza el sujeto de experimentación. Skinner entiende que el conductismo debe identificar qué factores ambientales influyen en la conducta. La recompensa y el castigo pasan a ocupar un lugar esencial en los esquemas conductistas.

Skinner describe los siguientes modelos de condicionamiento instrumental:

- Refuerzo positivo: en este caso, la respuesta operante del sujeto recibe una recompensa que refuerza la probabilidad de que aquella se repita en el futuro. Dependerá de variables como la cantidad de recompensa, el tiempo que haya entre el refuerzo y la nueva conducta, y la motivación del individuo.
- Refuerzo negativo: la conducta del individuo logra que desaparezca un estímulo aversivo o desagradable. Puede ocurrir que este estímulo esté presente de un modo continuado (condicionamiento de escape) o bien que la conducta evite que aparezca en el futuro (evitación).
- Entrenamiento por omisión: la respuesta evita que aparezca un refuerzo positivo, con lo que, a largo plazo, debería disminuir la probabilidad de que se presente esta respuesta, llegando incluso a desaparecer.
- Castigo: la respuesta provoca la aparición de un estímulo negativo. En principio, desde los esquemas conductistas, también en este caso se debería lograr la extinción de la conducta que provoca el castigo.

Según Martí (citado por Urbina Ramírez, 2001) “las acciones del sujeto seguidas de un reforzamiento adecuado tienen tendencias a ser repetidas (si el reforzamiento es positivo) o evitadas (si es negativo). En ambos casos, el control de la conducta viene del

exterior”. En palabras de Skinner “Toda consecuencia de la conducta que sea recompensante o, para decirlo más técnicamente reforzante, aumenta la posibilidad de nuevas respuestas” (Skinner, 1985 cit. en Urbina Ramírez, 2001:39).

De acuerdo con Martí podemos extraer las siguientes derivaciones educativas de esta tendencia:

- Papel pasivo del sujeto.
- Organización externa de los aprendizajes.
- Los aprendizajes pueden ser representados en unidades básicas elementales.
- Leyes de aprendizajes comunes a todos los individuos.

2.1.2. Teorías cognitivistas

Al abordar el aprendizaje, los cognitivistas aspiran a tener en cuenta todo el proceso que culmina en la adquisición de nuevos conocimientos o conductas, prestando especial atención a la interacción del individuo con su entorno. Los procesos internos dejan de ser un objeto de estudio vedado a la psicología y se convierten en el tema central, así la memoria, la atención o la percepción serán algunos de los temas más estudiados, tratando de romper con el determinismo que acompaña al conductismo.

Para los cognitivistas es el individuo el que toma las decisiones y actúa, y no el ambiente el que determina nuestras actitudes. El sujeto da un sentido y un significado a lo que aprende, de modo que el organismo y el medio interactúan permanentemente: el aprendizaje es, según los cognitivistas, algo más complejo de lo que los conductistas pensaban. La relación entre lo que conocemos y lo que estamos aprendiendo es la clave del aprendizaje, y no una situación de estímulo predeterminada.

Aprendizaje por descubrimiento

Para Bruner el conocimiento y la creación humana se dividen en dos modalidades: la “paradigmática” que busca la experiencia basándose en la prueba lógica, el análisis razonado y la observación empírica; y la “narrativa” que está más centrada en el ser humano, en sus intenciones, experiencias, deseos y necesidades. Bruner considera que el equilibrio entre estas dos modalidades, entre pragmatismo e imaginación, es esencial para una narrativa del yo saludable, y por lo tanto para una construcción identitaria ponderada. “Para Bruner será la narrativa biográfica, el relato de vida, que opera de una

manera similar a una conversación entre el modo pragmático y el modo narrativo/imaginativo, donde se cristalicen las representaciones que pueden influir y cambiar las percepciones de la identidad en el autobiógrafo” (Hernández Hernández, 2008:89).

Bruner (citado por Urbina Ramírez, 2001) sintetiza la tesis de Piaget con algunas ideas de la teoría de la Gestalt. Para Bruner, el aprendizaje consta de tres fases esenciales:

- Asimilación de nuevos contenidos. Puede ocurrir que esta información se oponga a lo ya conocido o que necesite sustituirlo. El conocimiento va refinándose de un modo progresivo.
- Integración de estos contenidos en las estructuras cognitivas del sujeto de modo que permitan asimilar nuevos contenidos. Se reordena la información recibida para que posibilite nuevos aprendizajes. Se trata de procesar la información para que el sujeto sea capaz de superarse.
- Evaluación que valore si los contenidos previos han sido utilizados de un modo adecuado para la adquisición de nuevos contenidos.

En consecuencia, Bruner propone una enseñanza concebida como una totalidad coherente:

- Con un currículum en espiral, de modo que los conocimientos de cada nivel sitúen a los alumnos en disposición de adquirir los del siguiente.
- Con una organización de los contenidos en proposiciones básicas interrelacionadas que puedan generar otras proposiciones.
- Con un trabajo que gira en torno al alumno, auténtico protagonista del aprendizaje. Es el alumno el que debe descubrir los contenidos, y con una motivación suficiente deberá ser el artífice de su propio aprendizaje.

“Aprendizaje por descubrimiento” es una expresión básica en la teoría de Bruner que denota la importancia que atribuye a la acción en los aprendizajes. “La resolución de problemas dependerá de cómo se presentan estos en una situación concreta, ya que han de suponer un reto, un desafío que incite a su resolución y propicie la transferencia del aprendizaje” (Urbina Ramírez, 2001:41).

Refiriéndonos a los materiales para el aprendizaje, Bruner propondrá la estimulación cognitiva mediante materiales que entrenen en las operaciones lógicas básicas, posibiliten la experiencia de los alumnos y faciliten revisiones periódicas a conceptos ya aprendidos (currículum en espiral). En cuanto a los procesos de enseñanza focalizará en captar la atención, analizar y presentar la estructura del material de forma adecuada. Para Bruner será importante que el alumno describa por sí mismo qué es relevante para la resolución de un problema y elabore una secuencia efectiva lo que derivará en el refuerzo y retroalimentación que surge del éxito del problema resuelto.

El aprendizaje significativo

“La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se centra en el aprendizaje de materias escolares fundamentales. La expresión “significativo” es utilizada por oposición a “memorístico” o “mecánico” (Urbina Ramírez, 2001:40).

Para que un contenido sea significativo ha de ser incorporado al conjunto de conocimientos del sujeto, relacionándolo con conocimientos previos. “Ausubel destaca la importancia del aprendizaje por recepción, es decir, el contenido y estructura de la materia los organiza el profesor, el alumno “recibe”; dicha concepción del aprendizaje se opondría al aprendizaje por descubrimiento de Bruner” (Ibíd.:40).

Ausubel interpreta el aprendizaje como una construcción de significados que se produce en tanto que el sujeto es capaz de realizar acciones sustantivas entre lo que ya sabe y lo que está aprendiendo. Para que el aprendizaje ocurra, debe vincular el nuevo material con los conocimientos previos. Los requisitos para que se dé este aprendizaje significativo son:

- Que lo que se va a aprender sea potencialmente significativo, es decir, que guarde una estructura y una lógica interna, y que se pueda poner en relación con las estructuras cognitivas previas.
- Que el sujeto del aprendizaje mantenga una actitud favorable. Sin una motivación suficiente y el compromiso del alumno, el aprendizaje será repetitivo y mecánico.

2.1.3. El constructivismo

Se denomina constructivismo a una corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo que se desarrolla de manera interna conforme el individuo interactúa con su entorno (Hernández Requena, 2008).

El constructivismo describe un enfoque que toma como punto de partida el marco conceptual existente del alumno. Según afirma Rowland Gallop citado por Hernández Requena (2008): “El constructivismo se basa en la participación activa, como rol del estudiante, en la resolución de problemas y el pensamiento crítico respecto a una actividad de aprendizaje que considera relevante y atractiva. El estudiante ‘construye’ su propio conocimiento al probar ideas y enfoques basados en su conocimiento y experiencia anteriores, aplicándolos a una nueva situación e integrando el nuevo conocimiento adquirido con constructos intelectuales preexistentes. [...] El docente es un facilitador o un entrenador. El profesor guía al estudiante, estimulando y provocando el pensamiento crítico, el análisis y la síntesis del estudiante a través del proceso de aprendizaje. El profesor es también un coalumno” (2008:33).

En un aula donde domina un trabajo basado en las corrientes del constructivismo, el centro de la atención está puesto en los procesos del sujeto que aprende. Su actividad está orientada a la búsqueda personal de soluciones a problemas de relevancia disciplinaria, sociocultural y personal. En el enfoque didáctico constructivista el aprendizaje de conceptos, leyes, valores, actitudes o normas, descansa en las experiencias y conocimientos previos, y la necesidad de superar obstáculos de “quien aprende” mediante el aprendizaje. El papel del docente es mediar las condiciones para que surja el problema de “conocer” como algo necesario, y así hacer posible que el alumno o alumna se enfrente al desafío de romper el conflicto cognitivo.

La teoría de Piaget

Piaget entiende la inteligencia como una extensión de determinadas características biológicas esenciales: el aprendizaje es inherente a la vida. El ser humano recibe una capacidad positiva y constructiva, una disposición a aprender. Heredamos un “modus operandi”, una forma de relacionarnos con nuestro ambiente. Por eso el aprendizaje está directamente relacionado con el desarrollo.

Desde este punto de vista, Piaget defenderá que el aprendizaje depende de dos conceptos centrales: la organización de lo que ya conocemos, y la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones de aprendizaje.

La teoría de Piaget abre espacio a una nueva concepción del aprendizaje: mucho más importante que asimilar un nuevo contenido concreto es el aprendizaje de la adaptación, de las tácticas e instrumentos de que dispone el sujeto para incorporar nueva información y nuevos esquemas a los que “ya tiene”. Se trata en definitiva de aprender a aprender, y no de aprender una conducta concreta o un conocimiento específico.

El desarrollo cognitivo no es para Piaget una simple acumulación de conocimientos. No se trata de que las personas, desde el momento de su nacimiento, vayan acumulando cuantitativamente datos o informaciones recibidas del medio y que se aceptan o almacenan pasivamente. Las personas vamos elaborando, construyendo y adquiriendo nuevas capacidades de conocimiento que nos permiten adaptarnos cada vez mejor a nuestro medio ambiente. Se puede afirmar desde esta perspectiva que el modelo de desarrollo piagetiano se centra en la adquisición de competencias o capacidades, y no en los contenidos sobre los que esa capacidad puede ejercerse.

Los procesos básicos para el desarrollo de la inteligencia que permiten la apropiación del medio por parte del individuo son: adaptación (entrada de la información), asimilación y organización (estructuración de la información). “La adaptación es un equilibrio que se desarrolla a través de la asimilación de elementos del ambiente y de la acomodación de esos elementos por la modificación de los esquemas y estructuras mentales existentes, como resultado de nuevas experiencias” (Araujo, 1988:67).

Teoría del aprendizaje de Vygotsky

Vygotsky parte de una posición decidida en contra del asociacionismo y el mecanicismo. Rechaza por completo los enfoques que reducen la psicología y el aprendizaje a una mera acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos transformándolos. Frente a las cadenas de estímulos y respuestas Vygotsky opone un ciclo de actividad, en el que gracias al uso de instrumentos mediadores el sujeto modifica el estímulo; no se limita a responder ante su presencia de modo reflejo o

mecánico, sino que actúa sobre él. Vigotsky distingue dos clases de instrumentos en función del tipo de actividad que hacen posible. El tipo más simple sería la herramienta que actúa materialmente sobre el estímulo, modificándolo. Existe un segundo tipo de instrumentos mediadores de diferente naturaleza, que producen una actividad adaptativa distinta, los sistemas de signos o símbolos que median en nuestras acciones.

Vygotsky también destaca la importancia del lenguaje, que es para él la actividad cognitiva más importante. El lenguaje cumple una doble función: comunicativa y reguladora del resto de los procesos cognitivos superiores.

La relación entre aprendizaje y desarrollo vendrá marcada por el concepto de zona de desarrollo próximo. En todo sujeto aparecen dos niveles de desarrollo:

- Un desarrollo actual, que indica las tareas que un sujeto es capaz de realizar de un modo independiente, sin ayuda externa.
- Un nivel de desarrollo potencial, que se referirá a aquellas tareas nuevas que el individuo es capaz de realizar con la ayuda de otros. A este nivel se le llama también nivel de responsabilidad adicional.

A la distancia que hay entre estos dos niveles se le llama zona de desarrollo próximo o zona de desarrollo potencial. Es en esta zona donde puede moverse la enseñanza, cuyo fin último sería generar nuevas potencialidades de desarrollo, es decir, posibilitar que el sujeto pueda adquirir nuevos contenidos. La educación estimula el desarrollo por medio de sucesivas zonas de desarrollo próximo. Para Vygotsky, el buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo. Para que cualquier enseñanza sea efectiva, debe cumplir dos condiciones:

- Trabajar en el límite superior del desarrollo: las tareas propuestas deben exigir el trabajo intelectual del alumno.
- Permitir la transferencia de responsabilidad de modo que el alumno vaya siendo capaz, de un modo progresivo, de marcar nuevas metas y tareas.

2.2. Tradiciones en la formación docente y enfoques de la enseñanza

El conocimiento del profesor y el compromiso en su acción didáctica está constituido por una trama de creencias, valores, ideas, principios, reglas de trabajo, etc., que utiliza para justificar su actuación profesional y es observable. En relación a la práctica profesional en general, y a la práctica docente en particular, Marrero (cit. en Vargas, 2006:7) supone que “los profesores afrontan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola [...] sintetizan un conjunto de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios o escenarios de interacción docente-discente de los que una parte –a veces amplia, otras insignificante – pasa a formar parte del conjunto de creencias, constructos, conocimiento personal, teorías implícitas, esto es, de aquel conocimiento que es asumido e integrado como propio y auto atribuido [...] empleado para interpretar el mundo”.

Para trabajar este apartado tomaremos las definiciones de María Cristina Davini (2008) sobre tradición normalizadora, eficientista y académica; y de Gary D. Fenstermacher y Jonas F. Soltis (1998) sobre sus tres enfoques de concebir la enseñanza: el docente ejecutivo, terapeuta y libertador. Entendemos que de aquí se desprenderán varios puntos importantes para nuestro análisis, entre ellos la relación docente-alumno, las elecciones didácticas y los discursos educativos.

Tradiciones en la formación docente

Según Davini (2008), las tradiciones en la formación de los docentes responden a configuraciones de pensamiento y acción que, constituidas históricamente, se manifiestan a lo largo del tiempo, están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. “Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 2008:20).

a) La tradición normalizadora disciplinadora: el buen maestro.

Asumiendo la posición del “Estado educador”, la conformación del sistema educativo y la preparación de sus articuladores, los docentes, el proyecto educativo liberal se centró en la formación del ciudadano con misión de neto corte “civilizador” (tanto para las poblaciones nacionales como para los inmigrantes extranjeros). “La empresa educativa se orientó desde entonces mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la

homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento” (Davini, 2008:22).

La consolidación del proyecto tuvo en la filosofía positivista un aliado fundamental a través de las nociones “orden y progreso”, de laicización de la enseñanza y de organización de un sistema de instrucción pública. El aparato de la instrucción pública y su “peso” sociocultural delinearon la visión de la educación como proceso de socialización o de endoculturación.

“Si bien el origen de esta tradición se asentó en una utopía comprometida con un cambio social, su marcado carácter civilizador reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y por lo tanto negador de los universos culturales exteriores a la escuela” (Ibíd.:25). La escuela fue concebida como el ámbito del saber, restringiéndose a sus espacios la noción de la cultura.

Esta tradición no se restringe solamente a “normalizar” el comportamiento de los educandos, sino que se constituye en mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes. Se expresa y materializa hasta hoy en el discurso prescriptivo que indica todo lo que el docente “debe ser”, como modelo, como ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social y mucho más circunscribiendo “dictámenes” de actuación.

Se destaca una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al “saber hacer”, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses.

b) La tradición académica: el docente enseñante

La tradición académica se distingue de la tradición anterior respecto de dos cuestiones básicas:

- Lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan.
- La formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes.

La tradición académica, como producto de la racionalidad positivista en la que se funda, continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia. Los conocimientos podrían conseguirse en la práctica, en la

experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación y “sentido común” conseguiría orientar la enseñanza. A pesar de que la tradición académica desestima el problema pedagógico, la posición de reproductor de saberes generados por otros y con enfoques que se imponen por su “opacidad” o por la legitimación de haber sido producidos por expertos, tiene consecuencias pedagógicas importantes.

Hay cuestiones que parecen intocadas en el enfoque de la tradición académica como la existencia del conocimiento del sentido común como emergente de las particularidades de los contextos sociales y culturales, de la experiencia de los alumnos y de los docentes. “Hoy la tradición académica circula no solo en el discurso de los especialistas; ha sido incorporada en el discurso docente y de la sociedad, creando en la “opinión pública” mediante los medios de comunicación masiva y mostrando las “incompetencias” de la escuela y, por ende, de los docentes” (Ibíd.:34).

c) La tradición eficientista: el docente técnico.

Esta tradición se acuñó 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”. La tradición eficientista plantea un pasaje hacia una cultura mejor, reiterado con frecuencia en términos del tránsito de lo tradicional a lo moderno. La educación se vincula de forma explícita a la economía, será como inversión o como formadora de recursos humanos para los nuevos puestos de trabajo en la industria o el mundo de los negocios. Por lo tanto, se considera la escuela como un instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social. Con ello se introdujo la división técnica del trabajo escolar, separando a los planificadores de los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras subcategorías, y la función docente quedó relegada a la de ejecutor de enseñanza.

“En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistía en “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. La psicología conductista significó una base importante para la consolidación de estos propósitos” (Ibíd.:37).

Enfoques de la enseñanza

Según Fenstermacher y Soltis hay tres modos de concebir la enseñanza, cada uno reúne diversos objetivos, propósitos, teorías, métodos y estrategias.

a) Desde el enfoque del docente ejecutivo, que ve al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles (Fenstermacher, 1998:20).

b) Desde el enfoque del docente terapeuta, que ve al docente como una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal y a alcanzar un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí. (El objetivo es que los estudiantes desarrollen su propio ser como personas auténticas mediante experiencias educativas que tengan importante significación personal) (Ibíd.:20-21).

c) Desde el enfoque del docente libertador, que ve al docente como un liberador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros (Ibíd.:21).

Para el docente “ejecutivo”, cobran gran importancia los materiales curriculares y la investigación sobre los efectos de la enseñanza, pues estos proporcionan al docente las técnicas y los conocimientos necesarios para gobernar la clase y producir aprendizaje. El propósito principal es que los estudiantes adquieran el conocimiento específico comunicado por el profesor.

De este modo, el enfoque ejecutivo de enseñanza puede interpretarse así: el docente utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo para impartir a los estudiantes datos específicos, conceptos, habilidades e ideas a fin de que tengan más posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento específico (Fenstermacher, 1998). Esta concepción de la enseñanza pone el acento en las conexiones directas entre lo que el docente hace y lo que el estudiante aprende.

“Desde esta perspectiva, el educador se parece a un gerente de una línea de producción. Los estudiantes entran a la fábrica como materia prima y de algún modo se los “ensambla” en forma de personas (se ganan la tarjeta de Persona Educada adquiriendo con éxito el conocimiento específico impartido en el colegio)” (Ibíd.:41). Sin embargo, parecería que el profesor está “por fuera” del proceso de enseñanza aprendizaje, desde donde regula el contenido y las actividades del alumno. Pone particular atención en la tarea, el cumplimiento del deber, la obtención de resultados y la responsabilidad por lograr una buena producción.

La analogía de la escuela como fábrica ha rondado durante mucho tiempo la educación norteamericana, al igual que la idea de que las escuelas deben ser eficaces. “El concepto comenzó a gestarse con la psicología de estímulo-respuesta-recompensa de Edward L. Thorndike a principios del siglo XX y ganó legitimidad a mediados de siglo en la obra sobre condicionamiento operante del famoso psicólogo conductista B. F. Skinner” (Ibíd.:44).

En este sentido, casi a modo de contrapartida, la posición del educador terapeuta recupera aquellas características particulares del alumno que frenan o aceleran ese proceso de impartir conocimientos, y el docente trata de tomar en consideración esas características para que sirvan de apoyo y no de obstáculo. Lo que el alumno “es” no puede separarse de lo que aprende y cómo lo aprende. La enseñanza es la actividad de guiar y asistir al estudiante para que este seleccione y trate de alcanzar el conocimiento. “El acto de enseñar está mucho menos volcado a preparar el contenido para que los estudiantes lo adquieran y mucho más interesado en preparar a los estudiantes para las tareas a elegir, elaborar y evaluar lo que aprenden” (Ibíd.:59). Docente y alumno se unen con el fin de que el estudiante adquiera un conocimiento y unas habilidades específicas, y hay aquí una diferencia categórica con la manera ejecutiva de abordar la enseñanza donde el docente enseña y el alumno aprende.

“Desde esta perspectiva (la terapéutica) el propósito de enseñar es el de capacitar al estudiante para que se convierta en un ser humano auténtico, una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y por lo que tiende a ser, una persona capaz de tomar decisiones que definan su carácter como desea que sea definido” (Fenstermacher, 1998:59). Un aprendizaje de este tipo no puede ser controlado por el docente, el alumno debe involucrarse libremente en él. El docente solo puede guiar, sugerir, alentar y cuando la ocasión es propicia, prevenir.

El enfoque del libertador pone en primer plano el contenido, además procurará “liberar” la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y la trivialidad de la convención y el estereotipo.

En el enfoque del libertador, la manera de dar clase está en gran medida influida por el contenido mismo. Es el profesor quien debe servir de modelo para los estudiantes. “La manera de dar clase es una parte del contenido de la enseñanza, mientras usted comunica el contenido de algún tema a sus alumnos, también les enseña la manera en que usted enfoca y trata ese contenido” (Ibíd.:82). El libertador desea que el estudiante

adquiera la manera (general y especial) tanto como el contenido, porque el contenido sin la manera no será libertador.

Hay otro tipo de resultado del aprendizaje que será llamado “rasgo de carácter”. Para quienes adoptan la perspectiva libertaria, pocas cosas son más destructivas que pedir a los estudiantes una “manera” que el profesor ni posee ni exhibe. El docente libertador se preocupa por ser un modelo para liberar la mente del alumno de los dogmas, las convenciones y los estereotipos. Existe una estrecha filiación entre el docente libertador y la psicología cognitiva, pero los fundamentos de los libertadores son más filosóficos.

El punto esencial de la enseñanza libertadora o emancipadora es liberar los espíritus de los estudiantes de la influencia inconsciente de ideas opresivas sobre su clase, su género, su raza o su condición étnica, porque estas ideas los paralizan, los debilitan y los separan de las oportunidades de lograr una vida mejor.

Quizás el autor más conocido que enunció tempranamente el rol del docente libertador o emancipador sea Paulo Freire, el educador brasileño que desarrolló un método para educar a los campesinos adultos analfabetos de la región nordeste del Brasil. Para Freire, la tarea primaria del educador es superar las actitudes de fatalismo, auto desaprobarción y dependencia emocional de la gente oprimida y reemplazarlas con rasgos de libertad activa y responsabilidad humana mediante el diálogo. Para los teóricos emancipadores el objetivo de la educación es elevar la conciencia crítica de los oprimidos de modo que puedan liberarse de una vida dominada por otros.

Paulo Freire y la crítica a la educación bancaria

Para complementar la mirada de Freire y su propuesta sobre la educación liberadora, aunque no incluida en Fenstermacher (1998), realizaremos un breve resumen de la crítica que realiza el educador brasileño a lo que él denomina “la educación bancaria”.

Según Freire (1970), en la educación bancaria hay dos tipos de sujetos diferenciados, el educador y el educando (el que es “educado”). El educador es el que sabe, el único que posee conocimientos, es el que transmite sus conocimientos al educando. El educando recibe todos los conocimientos del educador sin participar en el proceso. Esta educación se refiere a la realidad como algo estático, detenido, dividido, con contenidos totalmente ajenos al educando. El educador es alguien indiscutible que llena como un recipiente a los educandos siempre mediante la narración, dividiendo la realidad en segmentos desvinculados de la totalidad en la que tienen sentido. El aprendizaje consiste en la

memorización mecánica, en vez de comunicarse, el educador hace comunicados que el educando memoriza y repite.

En la visión bancaria de la educación, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia según la cual esta se encuentra siempre en el otro. Esta educación refleja la sociedad opresora y es una dimensión de la cultura del silencio.

2.3. Contextos escolares

“El espacio tiene en las culturas un sentido simbólico y un significado mítico, enfocar esta mirada sobre el espacio escolar pretende aportar no solo lo que la historia legitimó en sus monumentos sino algunas pistas para la comprensión de la comunicación en la escuela, las relaciones sociales y las relaciones de poder, desde el imaginario y por ende la potencialidad transformadora del espacio” (Fernández, 1997:2).

El espacio en la institución escuela actúa como organizador de la actividad de la institución educativa y redefine los contratos encadenados pedagógicos-didácticos en cada aula, la relación docente-alumno. “Los antropólogos que han investigado en etnografía escolar han podido comprobar cómo dentro y fuera del aula rigen acciones simbólicas, el patio del recreo, los pasillos, los baños, los rincones, la vereda de entrada, la dirección, cada uno posee rituales propios del mundo simbólico que constituyen” (Ibíd., 1997:3).

Dentro del contexto que representa el aula hay un espacio (postura espacial) que corresponde al maestro y otro para los alumnos, en el que intervienen componentes gestuales, faciales, etc. A su vez el sistema ritual escolar incluye aquellos que McLaren (1995, citado por Fernández 1997) llama “estado del estudiante”, que se desarrolla en el aula/en la escuela, y “estado de la esquina”, que acontece en la vereda o esquina de la escuela. El estado del estudiante se caracteriza como racional, preciso, de tipo monocromático. En cambio, el estado de la esquina se caracteriza por ser emocional y catártico, azaroso e impreciso, un espacio donde la acción es espontánea.

2.3.1. Las paredes del aula, los objetos mediadores, el mobiliario

Augustowsky en su análisis establece que las paredes del aula son producidas por y a la vez producen modos de trabajo: “De ahí [...] que sea posible afirmar que las paredes del aula son dispositivos didácticos, constituyen un espacio de intervención que podría ponerse al servicio del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la escuela” (Augustowsky, 2003:54).

Será importante observar en las paredes del aula aquellos rasgos semifijos; aquellos elementos tales como láminas, mapas, dibujos, fotografías, calendarios, objetos, cuya selección y disposición se encuentran bajo el dominio de sus usuarios.

Las paredes del aula son distintas a las de una casa, una oficina, un local, son portadoras de la actividad que se realiza en el aula (y de sentido) pero a la vez producen modos de trabajo.

El movimiento de la Escuela Nueva⁽¹²⁾ y sus postulados didácticos propiciaron algunos cambios importantes en el uso del aula, se introdujeron algunas innovaciones como el uso de áreas especializadas y la pérdida del espacio preferencial del escritorio del maestro. Los escolanovistas de la pedagogía progresista querían que la enseñanza se adaptara a la naturaleza del niño, veían en la naturaleza infantil algo bueno, flexible y variado que debía servir de base para armar el aula (Suárez Palos, 1987; Dussel y Caruso, 1999). Estas ideas, junto con las reformas en la educación artística escolar, favorecieron la entrada de las producciones infantiles al aula.

Una mención aparte merecen los “objetos mediadores” (Fernández, 1997), que también al igual que las paredes son portadores de sentido y actúan como la escenografía y vestuario de cada puesta en escena del aula. “Son portadores de identidad y aportan a la conformación del habitus⁽¹³⁾-alumno y del habitus-docente” (Fernández, 1997:3).

Por ejemplo, para los alumnos el guardapolvo blanco es el vestuario imprescindible que marca el espacio social y las relaciones que define, todo lo que se haga sin guardapolvo

12. La llamada “Escuela Nueva” fue un movimiento pedagógico heterogéneo iniciado a finales del siglo XIX. La Escuela Nueva, llamada también “Escuela Activa”, surge como una reacción a la escuela tradicional y a las relaciones sociales que imperaban. Según el movimiento de la Escuela Nueva era importante denunciar y modificar los vicios de la educación tradicional: pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo con el propósito de definir un nuevo rol a los diferentes participantes del proceso educativo.

13. Por habitus, Bourdieu entiende el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas están socialmente estructurados, han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente. Será a partir del habitus que los sujetos producirán sus prácticas. De esta manera, ni los sujetos son libres en sus elecciones -el habitus es el principio no elegido de todas las elecciones-, ni están simplemente determinados -el habitus es una disposición, que se puede reactivar en conjuntos de relaciones distintos y dar lugar a un abanico de prácticas distintas-.

será extracurricular/extraescolar. El pizarrón, las carpetas, los registros, el portafolio formarían parte de la “armadura” docente (símbolo de la profesión) cada vez que entra a escena y se “enfrenta” a los alumnos. “El cuaderno de clase, los útiles escolares, los boletines, los cuadros de honor, el cuaderno de comunicaciones son objetos que controlan al alumno, lo definen y establecen su orden de mérito. De acuerdo a los diversos modelos pedagógicos fueron incorporándose nuevos objetos mediadores, eliminándose otros” (Fernández, 1997:4).

También incluiremos en este apartado el mobiliario escolar que ha atravesado distintas dimensiones, formas y ubicación de acuerdo a las funciones asignadas a la escuela. “Del banco único de la escuela lancasteriana, a los pupitres dobles o individuales fijos que disciplinaron el cuerpo de generaciones, luego se pasó a las sillas pupitre individual y las mesas grupales, formas distintas de la ortopedia escolar” (Ibíd., 1997:4).

Aunque también es importante la forma de administrar el arreglo espacial del aula, sociofugal o sociopetal, si esta diseñada para inhibir interacciones sociales o para facilitarlas.

2.4. Problemática actual de la educación

Entendemos este apartado importante pensando en aquellas cuestiones que atañen a la educación de hoy. Considerando que nuestro material de análisis está conformado por autores argentinos y españoles queremos, solamente aquí, hacer una diferencia de contexto. Sin embargo, entendemos que la problemática actual de la educación no es tan diversa en uno y otro país. Tanto Sandra Carli (2003), referente para la parte Argentina, como José Manuel Esteve (2006) autor en que basaremos la parte española, hablan de “crisis” educativa. Los avatares sociales, la violencia en las escuelas, los cambios en la relación docente- alumno, docente-familia son similares en ambos argumentos.

“Cualquier debate sobre la educación en la Argentina, sobre sus contenidos, soportes y tecnologías, sobre su necesaria “actualización cultural” requiere una discusión fundada sobre el tejido social, la concentración económica y el modelo productivo” (Carli, 2003:43). A esta cita, podemos agregar que aquella creencia de la sociedad argentina ligada con la justicia del derecho a la educación para todos los niños nacidos en el territorio, es actualmente difícil de sostener. Los muy visibles efectos de los cambios económicos y sociales que las políticas neoliberales promovieron en nuestro país en la década del noventa hacen que a veces no nos detengamos lo suficiente a reflexionar

sobre los cambios culturales que las acompañaron. Ni las familias ni las escuelas quedaron al margen de estos procesos (Carli, 2003).

Otro de los problemas más serios que afrontamos actualmente es, precisamente, la forma en que se inscribe la problemática educativa en el adulto como incertidumbre sobre el futuro y en los chicos como inmediatez. Antes un título académico aseguraba un estatus social y retribuciones económicas acordes con el nivel obtenido, en el momento actual los títulos académicos no aseguran el futuro. El resultado ha sido la retirada del apoyo unánime de la sociedad a la idea de que la educación era promesa de un futuro mejor.

Hasta hace poco, los padres estaban dispuestos a apoyar el sistema de enseñanza y a los docentes ante las dificultades del proceso de aprendizaje de sus hijos, en el momento actual encontramos una defensa incondicional de los alumnos, sea cual sea el conflicto y sea cual sea la razón que asista al profesor. También ha cambiado en nuestros sistemas de enseñanzas, y bastante profundamente, la relación entre profesores y alumnos. Antes generalmente, el profesor era respetado, a veces sobre la base de una relación injusta en la que el docente tenía todos los derechos y el alumno solo tenía deberes y podía ser sometido a las más diversas vejaciones. En el presente observamos otra situación, igualmente injusta, en la que el alumno puede permitirse con bastante impunidad diversas agresiones verbales, físicas y psicológicas a los profesores o a sus compañeros sin que en la práctica funcionen mecanismos de arbitraje (Esteve, 2006).

“En el momento actual, la enorme aceleración del cambio social modifica de una forma tan rápida nuestras formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y nuevos valores sociales, que no cabe esperar una tregua en las demandas de cambio de la sociedad sobre los sistemas educativos en los próximos años. Más bien el cambio no ha hecho más que empezar” (Esteve, 2006:19).

El cambio educativo como señalan Bowe y Ball (citados por Esteve, 2006), se genera en tres contextos diferentes: en primer lugar, el contexto macro que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros, que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción; en segundo lugar, el contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidad mediante leyes y decretos con una capacidad de cambio limitada, ya que no pueden modificar la mentalidad de los profesores ni el sentido de su trabajo en las aulas; por último, un tercer contexto práctico, que hace referencia al trabajo real de los profesores y de los centros

educativos. De las contradicciones generadas entre estos tres contextos podemos entender la situación actual de los sistemas educativos, “en los que muchas personas estarían de acuerdo en aceptar la existencia de una profunda crisis, ya que paradójicamente, pese a disponer de inversiones, la imagen social de los sistemas educativos que transmiten los medios de comunicación es de desastre en general, con la profesión docente en el ojo del huracán, los profesores puestos en cuestión socialmente y una serie de disfunciones que aparecen de manera casi idéntica en distintos países conforme estos van alcanzando similares niveles de desarrollo social” (Ibíd.:22).

2.4.1. Los nuevos desafíos, implementación de tecnologías

Cuando hablamos de tecnologías de la información y la comunicación no hacemos referencia solo a Internet, sino al conjunto de tecnologías microelectrónicas, informáticas, digitales y de comunicaciones que permiten la adquisición, producción y almacenamiento, procesamiento y transmisión de datos en forma de imagen, video, texto y audio. Para simplificar el concepto, llamaremos tecnologías a aquellas redes informáticas, a los dispositivos que interactúan con ellas, sus recursos y sus contenidos (por contenidos entendemos lo que pasa “adentro” de la pantalla: los videojuegos, las redes sociales, YouTube, fotoblogs, blogs, rooms de chat, etc.).

Cuando pensamos en la implementación de tecnologías en el aula, no nos referimos solamente a las herramientas, ya que entendemos que ver a la tecnología como un apoyo instrumental para la enseñanza, una herramienta o una técnica, conlleva a un uso acrítico y poco reflexivo de la tecnología. La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) abre otras muchas posibilidades y plantean nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI.

“El impulso actual de incluir computadoras en las aulas viene, sobre todo, de las compañías comerciales que buscan nuevos mercados para sus productos, y de gobiernos que están casi desesperados por resolver lo que ellos consideran que son los problemas de la educación pública” (Buckingham, 2007:1). Más allá de los planteos comerciales, comienzan a suscitarse algunos interrogantes y desafíos: ¿Cómo enseñamos con tecnología? ¿Qué necesitan saber los niños y niñas sobre ella? ¿La tecnología debe atravesar el currículum o ser una asignatura separada? ¿Qué pasa con la organización del espacio y el tiempo escolar? ¿Qué pasa con la construcción y circulación del conocimiento cuando intervienen las tecnologías? Y muchas preguntas más.

Un error muy común es tener una visión solo instrumental de la tecnología en la educación, como si fuera un mecanismo neutral para distribuir información. Incluso ante este limitado enfoque muchos docentes aún se resisten al uso de las tecnologías (otros por suerte no y las utilizan de manera creativa y lúcida) por anticuados, por falta de capacitación o simplemente porque reconocen que no los ayuda a alcanzar sus objetivos.

“Sin embargo cuando se observa qué hacen los chicos con esta tecnología fuera de la escuela, es evidente que es sobre todo un medio para la cultura popular. Usan la computadora para jugar videojuegos, navegar por Internet, enviarse mensajes, hacer redes sociales, bajar y editar música y videos. Salvo para hacer algunas tareas escolares, muy pocos niños hoy usan tecnología para algo que se parezca al aprendizaje escolar” (Buckingham, 2007:2). Otra vez, como en otros casos, lo que sucede en la escuela es diferente a lo que sucede afuera. Entendemos que las escuelas tienen la responsabilidad de abordar la realidad de las vidas de los niños fuera de la escuela, lo cual incluye su participación en la cultura popular y sus usos de la tecnología.

“De la misma manera que la alfabetización clásica tiene que ver con leer y escribir, la alfabetización con medios digitales debiera involucrar tanto la lectura crítica como la producción creativa” (Buckingham, 2007:5). La tecnología no precipita el cambio por sí misma, necesita una interrogación crítica y su valor depende de manera crucial de los contextos educativos en los cuales es usada. Se trata de entender las nuevas tecnologías de producción de conocimiento, de estar alertas a sus efectos en las identidades y relaciones sociales, de saber servirnos de toda la potencialidad que encierra un archivo casi infinito y una red de relaciones hasta hace poco impensada. “Que los alumnos desarrollen criterios para que decidan qué mirar, qué escribir y qué reservarse y aprovechar al máximo las posibilidades de mundos más ricos y más complejos” (Dussel, 2008:1).

En relación con la implementación de tecnologías se presenta otra alfabetización: la educación en medios que es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios masivos de comunicación. Su resultado inmediato es la alfabetización mediática que comprende el conocimiento y las habilidades que adquieren los alumnos.

“La educación en medios se propone desarrollar tanto la comprensión crítica como la participación activa; capacita a los jóvenes para que, como consumidores de medios estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio productos y mensajes. Al mismo tiempo los capacita para convertirse ellos mismos en productores” (Buckingham,

2005:21). La educación en medios gira en torno al desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los jóvenes y no deberíamos confundirla con la enseñanza “por medio de” o “con los medios” (por ejemplo el uso de la televisión o de las computadoras como herramientas para la enseñanza de la ciencia o de la historia. La educación en medios no debería confundirse con los recursos pedagógicos).

“Es evidente que los medios son ahora omnipresentes e inevitables, los medios están ahora en el centro de la experiencia, en el corazón de nuestra capacidad o incapacidad para encontrarle un sentido al mundo en que vivimos, y esta es justamente la razón para estudiarlos” (Buckingham, 2005:23). La intención de llevar el estudio de los medios a la escuela, es acortar la enorme brecha que existe entre los mundos extraescolares y los objetivos básicos de muchos sistemas educativos.

El nuevo paradigma de la educación en medios no se opone ya automáticamente a las experiencias que los alumnos tienen de los medios, no parte de la idea de que los medios masivos son necesaria e inevitablemente dañinos o que los jóvenes son simplemente víctimas pasivas de su influencia. Por el contrario, adopta una perspectiva más centrada en el estudiante, en lugar de partir de los imperativos docentes del profesor; tiene en cuenta el conocimiento y la experiencia de los jóvenes acerca de los medios y se propone capacitarlos para que decidan por su cuenta con conocimiento de causa. En un campo que tiene ya cierta historia, encontramos una serie de autores que permiten conocer en mayor detalle la evolución de la educación en medios en el plano internacional: Bazalgette, Bévort y Saviano (1992), Kubey (1997), Hart (1998), Von Feilitzen y Carlsson (1999), Buckingham y Domaille (2001).

2.5. Genealogía del videoarte

Video-novedades

La grabación videográfica nació como un sistema ágil de registro y almacenamiento de la información audiovisual. Fue vital para que las cadenas de televisión norteamericanas pudieran emanciparse de la tiranía del directo y, a su vez, utilizar procedimientos más veloces y flexibles que los que eran propios de la tecnología cinematográfica basada en la imagen fotoquímica que requiere un lento proceso de laboratorio⁽¹⁴⁾.

En 1956 la casa Ampex (de Redwood, California) lanzó al mercado el primer magnetoscopio construido por la RCA. Se constituía en un equipo portátil de video con cinta de dos pulgadas. Este nuevo producto tecnológico generaba una amplia variedad de opciones para la construcción de mensajes. “En 1957, la toma de posesión del presidente Eisenhower para su segundo mandato era ya grabada en video tape, marcando un hito histórico en la información televisiva” (Gubern, 2000:131).

La nueva tecnología del video contaba con un procedimiento conceptualmente cercano a la grabación de sonido en cinta magnética, permitiendo registrar, almacenar y reproducir información. El armado del material pregrabado en su compaginación electrónica definitiva creó la edición, un proceso básico de copiado y transferencia de información de una cinta a otra, que en un principio se pudo asociar con el montaje cinematográfico. Este proceso se iría complejizando cada vez más a través de los equipamientos electrónicos y digitales.

A mediados de los años sesenta se ponen a la venta los primeros equipos de video para consumo del ciudadano no profesional. Estos equipos consistían básicamente en versiones reducidas del proceso de captación y registro de imágenes y sonidos de la tecnología televisiva y eran portátiles. De este modo, la tecnología de la TV pasaba a estar al alcance del usuario no profesional, no vinculado ni con la TV ni el cine.

La aparición del video conlleva grandes cambios desde diferentes puntos de vista: técnico y operacional, económico, estético y de difusión.

14. También la inmediatez en la verificación del resultado de la grabación se convierte en ventajosa cuando una audiencia quiere analizar críticamente su comportamiento colectivo mediante la reproducción de material grabado, como ocurre tras un debate en el aula o una sesión de terapia de grupos.

“Desde el punto de vista técnico y operacional, las grandes novedades del video con respecto al cine en la fase de producción, radican en la verificación inmediata del resultado de la grabación y la posibilidad del borrado y regrabación de la cinta (...) Desde el punto de vista estético, la gran novedad del video con respecto al cine reside en su diferente textura de imagen y en la labilidad de sus colores generados electrónicamente” (Gubern, 2000:132-133), que pueden utilizarse libres e independientes como los de la paleta de un pintor por lo que pueden transformarse de modo libérrimo con fines simbólicos. Incluso la baja definición de imagen del video (si se hiciera una comparación con el film este lo aventaja en 100 contra 60), puede resultar una cualidad positiva en ciertas experiencias estéticas.

Por otro lado el video como consecuencia de su propia constitución, es el primer medio en trabajar de manera concreta con el **movimiento** (esto es por su relación espacio-tiempo si consideramos que el cine es una sucesión de cuadros fijos)⁽¹⁵⁾.

Desde todas las tendencias artísticas de los años sesenta y setenta se producen filtraciones hacia el video. Los artistas comienzan a ver en esta nueva tecnología una herramienta artística con la cual experimentar. También son años en los que se experimenta el paso de la obra objetual a la procesal y conceptual, en los que domina la propia naturaleza de la obra e irrumpen nuevas expresiones y manifestaciones, por ejemplo los happenings y las acciones Fluxus, las performances, los ambientes y las instalaciones. En el arte conceptual la idea o concepto prima sobre la realización material de la obra. El mismo proceso -notas, bocetos, maquetas, diálogos- al tener a menudo más importancia que el objeto terminado puede ser expuesto para mostrar el origen y desarrollo de la idea inicial⁽¹⁶⁾.

15. La imagen videográfica es escrita de manera secuencial por medio de líneas de barrido, durante un intervalo de tiempo. El video recorta y pulveriza la imagen en centenares de millares de retículas, creando necesariamente una topografía que a simple vista aparece como una textura pictórica diferente. La cámara de video divide la imagen en tres componentes básicos RGB (rojo, verde y azul) por medio de un prisma divisorio o de espejos dicroicos, de manera que su constitución en cualquier fase del proceso mostrará siempre una disociación fundamental. Bastará observar atentamente la trama de un monitor, ignorando la figura que aparece en la pantalla, para percibir con claridad las formas descompuestas en retículas (dots) y los colores básicos disociados en el interior de cada unidad pictórica (pixel). Allí se encuentra un rasgo fundamental del video.

16. Como ejemplo de obra conceptual mencionaremos “Comunicando con tierra” (1976) de Marta Minujín, que es una reflexión sobre la gestación de las vanguardias en Latinoamérica a través de la comunicación de los artistas. Minujín extrae tierra del Machu Pichu y la lleva a Buenos Aires. La reparte en cajas de vidrio y las envía a distintos artistas latinoamericanos que deben mezclarla con la tierra más próxima y volver a enviarla a Buenos Aires. La tierra devuelta se junta y se deposita en el lugar de donde se extrajo la original. La experiencia se registra en video y se emite en televisores dentro de un nido de hornero gigante. Y como ejemplo de performance, de la misma artista, mencionaremos “La destrucción” (1963). En un terreno baldío, Minujín organiza una exposición al aire libre de sus obras, estructuras cubiertas de colchones pintados, e invita a otros artistas a intervenirlas. Un personaje vestido de verdugo comienza a destruir las obras. Minujín rocía las obras con nafta y las quema, al tiempo que libera 500 pájaros y 100 conejos.

Otro elemento a resaltar de esta tendencia es que requiere un mayor compromiso del espectador, no solo en la forma de percibirlo sino con su acción y participación. Esto quiere decir que lo que se pretende poner en cuestión es el arte dominante, o mejor dicho su práctica.

A su vez, el video y la imagen electrónica comienzan a nutrirse de las tendencias plásticas y sus manifestaciones, su repertorio iconográfico y la atención en los productos de la sociedad de consumo, de la publicidad y de los medios masivos de comunicación. Las fronteras entre las artes se rompen y es el video el que revelará el grado de vinculación del arte con los medios de comunicación y con la realidad social.

El punto de partida de la video creación o videoarte, es elevar a la condición artística uno de los mayores símbolos del desarrollo tecnológico y de la sociedad de consumo, el televisor. El video desacraliza la televisión, cuando por medio de grabaciones caseras de escenas familiares (bautismos, bodas, viajes), ubica al público en el mismo y prestigioso receptáculo en el que aparecen personalidades públicas y estrellas. Así, el video comienza a perfilarse como una nueva herramienta artística.

El videoarte y las vanguardias en las artes plásticas

El video reproduce muchas de las tendencias vanguardistas de las artes plásticas, se retoma del arte pop su repertorio iconográfico y la atención en los productos de la sociedad de consumo, la publicidad y los medios de comunicación. El video adopta del pop algunas técnicas de acumulación de diferentes lenguajes (cómic, pintura, publicidad, comunicación urbana), y la serialización y la repetición como en las obras de Warhol. La confrontación-oposición y la mezcla de imágenes anacrónicas y de estilos contrapuestos de diferentes épocas y lugares (como en las obras del pintor Robert Rauschenberg), es un método de trabajo recurrente en toda la obra de Nam June Paik⁽¹⁷⁾.

El arte minimal es una de las tendencias, en sus diferentes vertientes, que mayor peso ha ejercido en los primeros años de video. Se funda en obras mínimamente complejas

17. Nam June Paik (Seúl, 1932 - Miami, 2006) es conocido como "el padre del videoarte". Cuestionando el arte como actividad meramente profesional y el concepto de belleza, Paik integró el movimiento Fluxus. La manipulación de las imágenes televisivas y el uso vanguardista de las nuevas tecnologías se convirtieron en su sello particular. Construyó violonchelos con aparatos de televisión y fabricó robots con piezas extraídas de radios y televisores. Entre sus obras más famosas figuran «Zen for TV», la proyección «One Candle», «Video Synthesizer 1969» y «Something Pacific».

en cuanto a los elementos que las conforman, pero fuertemente organizadas a través de estructuras repetitivas. La extremada simplicidad de las primeras cintas, manifestada frecuentemente en la ausencia de montaje o edición, son una constante en las épocas pioneras del video.

Algunos de los principios del conceptualismo ya estaban insinuados y adelantados en el Arte Op (Optical Art) y en el arte cinético lumínico. El Op enfatiza aspectos relacionados con la percepción, los efectos visuales que postulan una respuesta activa del espectador. Muchos de los aspectos de la postproducción videográfica guardan analogía con esta estética, por ejemplo abstracciones y estructuras geométricas, transformaciones e interacciones entre colores, tramas y formas.

Una de las huellas más visibles del arte conceptual en el video es la investigación formal del medio, de sus características creativas, especialmente del espacio y del tiempo de la imagen, así como la importancia concedida a la percepción, tanto en las instalaciones como en las obras que se realizan sobre soporte de cinta. Interesa otra vez la idea más que la obra.

También podríamos remontarnos a épocas y tendencias anteriores como el cubismo, dadaísmo, collage, etc., que a su vez condicionan el desarrollo de todo el arte contemporáneo (Virilio, 2000; Duguet, 2000; Alonso, 2005). El dadaísmo, el surrealismo, el futurismo, el arte cinético y la Bauhaus son algunos de los antecedentes más claros (y es forzoso relacionarlos con el video, que ya desde sus comienzos demostraba la coexistencia de una pluralidad de dialectos artísticos en su seno como prolongación los de movimientos vanguardistas surgidos fuera del ámbito audiovisual).

Videoarte y cine

Es en los años setenta cuando la cultura off, experimental y alternativa tiende claramente a desplazarse desde sus soportes tradicionales, entre ellos el cine, al soporte video. “En este desplazamiento operado en el seno de la cultura no institucional subyace una comprensión correcta de la palabra video, que en latín significa yo veo” (Gubern, 2000:137). Esto presupone una visión personalizada, en primera persona, que ha decidido alejarse por completo de la imagen mercantil típica de la industria del espectáculo institucionalizado.

“Es un error creer que el video inaugura el trabajo con la manipulación de la materialidad de los soportes, el trabajo plástico del registro y en la postproducción, con la animación como base extensiva y tantos otros procedimientos” (La Ferla, 1999:22),

todo eso ya existía en el cine experimental, incluso el pasaje de un soporte a otro logrando trabajos que combinan lo filmico con lo videográfico hibridizando ambos.

Tradicionalmente, el cine constituía un recurso para relatar historias de manera lineal, el cine experimental y luego el videoarte ofrecen posibilidades distintas de expresión. Trabajos de autores como Andy Warhol, Michael Snow o Stan Brakhage, son algunos referentes. “El videoarte prosigue, de algún modo, la tradición del cine experimental pero con otro soporte” (Youngblood, 2000:146).

Por eso, cabe destacar la influencia del cine underground o experimental. El cine abstracto o surrealista, el cine estructural, en general un tipo de cine que va más allá del valor narrativo, que comienza a jugar con el fondo y la forma, y aprovecha todos los recursos que ofrece la tecnología.

Videoarte y danza

Es la danza, de entre todas las artes escénicas, aquella con la cual el videoarte se ha relacionado. Producto del curioso vínculo entre uno de los medios de expresión más antiguos del hombre y uno de los más actuales, la videodanza ha logrado generar un espacio propio en el circuito de las producciones audiovisuales contemporáneas.

En la década del noventa, algunos artistas del videoarte europeo y estadounidense consideraron el tema de los puntos de vista en relación a la cuestión del cuerpo, el espacio y el espectador. De alguna manera, el videoarte operó como laboratorio estético y técnico. Gracias al video, un gesto pequeño e insignificante en el escenario puede transformarse cuando se ve a través de la lente en poético y grandioso, mientras la respiración o los pasos del bailarín pueden convertirse en puntos focales de la obra. A su vez, el registro en video permite al espectador participar de una obra desde múltiples puntos de vista. La riqueza creativa que provee el videoarte con respecto a la representación escénica convencional dada por el escenario a la italiana es entonces fascinante.

El video permite reunir acciones coreográficas registradas en diferentes momentos, eliminar los nexos que llevan de una postura corporal a otra, y por efectos de la edición, repetir movimientos en forma idéntica o al revés, acelerar o dilatar acciones. En síntesis, construir un relato de manera distinta, generalmente no lineal. Es común en la video danza el trabajo coreográfico en lugares no convencionales para la danza, pero también,

la composición de un espacio virtual o directamente la no referencia a espacio alguno (Alonso, 1995).

Estos movimientos que hemos mencionado (las artes plásticas, el cine, la danza) se suceden por afinidad y no por oposición. Todo ha contribuido a favorecer prácticas artísticas multimedia y a romper con las formas tradicionales. Si hay un soporte en el que confluyen prácticamente todas las manifestaciones artísticas de nuestro siglo es indudablemente el video.

La marginalidad del videoarte

Dice Ramón Pérez Ornia, “El territorio artístico del video y sus reglas de juego fueron fijados claramente desde el inicio con algunos de los principios que se mantendrían casi sin variar durante el primer cuarto de siglo de actividad creadora” (2000:145). Algunas de estas “reglas de juego” podrían enumerarse como:

- El uso de la tecnología televisiva. En el caso de una grabación videográfica sus instrumentos básicos de producción y reproducción son una cámara de video, una video casetera y un televisor.
- Una vinculación explícita con las vanguardias artísticas y las artes visuales que acogen y reconocen el potencial creativo del video. “De las vanguardias adoptará su espíritu y actitud de ruptura, de innovación y de experimentación” (Ibíd.:145).
- Es un medio de expresión versátil, relativamente asequible y de fácil operación, al que accederán indistintamente artistas que proviene de diferentes disciplinas, desde la música y la pintura, hasta el teatro, la danza, la televisión y la performance.
- Necesita del mecenazgo de las grandes fundaciones y de los museos (y de los organismos televisivos después), “sin el cual no se hubiera desarrollado tan rápidamente el video de creación” (Ibíd.:145).

“La ambigua categoría de experimentación iba a dominar plenamente la producción videográfica, generando una práctica enfrentada a los modelos clásicos e institucionales de representación. Obviamente este lugar le implicó un estatuto de marginalidad” (La Ferla, 2000:158). Hablamos de marginalidad, ya que el videoarte ha negado:

- 1) El tradicional espacio de exhibición litúrgico del cine, oscuro y envolvente, que crea una subordinación o dependencia cuasi hipnótica en el espectador (el videoarte ha encontrado un espacio de exhibición en museos y galerías de arte).
- 2) La impresión de realidad que “verosimiliza” sugestionando y desarmando ante un eventual público un flujo de acontecimientos auténticos, que parecen proceder de una realidad objetiva y autogenerada espontáneamente.
- 3) Los géneros tradicionales del cine narrativo, incluyendo su acatamiento a las leyes de la narratividad.
- 4) El proceso de proyección-identificación psicológica del espectador con los personajes de la ficción representada.
- 5) Los imperativos del star-system.

Si bien no nos ocuparemos del tema en este escrito, vale mencionar que el advenimiento del videoarte también generó nuevos problemas que no afectaban solamente a la producción o exhibición, sino también a su archivo, distribución y difusión. Este problema aún no tiene una solución potable.

A modo de breve cierre de este segmento del trabajo, vale destacar que la imagen del videoarte no vale simplemente por lo que exhibe, sino por su capacidad de recuperar lo que constituye el todo de cada cultura, mitología e iconografía, narraciones y sentido, porque al fin y al cabo, como cualquier otro texto audiovisual es intrínseca y necesariamente social, nos cuenta sobre una sociedad y la manera en la que sus miembros se reconocen, una comunidad de significados compartidos. En el videoarte se representa un nosotros que está (o ha estado) ligado no solo a la razón, sino a las pasiones y al arte. Esos mojones de identidad, recuerdo y porvenir, están anclados en espacios, ambientes, sensaciones, y son verdaderos puntos de convergencia de una pluralidad de grupos y clases de agentes muy diferenciados en lo social que se reconocen en su propia cultura. El videoarte nos cuenta cómo cada sociedad expresa de manera diferente una respuesta a determinados problemas que van desde los modos de mantenimiento de su organización a la manera en que esa sociedad es. Si bien existe una larga experiencia en la utilización del cine como instrumento de investigación cultural, entendemos que el videoarte puede hacer su recorrido propio. Pero además el videoarte es algo así como la búsqueda de un yo amplio, independiente, pues el trabajo creador no está sometido a las normas absolutas. Al fin y al cabo algo tiene que ver con la

necesidad general de aprehender el mundo, de todos aquellos aspectos, innumerables, que unen a los hombres con la realidad viva y con su propia historia.

Artes electrónicas

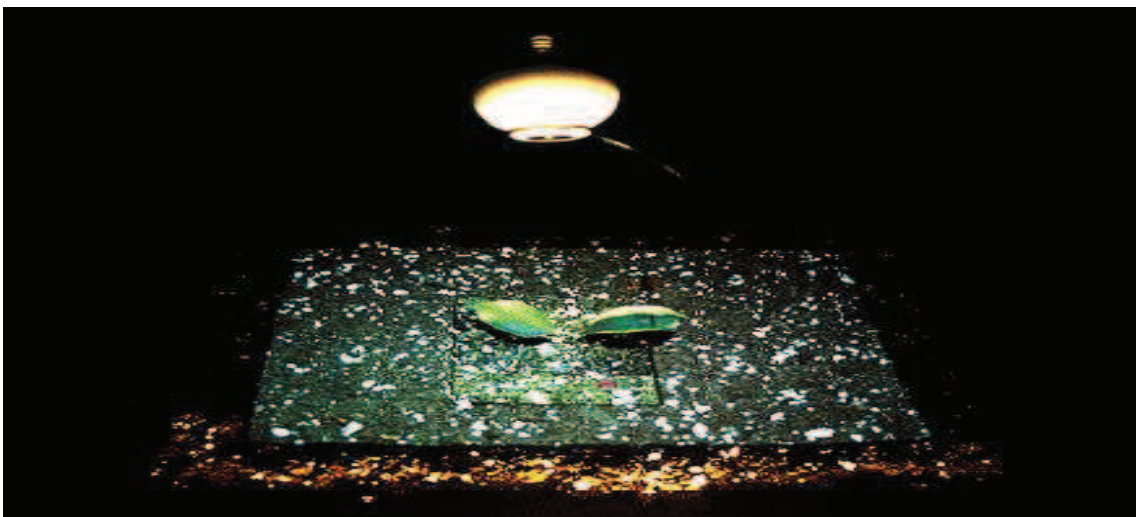
Desde hace muchos años, arte y tecnología son una dupla posible.

Por un lado, por las herramientas a disposición de los artistas, por otro porque Internet funciona como una red de información de productos artísticos realizados fuera de ella, pero también es soporte de muchas producciones actuales desde el net.art hasta las discusiones e intercambios que fundan las obras contemporáneas.

Aquí surge un nuevo interrogante: cómo este advenimiento modifica la forma de pensar y de estructurar el lenguaje visual en la obra de artistas que utilizan Internet como fuente principal, y en otros que se valen de la Red como el medio que les permite tener un contacto directo con sus seguidores y dejarlos participar activamente de sus obras.

Para ejemplificar, tomaremos dos obras del artista brasileño Eduardo Kac, entendiendo que Kac ha logrado la intersección entre lo conceptual y la video instalación cambiando radicalmente las relaciones entre espectador e imagen electrónica, entre audiencia y monitor.

Teleporting an Unknown State⁽¹⁸⁾



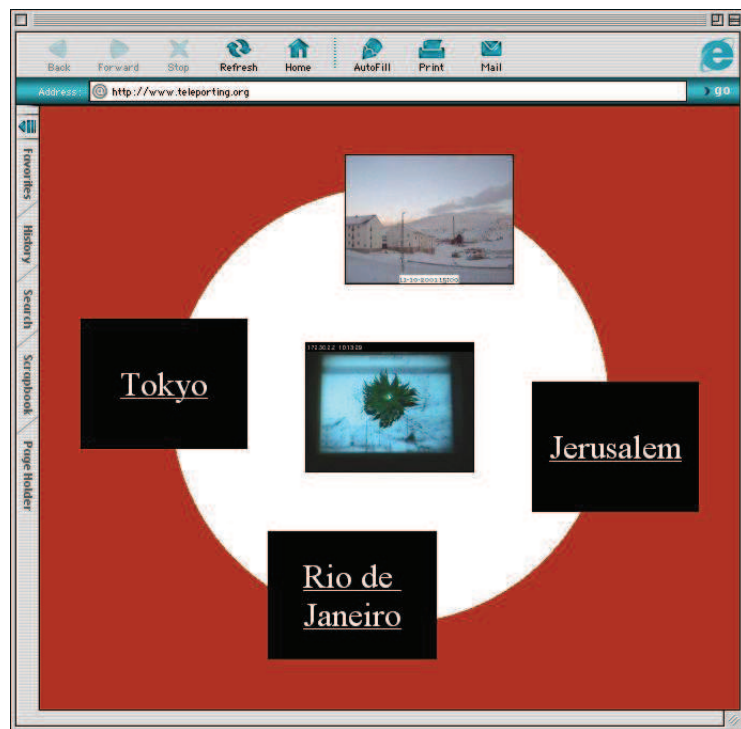
Esta obra es una instalación Web interactiva en la que una planta crece en la oscuridad de una galería o museo dentro del marco de una exposición, a partir de la luz que “le proveen desde Internet” personas conectadas desde distintos lugares del planeta.

18. El sitio de la obra es: <http://www.ekac.org/telepsim/telep.html#>



Teleporting An Unknown State, como obra conceptual, es una instalación que materializa la idea de la Red como proveedora de vida.

La luz que permite que el vegetal realice su proceso de fotosíntesis es decodificada por un proyector que reproduce la imagen de las cámaras Web en distintas ubicaciones geográficas del planeta sobre la planta. Para algunas cámaras es de día y para otras de noche. Los usuarios, desde sus casas, pueden seleccionar una cámara para así “alimentar” o no a la planta.



El proceso se transmite en vivo y en directo al mundo, y puede ser observado por los asistentes durante toda la exposición.

Genesis⁽¹⁹⁾



La obra consiste en tomar un pasaje bíblico del Libro del Génesis, convertirlo en código Morse y luego del código Morse a ADN. Este gen sintético es introducido en bacterias *Escherichia coli*.

Las bacterias con el gen Génesis presentan una fluorescencia turquesa al exponerse a la radiación ultravioleta.

Las bacterias comparten una placa Petri (plato de vidrio utilizado para cultivos bacteriológicos) con otra colonia de bacterias no transformadas con el gen y, por lo tanto, dotadas de una fluorescencia amarilla.

A medida que las bacterias van interactuando unas con otras sucede un proceso de transferencia que produce distintas alteraciones cromáticas.

La combinación entre los dos tipos de especies puede determinar tres resultados diferentes:



1. Si las bacterias turquesas dan sus plasmideos a las amarillas, o viceversa, surgen bacterias verdes.

2. Si no sucede donación, alguna cada una mantiene su color.

19. El sitio de la obra es: <http://www.ekac.org/genesis.html>

3. Si las bacterias pierden sus respectivos plasmideos se vuelven ocres.

Los espectadores de la muestra pueden participar de estas mutaciones activando la luz ultravioleta bajo la instalación que acelera el proceso.

Una microcámara orientada hacia la placa de Petri hace posible la proyección sobre una pared o pantalla, y así en tiempo real, se lograba la visualización de las combinaciones cromáticas.

El resultado visual es bello, dinámico y lleno de vida.

La luz ultravioleta, que es la responsable de alterar las bacterias que conforman la obra, puede ser activada desde el sitio que expone la obra en Internet.

No podemos dejar de mencionar otras expresiones artísticas como el Net.art, el Virus.art y el Work in progress.

Net.art

El Net.art nació a principios de los años noventa como un movimiento crítico que compartía una visión: la obra de arte como proceso y como objeto.

Está formado por una serie heterogénea de obras creadas especialmente para Internet y por ese motivo solo puede existir allí. Aprovecha la capacidad interactiva del medio y su poder de comunicación a partir de la construcción de estructuras complejas en las que conviven textos, audios, fotos y videos.

Son trabajos experimentales cuya materia pueden ser los mensajes de error de los servidores, textos de e-mail y hasta el código Ascii, uno de los lenguajes básicos de las computadoras.

El Net.art⁽²⁰⁾ plantea las preguntas de siempre: si la obra se reinventa cada vez que el espectador o usuario la mira o la recrea, ¿cuál es el original? ¿Quién es el autor? ¿Cómo sobrevive en el tiempo? A los net.artistas estos interrogantes parecen no preocuparlos, simplemente se concentran en construir su arte con una estética propia que bucea en el lenguaje de Internet.

20. Obras de Net.art en la Red: <http://www.tate.org.uk/netart/> (Fecha de consulta: 8/11/2012) y <http://artport.whitney.org/> (Fecha de consulta: 8/11/2012)

Virus.art

Bajo la forma de virus informático, Internet genera una nueva estética que no solo resulta un género artístico, sino un experimento sobre el poder latente del universo virtual al problematizar los temas de la legalidad y de la propiedad intelectual. Su tarea es fundamentalmente política desde que se han propuesto explorar los límites de lo público y lo privado, y cómo intervienen en este proceso los adelantos del ciberespacio. Como ejemplo, mencionaremos 0100101110101101.org (artistas-programadores: Renato Posapiani y Tania Copechi). Durante la última Bienal de Venecia, un virus informático ingresó en el sistema de la muestra y comenzó a reproducir infinitas veces su código fuente, o sea, el texto que constituía la base de su programa. No tardaron en caer en la cuenta de que la causa de la infección digital, el virus denominado biennale.py agregaría un detalle en la Historia del Arte. Por primera vez, un virus informático era utilizado como una acción estética convirtiéndose en una obra en sí misma. Seis meses más tarde, durante el internacional Korea Web Art Festival 2001, la Web que constituía el corazón del evento resultó hacheada, y los nombres de los artistas participantes y sus obras terminaron siendo intercambiados caóticamente enloqueciendo todo el catálogo digital.

Algunos antecedentes con respecto al contexto actual, autores y obras

La Ferla (1999) compila un texto que comprende un registro de estudios críticos del material exhibido en la IV Muestra de Video y Arte Digital, dedicada a los Medios Audiovisuales. El autor considera que existe la necesidad de un trabajo crítico sobre el tema, debido a los cambios que la digitalización ha producido en la producción audiovisual, la concentración de los medios y el aumento del entretenimiento online. Afirmar que hay que continuar la investigación sobre cine, video y televisión. El libro es un testimonio de la reflexión sobre la esencia, los usos y el acto creador de los medios audiovisuales. Todos los artículos brindan un significativo aporte teórico a la cuestión de los medios, el lugar que ocupan las imágenes analógicas y digitales en nuestra cultura, y sobre las posibilidades expresivas del video.

A su vez, Ramón Pérez Ornía (2000) recorre el nacimiento del video como soporte y de la video grabación como discurso de vanguardia. De este modo contextualiza al videoarte dentro de las grandes transformaciones sociales y políticas de la década del sesenta. A su vez delimita las “reglas del juego” que le fueron fijadas a esta actividad creadora desde sus inicios.

Gubern (2000) explica que las potencias y desventajas tecnológicas del video condicionan su utilización. Realiza un planteo acerca de los usos sociales del magnetoscopio doméstico y los caminos alternativos del videoarte.

Machado (2000) aborda, desde una descripción detallada de las características de la imagen electrónica, las posibilidades artísticas en cuanto a procesos de postproducción. Por otro lado, define el trabajo con video como un trabajo en tiempo presente apelando a las diferencias con el soporte filmico utilizado por el cine, y cómo esto incide en los procesos de creación y de recepción. También es interesante el planteo acerca de cómo la emergencia de las TIC y de las aplicaciones creativas de los ordenadores reducen la brecha entre los enfoques (hasta hace poco polarizados) técnicos y artísticos.

Dubois (2001) se interroga acerca de un sistema de imágenes tecnológicas que siempre ha tenido problemas de identidad: el video. Según el autor, la cuestión video plantea la cuestión de la tecnología en el mundo de las artes y de la imagen. Este trabajo se centra

en cuestiones de estética visual comparada y en las diferencias que operan entre las formas del lenguaje videográfico y el cinematográfico.

Gastón Alé, Florencia Sosa y Florinda Verrier (2004) hablan de la intertextualidad y de la ruptura de la linealidad del relato. Ponen en primer término la consaguinidad de todas las vanguardias y la estrecha relación entre los diferentes géneros artísticos.

Galuppo (2007) relata cómo el videoarte, desde sus inicios, ha seguido un largo camino de búsqueda, cruces e hibridaciones, y cómo se instala en un campo apropiado para subvertir los parámetros artísticos dominantes.

Alonso (2008) hace un recorrido exhaustivo por la genealogía del videoarte, desde su nacimiento en el seno de Fluxus hasta los orígenes del videoarte en Argentina y las primeras obras de Marta Minujín. También abarca su consolidación como “medio” (aunque no se refiere a medio masivo), su institucionalización, los nuevos realizadores y su relación con las artes plásticas.

Baigorri (2008) relata cómo el videoarte en Argentina se inserta dentro de un contexto sociocultural. Hace hincapié en el desarrollo de la imagen electrónica, y cómo el video se afianza como un medio de investigación.

Capítulo 3: Marco metodológico

3.1. Teoría Multimodal

3.1.1. Intertextualidad

3.2. Metodología y dimensiones de análisis

3.3. Criterio de selección

3.4. Corpus

3.4.1. The breathing lesson

3.4.2. How to build a house

3.4.3. Raw footage

3.5. Fuentes

Marco Metodológico

En este apartado se desarrolla la estrategia metodológica con la cual se abordará el análisis de los videos que integran el corpus. Se introducen algunos elementos de la teoría multimodal aplicados al análisis de las representaciones de las prácticas educativas construidas. Se presenta el corpus y se fundamenta su selección.

3.1. Teoría Multimodal

“Todos los textos son multimodales”, afirman Gunther Kress y Theo van Leeuwen en 1998, iniciando una línea de reflexión teórica que los llevará a plantear nuevas perspectivas sobre texto, lectura y competencia comunicativa, estableciendo los fundamentos de la nueva semiótica que pone en tela de juicio la primacía de la expresión verbal. El cambio teórico es desde “una teoría que solo dio cuenta del lenguaje hacia una teoría que pueda dar cuenta de la gestualidad, el habla, las imágenes, la escritura, objetos tridimensionales, colores, música entre otros modos de expresión (Kress, 2003 citado por Williamson, 2005:1).

Un aspecto básico de la teoría de Kress y van Leeuwen es su insistencia en los recursos semióticos (a diferencia de los códigos) de los que dispone el emisor de un mensaje. Sabiendo el emisor qué discursos quiere utilizar puede proceder luego a integrar sus discursos en un acto comunicativo gracias a un diseño particular apropiado para la situación. Por un lado, el emisor se forma una idea de lo que quiere comunicar y lo hace gracias a los discursos a su disposición; por otro, busca en su contexto inmediato los medios físicos y técnicos que puede aprovechar como vías de expresión de su mensaje. Un medio explotado conscientemente para fines comunicativos se llama “modo”.

La teoría multimodal nos habla de discursos en plural porque su única existencia real es a través de actos de comunicación, en los que cada discurso entra en combinación con otros, pero a su vez, cada discurso tiene una presencia en el tiempo y el espacio. Por una parte, gracias al conjunto de modos disponibles para su expresión; por otra, gracias a los discursos con los que entra en contacto y se combina.

La perspectiva de la multimodalidad de los textos sostiene que es posible encontrar en cada discurso o corpus de análisis un interés desde la producción de los mismos y que a su vez imponen horizontes de interpretación. De esta manera se establece que las

relaciones entre significante y significado no son arbitrarias sino motivadas por múltiples factores.

Para Kress, van Leeuwen y Leite Gracia (2000) un análisis semiótico social del texto multimodal debe partir de algunos supuestos previos:

- “1. Un conjunto de modos semióticos está siempre involucrado en toda producción o lectura de textos.
2. Cada modo tiene sus potencialidades específicas de representación y comunicación, producidas culturalmente pero inherentes a cada modo.
3. Es preciso comprender la manera de leer esos textos como textos coherentes en sí mismos. Es menester considerar estos supuestos junto con varios principios más del análisis semiótico- social de textos multimodales.
4. Tanto los productores como los lectores tienen poder en relación con los textos.
5. Los escritores y los lectores producen signos complejos – textos – que surgen del interés del productor del texto.
6. El interés describe la convergencia de un complejo conjunto de factores: historias sociales y culturales, contextos sociales actuales, incluso estimaciones del productor de los signos acerca del entorno comunicativo.
7. El interés en representaciones aptas y en una comunicación efectiva significa que los productores de signos eligen significantes (formas) apropiados para expresar significados (sentidos), de manera que la relación entre significantes y significados no es arbitraria sino motivada” (Kress, van Leeuwen, Leite-García, 2000:238).

En los videos a analizar existen al menos dos modalidades semióticas que se definen en imágenes y textos. A su vez, también entendemos multimodal el rango de modos o recursos semióticos utilizados en las situaciones educativas representadas, se amplía desde la consideración del lenguaje oral y escrito hacia la inclusión de dibujos, gráficos, modelos, entre otros. Por esta razón es necesario apelar a un enfoque multimodal del análisis que permita dar cuenta de la naturaleza del corpus. Estamos interesados en el análisis de los principales modos de representación en virtud de los cuales un determinado texto se realiza y produce. Estos nos ayudan a identificar aquellos discursos preponderantes, ya que nos ofrecerán pistas claves acerca de la

contemporaneidad o anacronismo de las representaciones, en donde pondremos el énfasis. El análisis se verá enriquecido si además, logramos comprender el potencial cultural e histórico para producir significado de cualquier modo semiótico individual.

En las aulas de las escuelas, la construcción de significados se produce a través de las palabras que se dicen, los diagramas que se dibujan, las fórmulas que se escriben, los experimentos que se realizan. Es el resultado de un proceso dinámico donde todas las acciones son socialmente compartidas y donde hay una construcción conjunta entre el profesorado y el alumnado. Veremos más adelante, en el análisis, qué sucede en las representaciones de las prácticas educativas construidas por los videos seleccionados. Sin embargo, y más allá de los resultados que se alcancen, desde este punto de vista también tiene sentido referirse a la teoría multimodal.

Partimos del supuesto de que modos específicos- el visual, el gestual, el sonoro, etc. – encierran potenciales significaciones, aunque también limitaciones. Este proyecto requiere que se hagan intentos por descubrir la manera en que se reúnen diferentes modos y sus respectivas contribuciones a la interpretación del espectador.

Podemos definir el discurso multimodal como “el uso de diferentes modos semióticos en el diseño de un producto o hecho semiótico y el modo particular en que esos modos han sido combinados: reforzándose unos a otros (diciendo las mismas cosas de diferentes maneras) cumpliendo roles complementarios, o estando jerárquicamente ordenados (Kress y van Leeuwen, 2001:20).

3.1.1. Intertextualidad

“La intertextualidad es la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos ya sean contemporáneos o históricos. El conjunto de textos con los que se vincula explícita o implícitamente un texto constituye un tipo especial de contexto que influye tanto en la producción como en la comprensión del discurso” (Centro Virtual Cervantes – Diccionario de términos clave de ELE, 2012).

De hecho, todo texto se produce en el seno de una cultura que cuenta con una larga tradición de textos, que poseen unas características determinadas en cuanto a su estructura, su temática, su estilo, su registro, etc. Este conocimiento textual compartido forma parte del acervo común de la comunidad lingüística, y por ello se activa cuando un emisor produce un texto, así como también cuando su receptor lo interpreta.

Los orígenes del concepto de intertextualidad deben buscarse en la obra del filólogo ruso M. Bajtín, quien reflexiona sobre el carácter dialógico que tiene todo discurso.

Según defiende, todo emisor ha sido antes receptor de otros muchos textos que tiene en su memoria en el momento de producir su texto, de modo que este último se basa en otros textos anteriores.

Eliseo Verón (2004) en “Fragmentos de un Tejido” trabaja con el concepto de interdiscursividad que retoma de Michael Bajtín. Verón plantea:

“La estructuración de los discursos es siempre un fenómeno interdiscursivo. Si el análisis de los discursos es un análisis de diferencias, ello se debe a que los discursos sociales siempre se producen (y se reciben) en el interior de una red, extremadamente compleja, de interdeterminaciones. Esta noción de relaciones interdiscursivas es esencial en todos los niveles del funcionamiento del sistema productivo del sentido. Tanto entre las condiciones de producción como entre las de reconocimiento de un discurso, hay otros discursos. En realidad, puede decirse que todo discurso producido constituye un fenómeno de reconocimiento de los discursos que forman parte de sus condiciones de producción.

[...] La interdiscursividad debe reconocerse así como una de las condiciones fundamentales de funcionamiento de los discursos sociales” (Verón, 2004:54-55).

A la hora de la construcción de los discursos (gramática de producción), estos siempre se ven afectados por la relación que establecen con otros discursos generando una cadena discursiva.

3.2. Metodología

Como hemos mencionado en la introducción, el texto audiovisual es un producto que involucra un proceso de producción y a la vez de reconocimiento de fenómenos sociales donde se da una apropiación y reelaboración de los discursos que circulan socialmente, por ejemplo y en este caso, de las prácticas educativas.

A partir de un corpus constituido ad hoc, el problema de investigación que aquí nos ocupa será analizar qué representaciones construye el videoarte contemporáneo de las prácticas educativas. En el análisis de las obras seleccionadas se buscarán rasgos comunes y diferencias en el tratamiento de temas y aspectos vinculados a: las teorías

educativas, sus didácticas y discursos; enfoques de la enseñanza y tradiciones haciendo hincapié en el rol del docente y el rol del alumno; problemáticas de la educación contemporánea e implementación de “nuevas tecnologías”; cruces con otros discursos; la arquitectura escolar y su contexto, aula y objetos mediadores.

Entendemos que por tratarse de una investigación exploratoria, nuestra meta será determinar las categorías y variables vinculadas con las representaciones de las prácticas educativas en el videoarte. La lógica de investigación será la cualitativa que se apoya principalmente en la inducción. A partir de las descripciones logradas por medio de una observación interpretativa, integradora y multideterminada del corpus, se tratará de establecer ciertos aspectos comunes y diferencias a través de la comparación.

Categorías y dimensiones seleccionadas para el análisis

Las dimensiones a analizar en cada video serán: las principales teorías del aprendizaje que sustentan las didácticas y discursos educativos; el rol desempeñado por el docente y los alumnos y su anclaje en los enfoques y tradiciones educativas; otros discursos con los cuales se produce un cruce o diálogo (por ejemplo, el discurso de programas infantiles televisivos); los contextos escolares, las paredes del aula, y los objetos mediadores; las problemáticas actuales de la educación, entre ellas la implementación de tecnologías y la educación en medios.

3.3. Criterio de selección

El conjunto de videos que analizará este trabajo de investigación fue seleccionado según el criterio de que representara prácticas relacionadas con los procesos educativos, que todas las obras fueran catalogadas como “videoarte” y que fueran contemporáneas.

La estrategia de selección de este muestreo intencional se basa en la diversidad y heterogeneidad de los casos que son valiosos en tanto poseen información relevante a los fines del estudio.

3.4. Corpus

Las obras son(21):

1) Título: *The breathing lesson*

Autora: Dora García

Año: 2001

España – (6´)

2) Título: *How to build a house*

Autor: Gustavo Caprin

Año: 2002

Argentina – (11´35´´)

3) Título: *Raw footage*

Autor: Gustavo Caprin

Año: 2007

Argentina – (11´49´´)

21. Los sitios de las obras en Internet son:

The breathing lesson

<http://www.hamacaonline.net/obra.php?id=397>

How to build a house

<http://www.hamacaonline.net/obra.php?id=209>

Raw footage

<http://www.hamacaonline.net/obra.php?id=799>

(Fecha de consulta 31/10/2012)

3.4.1. The Breathing Lesson



Dora García

2001



Ficha técnica

Título: The Breathing Lesson

Dirección: Dora García

Duración: 00:06:00

Realización: 2001

Master:

Formatos: DVD | Betacam

Sistemas TV: PAL

Color: Color

Sonido: Sí

Banda sonora: Sí

Licencia: Copyright



Dora García⁽²²⁾

Valladolid, 1965. **Dora García** cursó sus estudios de Bellas Artes en la Universidad de Salamanca, España; y en la Rijksakademie de Ámsterdam, Holanda (1985-1992). Vive y trabaja en Bruselas.

Dora García utiliza el espacio expositivo como plataforma para llevar a cabo una investigación sobre la relación entre espectador, obra y lugar, a menudo utilizando la performance y la interactividad. A través de cambios mínimos, sin invadir el espacio, convierte la sala en una experiencia sensorial, de la que cada visitante sale con sus percepciones alteradas, o como mínimo con cierto grado de escepticismo. Al entrar en contacto con la obra de Dora García desarrollamos un sentido para empezar a leer los

22. La bibliografía fue extraída del sitio Hamaca: <http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=77> (Fecha de consulta 13/11/2012)

más pequeños signos como posibles significantes. La artista trata el tema de la experiencia guionizada, así convierte a los espectadores en protagonistas de una ficción, a veces concientemente, otras no.

Dora García ha participado en exposiciones de arte internacionales como la Manifesta (1998), la Bienal de Estambul (2003), Münster Sculpture Projects (2007) y la Bienal de Sydney (2008). Su obra se ha mostrado en museos como el Macba, Barcelona (2003), MNCARS, Madrid (2005), MUSAC, León (2005), SMAK, Gante (2006) y GfZK, Leipzig (2007). En 2009 inauguró una exposición individual en el CGAC (Santiago de Compostela), y participó con un “solo project” en “Playing the city” (Schirn Kunsthalle, Frankfurt, Alemania) y la galería cívica de Trento, Italia.

3.4.2. How to Build a House



Gustavo Caprin

2002



Ficha técnica

Título: How to Build a House

Dirección: Gustavo Caprin

Producción: Gustavo Caprin

Duración: 00:11:30

Realización: 2002

Idiomas: Inglés

Subtítulos: Sin subtítulos

Master: Betacam SP

Formatos: DVD | Betacam

Sistemas TV: NTSC | PAL

Color: Color

Multicanal: No

Sonido: No

Banda sonora: No

Licencia: Copyright

3.4.3. Raw Footage



Gustavo Caprin

2007



Ficha técnica

Título: Raw Footage
Dirección: Gustavo Caprin
Producción:
Duración: 00:11:49
Realización: 2007
Idiomas: No
Master: Betacam
Formatos: DVD | Betacam
Sistemas TV: PAL | NTSC
Color: Color
Multicanal: No
Sonido: Sí
Banda sonora: No
Licencia: Copyright



Gustavo Caprin⁽²³⁾

Gustavo Caprin, artista argentino radicado en Barcelona desde el año 2001, dice interesarse por “un lenguaje visual que investigue el funcionamiento de determinados sistemas e incorpore procedimientos de otras disciplinas y áreas del conocimiento como son la física, la biología y la historia, entre otras”.

En 1991 finaliza sus estudios en la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón de Buenos Aires, Argentina, en la especialidad de Pintura. En 2005 recibe su Diploma de Estudios Avanzados por la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona, encontrándose en la actualidad en la elaboración de su tesis doctoral.

23. La bibliografía fue extraída del sitio Hamaca: <http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=56> (Fecha de consulta: 13/11/2012)

Desde 1994 expone su trabajo de manera individual. Sus exposiciones más recientes incluyen las realizadas en La Casa Elizalde (Barcelona, España, 2003), Ross Farell Gallery (USA, 1999) y en el Museo Fernán Félix de Amador (Argentina, 1997).

Ha participado en numerosas muestras grupales en Estados Unidos (Kantor Gallery, 121 Gallery/ Los Angeles), España (Museo Español e Iberoamericano de Arte Contemporáneo - MEIAC) /Badajoz, Casa de América /Madrid, (Casa de la Cultura /Girona, CaixaFòrum/Barcelona), Alemania (Zentrum für Kunst und Medientechnologie (ZKM) /Karlsruhe), Italia (Casa Argentina /Roma, Unimovie Festival /Pescara), Francia (Videoformes/Clermont-Ferrand), Canadá (6th Biennale Champ Libre /Montreal, Alucine Festival/Toronto), Colombia (Museo de Arte Moderno /Bogotá, Experimenta Colombia/Bogotá/Medellín), Perú (Centro Cultural de España /Lima), Paraguay (Centro Cultural España /Asunción).

Ha recibido entre otros premios, la *Beca Colección CAM de Artes Plásticas* (España, 2005), el 2º premio en la categoría video experimental monocanal, *Premio Arte y Nuevas Tecnologías Premio MAMbA - Fundación Telefónica 5º Edición* (Argentina, 2006) Mención a videoinstalación, *Premio Paradigma Digital* (Argentina, 2007), Mención especial a videoinstalación, *7º Festival Internacional de la Imagen* (Colombia, 2008). Reside y trabaja en Barcelona, España.

Si bien este estudio no puede enmarcarse por completo como un estudio de casos, (ya que su metodología será la de un estudio exploratorio que cuenta con la particularidad de combinar dimensiones del campo educativo, lingüístico y mediático), para la selección de los tres videos a analizar hemos seguido los parámetros de Stake cuando dice: “La investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto” (Stake, 1998:4).

Si bien nuestra selección no pretende conseguir o mantener ningún tipo de representatividad con respecto a los casos posibles o a la población de casos posibles ya que sería imposible; sin embargo, entendemos que nuestro recorte representa un fenómeno. Esto quiere decir que la importancia de nuestra selección está dada por estar conformada por aquellos videos que a nuestro entender (y dada la escasez de material con respecto a la temática), representan prácticas educativas y ofrecen las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje, de los cuales podemos extraer rasgos comunes y diferencias sobre las dimensiones a analizar y aquellos con los que podamos aprender

sobre la problemática elegida. Tomaremos esta selección de videos a modo de casos instrumentales porque se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. Así, los videos seleccionados son la vía para la comprensión de algo que está más allá de ellos mismos, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no solo a los casos seleccionados sino también a otros.

3.5. Fuentes

Las fuentes de este trabajo están en directa relación con la búsqueda de información bibliográfica y audiovisual, lo que implicó la detección y selección de materiales significativos para la investigación en función de lo que sus interrogantes plantean.

Como fuentes primarias se han tomado, a partir de diferentes búsquedas, los videos del sitio Hamaca, como así también artículos y publicaciones de otros autores que con anterioridad hayan abordado alguno de los objetivos de este trabajo de investigación.

Como mención destacada, dedicaremos unos breves párrafos al sitio Hamaca.

HAMACA <http://www.hamacaonline.net/autores.php> (Fecha de consulta: 6/06/2012) es una distribuidora de videoarte y artes electrónicas constituida por iniciativa de la AAVC (Associació d'artistes Visuals de Catalunya) y dirigida por YProductions (productora cultural de Barcelona). Su objetivo principal es hacer llegar trabajos en formato video a un gran número de personas o instituciones para facilitar su difusión y visionado.

HAMACA es el intermediario que facilita y asegura la presencia de las producciones videográficas actuales e históricas en proyecciones y programaciones audiovisuales españolas e internacionales, además de abrir mercado en lo nuevos medios de comunicación e información.

Las obras contenidas en el catálogo han sido previamente escogidas por un comité de selección constituido por profesionales y conocedores del medio.

En las últimas décadas, la práctica del videoarte o la utilización del video para formalizar determinadas propuestas artísticas ha experimentado un fuerte impulso. Los medios y sistemas derivados de los cambios tecnológicos en el mundo de la información y la comunicación han sido motivo de estudio y trabajo de los artistas visuales, produciendo así nuevas prácticas artísticas y estableciendo nuevos tipos de relación con los espectadores. De la misma manera, la edición no lineal de video se ha extendido

gracias a la aparición de equipos informáticos de bajo costo afianzando este crecimiento. Actualmente no existe ninguna distribuidora de videoarte, artes electrónicas y cine experimental en Argentina que pueda mediar y facilitar la difusión. Llevar a cabo una programación de video o de producciones interactivas, supone para la institución que la coordine (museo, centro, escuela, emisora, etc.) contactar con cada autor, negociar el pago por alquiler y en la mayoría de los casos, recibir varios tipos de formato entorpeciendo así su visionado. La inexistencia de un canal de distribución que regule y normalice esa intermediación, es un freno para la difusión de las artes electrónicas y un obstáculo para su proyección internacional.

Capítulo 4: Análisis

4.1. Descripción de los videos

4.2. Análisis del corpus

4.2.1. The breathing lesson

4.2.2. How to build a house

4.2.3. Raw footage

Análisis

En este capítulo se describe en detalle el corpus y se analizan las representaciones de las prácticas educativas que construyen las obras seleccionadas. Se observará en particular: las teorías educativas incorporadas, el rol del docente y el rol del alumno, los discursos educativos y otros discursos, las didácticas de enseñanza, las problemáticas educativas actuales representadas, el papel de las nuevas tecnologías y los ámbitos escolares.

4.1. Descripción de los videos

The Breathing Lesson

Dora García

2001

En este video de Dora García vemos cómo una niña toma lecciones sobre técnicas de respiración. Dejando su respiración en manos de una entrenadora (hablamos de “entrenadora” porque luce vestimenta deportiva).

Vemos cómo la “entrenadora” prepara a su discípula, la acomoda en “la posición correcta” para recibir la instrucción. Luego por medio de palabras breves ininteligibles, le indica la respiración a practicar, mientras acompaña los distintos compases con el movimiento de las manos.

Es interesante observar la ubicación de estos personajes en el espacio, ellas no están frente a frente, sino que se encuentran las dos “mirando a cámara”, la alumna en primer término y su instructora unos metros detrás.

En este caso la persona que conoce las técnicas, que domina el proceso es la entrenadora, la alumna sigue las instrucciones sin objetar. Llevar el cuerpo hasta el límite es un ejercicio de auto-control pero también puede ser un ejemplo de total predisposición y confianza hacia su docente.

 **How to Build a House**

Gustavo Caprin

2002


La primera impresión es que esta obra es deudora de los manuales de uso, los programas televisivos (al estilo “Telescuela técnica”) y vídeos del tenor de “hágalousted-mismo”. La propuesta de esta lección es: cómo construir una casa, que lógicamente se desprende de su título en inglés “How to build a house”. Sin embargo, no se trata de una casa literal y los objetos empleados no se utilizarían para hacerlo (unas cuantas botellas, un martillo, agua, un rotulador). El vídeo se desglosa en tres partes: “space” (espacio), “equilibrium” (equilibrio), “endurance” (resistencia), y cada una consta de dos o más ejercicios/demostraciones. El autor habla de “tests” con los que persigue “explorar diferentes reacciones de los materiales bajo condiciones específicas”. Si bien los “ejercicios” del video de Caprin son siempre ejecutados de manera ceremoniosa y metódica, parecen no cumplir con el objetivo que se proponen. Todos son experimentos aparentemente relacionados con el espacio, el equilibrio y la resistencia de los elementos con los que juega, sin embargo, varios de ellos encierran un engaño óptico. Así, aparecen cuatro botellas alineadas diagonalmente, pero luego descubrimos que son solo dos delante de un espejo; se equilibran dos botellas, la base de una sobre el cuello de la otra aunque no vemos el encuadre completo. Otras demostraciones aparentemente son más sencillas, dos botellas son alejadas gradualmente por un martilleo alternativo hasta llevarlas a sendos flancos del espacio fuera de campo o la simple constatación de la resistencia de un envase de vidrio ante los repetidos golpes de un martillo.

Este vídeo, como otros de su autor, está deliberadamente desprovisto de sonido como para resaltar el esquematismo instructivo de las imágenes. Pero en realidad, se resalta el sonido ausente y se activa la memoria auditiva, particularmente ante los golpes de martillo o cuando irrumpen los derrames de agua.

Raw Footage

Gustavo Caprin

2007

 Casi como en un programa de televisión “educativo”, aparentemente para niños tipo “Plaza Sésamo”, Gustavo Caprin utiliza una marioneta manopla (de rana o de conejo) sobre una mesa para presentar, sin sonido, sus ejercicios. Precediendo cada acción aparece una pantalla negra indicando, a modo de ficha técnica, las características del ejercicio. La marioneta mueve la boca sin voz, desarrollando aparentemente distintas explicaciones/exposiciones sobre cada caso, y a continuación, la otra mano efectúa el experimento (en ocasiones ayudada por la mano que cubre la marioneta, o sea, la boca de esta). No existe ninguna preocupación por ocultar al titiritero o propietario de las manos: se ve en ocasiones la coronilla, la camiseta, o parte del brazo que viste la manopla. La calidad de la imagen es verdosa y sobreexpuesta, como si fuese una cámara nocturna o un programa enlatado hace muchos años que ha perdido prácticamente el color.

Al igual que en los vídeos “How to Build a House”, “Able and Disabled: 10 exercises” o “Chamber Piece”, Gustavo Caprin experimenta, sin ningún sentido práctico, con la física de los objetos cotidianos encontrados. En esta ocasión son un pulverizador vacío y una cinta engomada añadiendo la novedad de dos personajes que se alternan, una marioneta con cabeza de rana y otra con cabeza de conejo con la participación de la mano izquierda que hace las veces de ayudante. Estas lecciones “sobre cosas” son ejecutadas torpemente combinando la performance con láminas y diagramas que hipotéticamente complementan la acción.

4.2. Análisis del corpus

Como hemos aclarado en el Marco Metodológico y al principio del capítulo, las dimensiones a analizar en cada video serán: teorías educativas, sus didácticas y discursos; rol del docente y rol del alumno; enfoques y tradiciones educativas; otros discursos con los cuales se produce un cruce o diálogo; problemática actual de la educación haciendo hincapié en la implementación de Tecnologías de la Comunicación y la Información; contextos escolares, aula y objetos mediadores.

4.2.1. The breathing lesson

- Teorías educativas

En este primer video se hacen evidentes las teorías del aprendizaje desarrolladas por los psicólogos conductistas (J.B. Watson, E.L. Thorndike, C.L. Hull, E.C. Tolman, B.F. Skinner) que estudian las relaciones entre los *estímulos* y las *respuestas*.

Para los conductistas, el individuo no es más que un conjunto de respuestas dadas ante estímulos determinados. El comportamiento de la alumna del video está completamente condicionado a las instrucciones de la entrenadora. “Las acciones del sujeto seguidas de un reforzamiento adecuado tienen tendencias a ser repetidas (si el reforzamiento es positivo) o evitadas (si es negativo). En ambos casos, el control de la conducta viene del exterior” (Martí citado por Urbina Ramírez, 1992:65).

Asimismo, el modelo de educación en el video puede enmarcarse como autoritario, y entendemos “educación autoritaria” como una forma de educar rectilínea, centrada en la conducta. Este modelo remite al conductismo, ya que el estímulo es necesario para obtener una forma específica y predecible de comportamiento. La respuesta deseada es la obediencia, se pretende formar personas que acaten órdenes, sin sentido crítico, fácilmente manipulables. Su principio o interés es la transmisión de “lo que se debe hacer”, es decir, “lo bueno”. (Este valor es establecido por la “autoridad”, en este caso la entrenadora). También son observables en el video algunos de los principales métodos de la educación autoritaria, por ejemplo, el uso indiscriminado de órdenes o el imperativo que prevalece en todas las situaciones; por otro lado, la imposibilidad de réplica, elección o negociación.

- Rol del docente/ rol del alumno

La interacción que se da entre la alumna y la entrenadora se presenta de manera tan vertical que podemos pensar que estamos en presencia de la instrucción de algún

deporte o disciplina deportiva. Los modelos verticales muchas veces se plantean para una especialidad deportiva, atendiendo a las peculiaridades que la diferencian de otras especialidades. “Estos modelos además, aún teniendo siempre como norte la formación tanto táctica como técnica del niño, eligen los elementos técnicos como referencia para sus progresiones de enseñanza” (Devis, 1996 citado por García López, 2009:6).

Observamos también la representación “al pie de la letra” de lo que Freire llama “Educación bancaria”. El educador es el que sabe, el único que posee conocimientos y los transmite. Nunca se da un proceso de intercambio y la alumna cumple un rol pasivo. La organización de los aprendizajes (en este caso las técnicas de respiración) solamente está dada por la instructora y el aprendizaje consiste en la memorización mecánica. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados que el alumno memoriza y repite.

Al observar el rol de la alumna, podemos establecer alguna relación con lo que Sirota denomina “oficio del alumno”, que es “aprender las reglas del juego escolar, estar dispuesto a jugar el juego, ejercer el oficio de alumno, que va a estar en relación tanto con el conformismo como con la competencia” (2000: 212-213). El “oficio de alumno” así definido, solamente puede identificarse con la teoría conductista y no condice por ejemplo y entre otras, con las teorías del aprendizaje por descubrimiento y con las teorías constructivistas. (Ya que para Bruner será importante que el alumno describa por sí mismo qué es relevante para la resolución de un problema y elabore una secuencia efectiva lo que derivará en el refuerzo y retroalimentación que surge del éxito del problema resuelto; y para los constructivistas el sujeto da un sentido y un significado a lo que aprende).

- Didácticas y discursos

Entendemos que la didáctica elegida por la entrenadora podría inscribirse dentro de la tradición normalizadora-disciplinadora (Davini, 2008) que fue formada en la doctrina del docente civilizador, que asume como propio el discurso prescriptivo necesario para dar consenso al modelo liberal, homogeneizar ideológicamente y disciplinar conductas como modo ineludible de lograr el orden indispensable para el progreso. Según esta tradición, la función de la escuela está centrada en la transmisión de valores y pautas de comportamiento, más que en la transmisión del contenido científico. Un modelo de escuela más propio del siglo XVIII y XIX que el de la actualidad.

“La escuela pública, laica y gratuita es producto de este proyecto liberal que necesitaba de una “legión de maestros patrioterros” que se encarguen de diseminar la civilización.

La filosofía positiva y el espiritualismo están en la base de esta tradición, y aunque el tecnicismo ha hecho caer las utopías normalizadoras y los docentes ahora ponen más énfasis en lo afectivo que en el disciplinamiento o la eficiencia, se trata de una tradición todavía presente” (Sanjurjo, 2000:3). Se trata de una práctica desprofesionalizante, ya que no posibilita la revisión crítica del propio rol y encubre la función reproductora del modelo.

En esta línea también podemos pensar que el video representa la educación como socialización: el proceso mediante el cual el sujeto biológico se prepara para convertirse en sujeto social. (Lo logrará a través de la transmisión y el aprendizaje de la cultura de la sociedad, es decir, gracias a la educación). Según esta concepción, por medio de la educación social el ser humano va adquiriendo los valores, normas y comportamientos necesarios para vivir en sociedad.

Tal vez en esta categoría sea apropiado diferenciar educación de instrucción siguiendo el planteo de Peters (1969) y Dewey (1971). La palabra educación puede definirse como: todos aquellos procesos que son bi-direccionales mediante los cuales se pueden transmitir conocimientos, costumbres, valores y formas de actuar. La educación no se lleva a cabo solamente a través de la palabra sino que está presente en nuestras actitudes y acciones. Es el proceso de concentración y vinculación cultural, moral y conductual.

De esta manera, gracias a la educación las nuevas generaciones pueden asimilar y aprender todos los conocimientos necesarios, las normas de conducta, los modos de ser y las formas de ver el mundo de las generaciones anteriores, creando además nuevas visiones.

También se denomina educación al fin del proceso de socialización en los individuos de una sociedad, que se puede apreciar en la serie de habilidades, actitudes, conocimientos y valores adquiridos, produciendo cambios de orden intelectual, social, emocional, etc., en las personas.

Por otro lado, los objetivos de la educación son incentivar el proceso de los niños en la estructuración de sus pensamientos, de su imaginación creadora, de las formas de expresión personal y de la comunicación a nivel verbal y gráfico. Además, debe favorecer el proceso de crecimiento o maduración en los campos sensoriales, motores, en lo lúdico y estético, en la iniciación deportiva y artística, en el crecimiento social afectivo y en los valores éticos.

Instrucción es la capacitación o adiestramiento que se da a un individuo para que esté en posibilidad de realizar un tipo de trabajo específico. La instrucción, es un proceso ya

formalizado que transmite en un primer nivel los conocimientos generales (leer, escribir, hablar con propiedad, así como los rudimentos de las ciencias) imprescindibles para desenvolverse en la sociedad y, en un segundo o tercer nivel, los conocimientos específicos para practicar un oficio o profesión.

Se habla de educación cuando se refiere a un proceso concientizador, y de instrucción cuando se habla de capacitación.

Disciplinamiento, el discurso de la educación física

La educación física fue históricamente la disciplina del curriculum escolar que se ocupó -con mayor o menor exclusividad- de la formación y cuidado del cuerpo. Si bien este lugar le fue asignado al momento de sancionarse la centenaria Ley 1420, en tanto práctica pedagógica-social consolidó una concepción instrumental y eficientista del cuerpo. En la educación física se depositó, y de hecho aún se mantiene, la intención de dominar a los alumnos desde su realidad antropológica más sensible, más vívida y más emocional: la realidad corporal y motriz.

Según Foucault, en la diagramática de las sociedades disciplinarias, el objetivo del poder es crear cuerpos que sean productivamente fuertes (en términos económicos de utilidad) y políticamente dóciles (Foucault, 2002:142). De este modo, la disciplina hace que el ejercicio disciplinario del poder sea soportable. En este sentido Foucault (2002) define a las disciplinas como “una técnica de ejercicio de poder que no fue totalmente inventada sino en sus principios elaborada durante el siglo XVIII”. Y advierte, “a distintas necesidades, a diferente funcionalidad, distinto tratamiento del cuerpo. Hasta el siglo XVIII el cuerpo (...) había sido hecho para ser atormentado y castigado. Ya en las instancias de control que surgen en el siglo XIX el cuerpo (...) deja de ser aquello (...) para convertirse en algo que debe ser reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar” (Foucault, 1990:133; Nievas, 1999:54). Un cuerpo, en síntesis, productivo y sin capacidad de rebelión. El cuerpo moderno (y capitalista) es un cuerpo cuya capacidad de trabajo se ha mercantilizado, convirtiéndose en fuerza de trabajo.

Una de las tantas disciplinas que emergieron durante la época citada en el párrafo anterior, y que se inscribió en los proyectos políticos y económicos trazados por los estados modernos, es la educación física, la cual se configura como una práctica de intervención racional-pedagógica destinada a completar la formación integral del sujeto moderno por vía de los ejercicios físicos (Ainssestein, 2006: 97-98).

- Enfoques de la enseñanza

En el video vemos un docente “ejecutivo” según la definición de Fenstermacher y Soltis (1998).

Para el docente “ejecutivo” el propósito principal es que los estudiantes adquieran el conocimiento específico comunicado por el profesor.

El enfoque ejecutivo de enseñanza puede interpretarse así: el docente utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo para impartir a los estudiantes datos específicos, conceptos, habilidades e ideas a fin de que tengan más posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento específico (Fenstermacher, 1998). Esta concepción de la enseñanza pone el acento en las conexiones directas entre lo que el docente hace y lo que el estudiante aprende.

“Desde esta perspectiva, el educador se parece a un gerente de una línea de producción. Los estudiantes entran a la fábrica como materia prima y de algún modo se los “ensambla” en forma de personas (se ganan la tarjeta de Persona Educada adquiriendo con éxito el conocimiento específico impartido en el colegio)” (Fenstermacher, 1998:41). Sin embargo, parecería que la entrenadora está “por fuera” del proceso de enseñanza aprendizaje, desde donde regula el contenido y las actividades de la alumna. Pone particular atención en la tarea, el cumplimiento del deber, la obtención de resultados y la responsabilidad por lograr una buena producción.

A diferencia del enfoque del docente “terapeuta” la entrenadora no recupera aquellas características particulares de la alumna que frenan o aceleran el proceso de impartir conocimientos. (De hecho, si bien en el video vemos una sola alumna, suponemos que si el número fuera mayor, la instrucción se impartiría del mismo modo).

Muy alejada de la perspectiva del docente “terapeuta” el propósito de la entrenadora no es el de capacitar al estudiante para que se convierta en una persona capaz de tomar decisiones.

- Contextos escolares, aula, objetos mediadores

En cuanto al contexto (que no necesariamente es un contexto escolar), lo que nos da una pista importante de que nos encontramos en presencia de la representación de una clase es la diferenciación de espacios y de posturas, uno corresponde a la instructora y otro a la alumna. También intervienen componentes gestuales y faciales bien definidos.

El video incluye aquello que McLaren (1995 citado por Fernández 1997) llama “estado del estudiante” que se desarrolla en el aula. El estado del estudiante se caracteriza como racional, preciso, de tipo monocromático, en contraposición con el “estado de la esquina” que es emocional y catártico, azaroso e impreciso.

En el video analizado las paredes son blancas. No sabemos si nos encontramos en un aula, aunque concluiríamos que no, ya que entendemos que las paredes del aula son la mayoría de las veces portadoras de las marcas de la actividad que allí se realiza, poseen rasgos comunes que permiten distinguir a simple vista un aula de escuela de otros espacios. En estrecha relación con el concepto de cultura visual (Hernández Hernández, 1999), se ha podido establecer que los alumnos/as otorgan sentido a lo que se ubica en las aulas en el marco de su trabajo escolar. Para Augustowsky (2003) “Los niños/as construyen el significado de las formas de representación que se encuentran en las paredes en el contexto del trabajo cotidiano y valiéndose de los recursos socioculturales de que disponen. En todos los casos este significado es compartido con sus profesoras” (Augustowsky, 2003:56).

Las paredes como parte del espacio escolar tienen como rara condición su escaso tratamiento, como en este caso, ya que su virtud principal son sus múltiples posibilidades para ser modificadas, reinventadas e intervenidas.

Una mención aparte merecen los “objetos mediadores” (Fernández, 1997), que también al igual que las paredes son portadores de sentido y actúan como la escenografía y vestuario de cada puesta en escena del aula. No observamos en el video ningún objeto mediador portador de identidad que defina la conformación del habitus-alumno o del habitus-docente.

Según Suárez Palos (1987), la estructura del espacio y su equipamiento inciden en el desarrollo del proyecto didáctico, ya sea como una condición inicial del proceso o bien, a través de las reorganizaciones que los usuarios realizan para adaptar el espacio a sus necesidades. Para Loughlin y Suina (1997), el ambiente de aprendizaje es más que una disposición del mobiliario o una colección de centros de interés, los elementos activos y explicativos que son dispuestos por los profesores/as dentro del ambiente de aprendizaje pueden ser un poderoso instrumento para la enseñanza. No observamos mobiliario escolar de acuerdo a las funciones asignadas a la escuela.

- Problemática actual de la educación

Si bien este es un video español, hemos podido establecer en el Marco Teórico algunas problemáticas comunes a Argentina y España. Sin embargo, esta producción menciona/representa fundamentalmente una de las dificultades con las que se enfrenta la educación actual: el problema del enfoque y las estrategias de enseñanza. Cuando hablamos de estrategias de enseñanza nos referimos a todas aquellas “ayudas” que el docente proporciona al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. No observamos en este video estrategias diseñadas de tal manera que estimulen a la estudiante a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por ella misma.

Asimismo, quedan fuera los avatares sociales, la violencia en las escuelas, los cambios en la relación docente- alumno/docente-familia similares en los argumentos de ambos países.

- Implementación de tecnologías y alfabetizaciones

Cuando pensamos en la implementación de tecnologías en el aula, no nos referimos solamente a las herramientas, ya que entendemos la tecnología como un eje transversal para la enseñanza. El video que analizamos no hace mención de las nuevas tecnologías. Tampoco representa la necesidad actual de una certera educación en medios y lenguajes ni realiza ninguna referencia con relación a la alfabetización digital.

4.2.2. How to build a house

- Teorías educativas

Identificamos en este video algunas de las características del conductismo: a) El docente (ya sea que el video represente una demostración directa o si se tratara de una clase grabada) está ubicado en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, es el que dicta las instrucciones que los alumnos deberán repetir. La enseñanza aquí consiste en demostraciones prácticas que tienen alguna relación con el eje temático (espacio, equilibrio, resistencia) al que pertenecen. El docente realiza las distintas demostraciones dejando en evidencia que él es el portador de los conocimientos. b) Se desconocen los procesos mentales del estudiante, o por lo menos no se los toma en cuenta. De hecho, en el video los alumnos se encuentran invisibilizados. c) Al tratarse de una serie de ejercicios prácticos, se supone que fácilmente los alumnos obtengan la respuesta correcta mediante una simple repetición. d) No se confía en que los alumnos puedan aprender si no existe la explicación del docente. Recordemos que en algunas de las demostraciones se presentan “engaños/trucos” ópticos. Es la mano del ejecutor de las demostraciones quien descubre/explica que lo que estamos observando se trata de una realidad aparente.

- Rol del docente/Rol del alumno

Observamos dos tipos de sujetos diferenciados, el profesor/educador (las manos) quien realiza las experiencias, y el educando/receptor a quien estas experiencias están dirigidas. Sin embargo, no hay registro en el video de los alumnos.

El educador es el que sabe, el único que posee conocimientos, es el que transmite sus saberes a los alumnos. Estos reciben los conocimientos sin participar en el proceso. El educador es alguien indiscutible que llena como un recipiente a los educandos siempre mediante la demostración de las experiencias, dividiendo la realidad en segmentos desvinculados de la totalidad en la que tienen sentido. Tampoco se ponen en juego, o se contemplan, los conocimientos previos de los alumnos.

El aprendizaje aquí consiste en la memorización; en vez de comunicarse, el educador hace comunicados que el educando debe repetir. Sin embargo, podemos pensar que nos encontramos en presencia de un mal docente ya que por más que se repita el procedimiento no se llegará nunca a la construcción automática. El profesor en este caso no presenta un plan de trabajo coherente.

- Didáctica y discursos

Antes de comenzar con esta dimensión de análisis es necesario mencionar que entendemos que las didácticas destacan la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconocen que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales (Larroyo, 1976). Se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables y en consecuencia, un principio nuclear de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente, privilegiando las prácticas educativas destinadas al saber “cómo” más que al saber “qué”.

Entendemos que la didáctica de este video es en realidad más que cultural, contracultural. Esta palabra puede entenderse en dos sentidos: por una parte, constituye una ofensiva contra la cultura predominante; por otra parte, es una "cultura a la contra" que permanece (al menos en un primer momento) al margen del mercado y los medios de formación de masas (Roszak, 1968).

Al ver este video, nos vienen a la mente al menos dos líneas de análisis aunque relacionadas: a) que se trata de una clase de ciencias, ya que muchas de las demostraciones parecieran relacionadas con la física; b) que se trata de un video didáctico destinado a educación a distancia, una clase filmada para la educación técnica de oficios por la presencia de herramientas y por tratarse de demostraciones prácticas (esta posibilidad la ampliaremos más adelante cuando desarrollemos el discurso del video educativo).

Sin embargo, tanto en uno como en otro caso, si bien presuponemos objetivos entendiendo la nominación de los “ejes temáticos” (espacio, equilibrio y resistencia) no observamos un plan de trabajo, ni fórmulas ni procedimientos lógicos.

La clase de ciencias

Como el video no tiene audio, la comunicación de los objetivos de las experiencias es confusa. “La comunicación es una parte esencial de la actividad que se desarrolla en la clase de ciencias. Por ello son de un enorme interés para los profesores de ciencias los enfoques teóricos que ayudan a comprender los diversos factores que contribuyen a que la comunicación en una clase de ciencias transforme ideas de los alumnos y aumente sus

posibilidades de intervención en los fenómenos del mundo natural” (Márquez, 2002:372).

Los métodos representados lejos están de facilitar la adquisición de conocimientos a los supuestos estudiantes que, aunque no los vemos, suponemos está dirigida esta lección.

Por otra parte, modelo y modelización son palabras que resultan especialmente seductoras para quien trabaja en áreas relacionadas con las Ciencias. Las teorías científicas son representadas por modelos - físicos o matemáticos -para un determinado número de fenómenos. También se utilizan modelos para enseñar mejor a los alumnos. La modelización se considera el establecimiento de relaciones semánticas entre la teoría y los fenómenos u objetos, es la actividad fundamental en ciencias.

Se supone que los modelos conceptuales, por ser lógicamente claros y muchas veces especialmente diseñados para facilitar la comprensión y la enseñanza, deben ser aprendidos por los alumnos, quienes además de representar en sus cabezas reproducciones de esos modelos, deberían ser capaces de utilizarlos para establecer relaciones entre la teoría y los fenómenos, aunque esto no sea necesariamente verdadero. Sin embargo, los modelos representados en el video no aportan conocimientos para construir una casa como promete su título.

El proceso de modelización es entendido como el aprendizaje de una serie de pasos para identificar solo aquellos elementos salientes de un sistema y para evaluar, según distintas reglas, el modelo escogido (Halloun, 1996); como el “aprendizaje de un nuevo idioma” que permitiría percibir de otra manera la nueva descripción de los fenómenos (Sutton, 1996) o como el proceso de razonamiento integrado que “hace uso de un modelaje analógico y visual, y de experimentos pensados en la creación y transformación de las representaciones informales de un problema” (Nersessian, 1995:204).

La modelización propuesta por el video no facilita el aprendizaje para la resolución de problemas, ni siquiera propicia el uso correcto de las herramientas.

Una de las finalidades centrales de la educación consiste en cambiar las estructuras de conocimiento de los alumnos, que llegan a clase con nociones cotidianas y superficiales, para que adquieran ciertas nociones más académicas y profundas, y las representaciones en este video no lo logran.

Discurso científico/discurso de la clase de ciencias

Al estar ausente la explicación verbal, se dificulta seguir la finalidad de los procedimientos. El discurso en la clase de ciencias es en sí mismo multimodal y Lemke (1998) propone el término híbrido semiótico para expresar que los conceptos científicos son simultáneamente verbales, visuales, matemáticos y accionales. Para este autor cada uno de los modos puede ser considerado un canal de comunicación que proporciona información (algunas veces equivalente, otras complementaria, que puede ser repetida o contradictoria) y es la interacción entre los diferentes modos la que hace posible la construcción de significados. La clase de ciencias se vale de los modos de representación y de reproducción de conocimiento (diagramas, imágenes, nuevas tecnologías) que usan los científicos. No vemos en el video la multimodalidad propia del discurso científico.

La recontextualización del discurso científico es la que se produce en el acto de enseñar para que los alumnos aprendan. Como dice Britton y otros (1979) lo que hace posible el aprendizaje es la relación entre los conceptos del sentido común y los conceptos teóricos, entre el lenguaje ordinario y el lenguaje académico, y la habilidad para desplazarse a lo largo de este continuum es lo que caracteriza la madurez intelectual.

El video no trabaja desde el sentido común sino, como mencionamos antes, desde parámetros contraculturales.

La enseñanza de oficios

Decíamos que este video puede interpretarse también como una clase práctica para la enseñanza de oficios.

Se considera al modelo educativo franciscano, como el iniciador de esta didáctica que en un comienzo se construyó con tres vertientes. La primera estuvo dirigida a la enseñanza de oficios que recibía la mayoría de los niños y jóvenes para prepararse en el proceso de producción. La segunda a las mujeres, con la finalidad de que cumplieran con las funciones de organización familiar; y la tercera, consistió en la educación superior a la que estaban dedicados, en principio, los hijos de la nobleza y en la cual pusieron sus esperanzas para que su modelo de sociedad se reprodujera, formando a los encargados de asegurar su continuidad.

Las escuelas técnicas en nuestro país comienzan como “Escuelas de artes y oficios” gracias a la Ley Palacios de 1938. Sin embargo, ya desde los años 1700 al 1800 la burguesía criolla que iba adoptando los ideales de la Ilustración, orientaba la educación

hacia el comercio, la agricultura y los oficios, todos con carácter teórico y práctico a la vez que utilitario.

Desde 1930 a 1955 se redactaron, con el gobierno peronista, nuevos programas educativos. En esta época se produce una ampliación del consumo y la vigencia de los derechos sociales que repercute en la extensión de la matrícula educativa. El gobierno peronista concede a la enseñanza industrial gran jerarquía. Se promueve la educación técnica en el marco de un imaginario que supone la necesidad de la capacitación técnica como forma de promover el desarrollo de la industria en nuestro país (Dussel, 1995; Puiggrós, 1996; Gaggero, 1998).

Las Escuelas de Oficios estaban dedicadas a la formación de obreros técnicos, sus estudios se realizaban en dos tipos generales de establecimientos:

- 1) Las Escuelas Técnicas de Oficios creadas en 1935 que ofrecían cuatro especialidades: electricidad, hierro, carpintería y construcciones.
- 2) Las Escuelas de Artes y Oficios para la preparación de obreros rurales, y las Escuelas Profesionales de Mujeres que proporcionaban aptitudes manuales con salida laboral (corte y costura, bordado, lencería, pintura, dibujo, etc.).

En el video, los pasos “explicados” no propician la adquisición de conocimientos y carecen de funcionalidad. En los ejemplos no hay secuencia didáctica, no son utilizables en la clase ni en ningún otro contexto, obstaculizan la puesta en juego de la motivación para aprender y el cambio conceptual a generarse en las ideas intuitivas previas del alumno.

La educación a distancia

También podríamos pensar, sin tomar en cuenta la poca utilidad práctica de las experiencias demostradas, que este video tiene por finalidad la educación a distancia.

La educación a distancia no es el moderno producto de la aplicación didáctica de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Lejos de las computadoras, los CD Rom e Internet, sus antecedentes más remotos nos conducen a “La gaceta de Boston” de 1728, donde por medio de un anuncio se ofrecía material autoinstruccionado para el aprendizaje de mecanografía que incluía la posibilidad de consultas por correo.

Básicamente se trata de una modalidad pedagógica concebida para funcionar en condiciones de separación física y temporal entre el docente y el alumno, razón por la cual dispone de mecanismos de interacción a través de diferentes medios de comunicación. Se trabaja con materiales de estudio especialmente diseñados,

instrucciones claras sobre los procesos a seguir y la atención personalizada mediante tutorías. Las video lecciones o videos didácticos son parte de los recursos de la educación a distancia.

Los orígenes de la educación a distancia en la Argentina se encuentran en la oferta de cursos comerciales a través de las revistas, en especial de historietas. “Tenedor de libros, empleado de comercio, mecanografía, secretariado, mecánico agrícola, avicultura, corte y confección, dibujo artístico, química industrial, motores a explosión, procuración y martillero público, eran entre otras las variadas orientaciones ofrecidas para tal fin” (Padula Perkins, 2003). Para 1940, Escuelas Sudamericanas ofrecía cursos (por correo) de sastre, radio, mecánica, modista, dibujante o construcción.

Mientras tanto el peronismo creaba la Universidad Obrera Nacional (UON), destinada a promover la capacitación y jerarquización de los obreros en el marco de un fuerte proceso industrializador. Organizada mediante facultades regionales en distintos puntos de país, se transformaría en 1959 en la Universidad Tecnológica Nacional, hoy también dotada de cursos no presenciales.

Durante el gobierno de Raúl Alfonsín en 1985, nace el Proyecto Universidad Abierta de la Universidad Nacional de Mar del Plata con su Sistema de Educación a Distancia.

Un año más tarde, la Universidad de Buenos Aires lanza su propuesta no presencial UBA XXI.

Las nuevas tecnologías y la educación electrónica a distancia

Mirtha Romay, hija del productor Alejandro Romay lideró en 1998 el proyecto educativo “Formar”, cuya base principal radicaba en emisiones televisivas de media hora de duración, antes y después de la programación del canal 9 de aire.

Se trataba de un proyecto multimedial de educación a distancia que ofrecía cursos de Internet, Word, Excel y Marketing que se complementaba con documentación en formato de libro y CD-Rom, y el funcionamiento de Centros Tutoriales de atención telefónica. Posteriormente diseña y sostiene su propio sitio web y se traslada a una señal de cable de 24 horas diarias de transmisión. En los últimos años del siglo XX esta metodología de enseñanza-aprendizaje hace eclosión. Los diseños multimediales e hipertextuales, los sitios web, los foros en línea, el chat y el correo electrónico, abren una nueva etapa para la formación no presencial: el e-learning (educación electrónica).

Discursos audiovisuales/videos educativos

Identificamos en este video un cruce con el discurso televisivo (algunas experiencias realizadas en programas como “Telescuela técnica”⁽²⁴⁾, “Telescuela primaria”, “Telescuela secundaria”), pero también con el discurso del video educativo, en particular con lo que Joan Ferrés (1994) denomina video-lecciones.

Cabe aquí plantearse una serie de posibilidades diferenciadas en la integración del video o de los programas televisivos en el aula. **La video-lección** es un programa en el que se exponen contenidos de forma sistematizada y exhaustiva. Sería como una clase magistral, pero dada por el video. Son video-lecciones la mayoría de los programas didácticos que hay en el mercado.

Siendo el video una tecnología audio-visual-cinética, las video-lecciones serán especialmente indicadas para la transmisión de contenidos de carácter audio-visual.

Las video-lecciones serán didácticamente eficaces si se utilizan con una función informativa, para transmitir informaciones que precisan ser oídas y/o visualizadas. Pueden usarse igualmente como refuerzo de la explicación previa del profesor, emplearse también con una función evaluativa (basta eliminar la banda sonora, en este caso los alumnos deberán interpretar lo que van viendo, prever las consecuencias de un proceso o descubrir las causas de una situación), o con una función investigadora (basta darles un cuestionario antes del visionado, con la intención de que extraigan del programa las informaciones pertinentes) (Ferrés, 1994).

La utilización del video permite, en principio, reforzar la comunicación vertical (unidireccional) cuando se utiliza en exclusiva al servicio del profesor. El monitor sustituye el discurso del profesor.

Sin embargo, entendemos que si se limita el uso del video al visionado de videos didácticos prefabricados, se desaprovechan las prestaciones más novedosas y valiosas de esta tecnología.

- Tradiciones y enfoques de la educación

El enfoque en este video es el del docente ejecutivo, que ve al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes y que utiliza para ello

24. “Telescuela Técnica” inicia sus transmisiones por canal 7 en 1963. La primera Telescuela Técnica era promovida por el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET).

De lunes a viernes, el canal estatal abría sus transmisiones con este programa educativo con cursos auxiliares de mecánica, electrónica, física, química y otras asignaturas. En 1966, un programa similar llegaría a la pantalla de canal 13.

las mejores habilidades y técnicas disponibles (Fenstermacher, 1998:20).

El docente es, en este caso, el que realiza las experiencias, busca que el alumno adquiera un conocimiento y una habilidad específicos, utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo para impartir a los estudiantes datos específicos, conceptos (espacio, resistencia, equilibrio), habilidades e ideas (Fenstermacher, 1998).

También observamos características propias de la tradición académica. La tradición académica como producto de la racionalidad positivista en la que se funda, sostiene una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia (Davini, 2008).

- Contextos escolares, aula, objetos mediadores

No observamos características de contextos escolares, ni objetos mediadores que nos remitan al aula. El contexto bien podría tratarse de un laboratorio o de un estudio de televisión.

- Problemática actual de la educación

Se podría aludir a la problemática de los objetivos, estrategias de enseñanza, y más aún, al sentido de la educación. Entendemos que con el auge de las tecnologías de la información y comunicación, este video no representa la demanda del cambio estructural que exige la actualidad en la manera de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las “demostraciones” que se realizan en el video no responden a un modelo que permita la reflexión o facilite la capacidad de simbolización. No justifican ni ayudan a entender la amplitud de la práctica en pos de una tarea educadora. Las “experiencias” a las que hacemos mención no tienen pertinencia con acciones formativas y no facilitan, una vez realizada la práctica, que los alumnos adopten una representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica.

Entendemos que los modelos didácticos o de enseñanza representados en el video no presentan esquemas que ejemplifiquen una diversidad de acciones, técnicas y medios. Tampoco transmiten la evolución de la ciencia constituida por los paradigmas vigentes, sino que recrean un paradigma desactualizado.

4.2.3. Raw Footage

- Teorías educativas

De acuerdo con Gimeno Sacristán (1997) la mentalidad o epistemología implícita de los docentes se proyectaría en el conocimiento al que se le da prioridad, en la distribución del tiempo escolar, en la selección y ponderación de tareas académicas, en el tipo de conocimiento exigido, así como en las formas de evaluarlo.

Al igual que en los videos anteriores, identificamos en este caso algunas de las características del conductismo: a) El docente está ubicado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el que dicta las instrucciones que los alumnos deberán repetir. Son las marionetas quienes guían los distintos ejercicios, tanto los que se refieren al uso de objetos como a la interpretación de las láminas. También son las marionetas quienes organizan las actividades de la supuesta clase. b) Se desconocen los procesos mentales del estudiante, o por lo menos no se los toma en cuenta. Al igual que en el video anterior, no vemos a los alumnos. c) Al tratarse de una serie de ejercicios prácticos, se supone que fácilmente los alumnos obtengan la respuesta correcta mediante una simple repetición. d) No se confía en que los alumnos puedan aprender si no existe la explicación del docente.

- Rol del docente/ rol del alumno

Se presupone que la técnica y los recursos están aquí a disposición de la marioneta que juega el papel de docente/emisor, mientras que nunca vemos a sus alumnos ni sus reacciones. Los alumnos destinatarios del mensaje, suponemos educativo, se encuentran invisibilizados. Si bien podemos relacionarlo con la llamada “regla de los dos tercios del habla en clase” (Edwards y Mercer, 1988), según la cual en situaciones habituales de aula aproximadamente dos tercios del habla corresponden al profesor entre preguntas y explicaciones, hubiera sido interesante conocer la intervención de los alumnos en la clase, sus respuestas o sus dudas. Al no ser así, entendemos que la comunicación propia de la clase se rompe, el proceso de negociación de significados en torno a lo que se hace y lo que se dice deviene imposible y el proceso de aprendizaje se bloquea.

También entendemos que las situaciones de aula suelen ser más complejas y sería un error contemplar la interacción entre el profesor y los alumnos como la “escenificación” de un guión con un reparto de roles establecido de antemano. Lo que sucede en el aula, lo que hacen y dicen el profesor y sus alumnos, es en gran medida el resultado de un proceso de construcción conjunta.

En la generalidad, la interacción en la clase se da dentro de una estructura de participación, que por un lado se refiere a lo que se espera que haga o diga el profesor y qué se espera que hagan o digan los alumnos (quién puede hacer o decir algo, qué, cuándo, cómo, con quién, dónde, con qué objetivo); y por otro, se da la estructura del contenido académico que se refiere a la actividad escolar y su organización. Estas dos estructuras se articulan a medida que transcurre la clase, y si bien los roles del profesor y del alumno son asimétricos no impiden una verdadera construcción, puesto que ambos deben ponerse de acuerdo para que la actividad discurra adecuadamente. Esto no sucede en el video.

- Didácticas y discursos

Entendemos que en este video no se da una situación de enseñanza, ya que los procesos educativos están relacionados con las acciones ligadas a las distintas posibilidades para guiar, ayudar o conducir las tareas de aprendizaje. Aquí, solamente se contempla como quehacer del profesor lo relativo a la presentación del material y es evidente que falta la puesta en marcha de tareas y la creación de situaciones que propicien distintos tipos de aprendizajes en los alumnos.

Puede decirse que la labor docente se compone por tres aspectos principales: gestionar la clase, prestar ayuda pedagógica y generar situaciones de aprendizaje. Pero también, el profesor debe ser capaz de crear un marco para el aprendizaje y la experiencia educativa, favoreciendo la vida grupal y creando un orden de trabajo (Feldman, 2010).

Si bien en el video parecería haber una organización de la clase o un orden (primero la parte expositiva, luego la ejemplificación con objetos, luego la ilustración por medio de láminas), no parece tener un método lógico ni expresar un procedimiento de trabajo para los alumnos. Tampoco parecen establecerse objetivos ni se diversifican las prácticas de acuerdo con los distintos grados de avance del grupo destinatario.

Las acciones que observamos son exposiciones breves de la marioneta/profesor sobre distintos temas, parecerían actividades basadas en la formulación y resolución de problemas aunque son realizadas de manera torpe y descuidada. Sin embargo, es interesante el uso de distintas formas de representación de la información (objetos, láminas, diagramas). No se observan actividades de discusión grupal, pero sí de observación/exposición e intentos de demostraciones aunque torpemente ejecutados.

También resulta evidente que “los actos comunicativos” que construye el video sostienen la representación teatral del proceso pedagógico. Entendemos, aunque no

escuchamos, que la producción de enunciados se refiere a un contenido preciso, lo que caracteriza la actividad lingüística del docente. Esta producción de enunciados tendría por objetivo demostrar/ilustrar/informar características de los objetos (el pulverizador, la cinta) y luego de los diagramas graficados sobre láminas.

El video tampoco representa el concepto de escuela, ya que la escuela es, como señala Rosa (2004:14) un artefacto mediacional en la medida que “objetiviza la necesidad e intención humana de producir adultos entrenados, una institución con modos de actividad y cultura propia para la transmisión, entre otros, de saberes culturales acumulados a lo largo de la historia”, saberes que se transportan ya no solo como materiales para la actuación directa sobre el mundo (artefactos primarios como hachas, agujas, cuencos) sino también artefactos secundarios –representaciones de los primarios y modos de acción que utilizan dichos artefactos, como por ejemplo las recetas– y artefactos terciarios: discursos, habla oral y escrita. Los artefactos son al mismo tiempo materiales e ideales (es decir, conceptuales o simbólicos), por lo que permiten actuar sobre el mundo y a la vez funcionan significativamente.

Si bien observamos la multimodalidad de la comunicación en clase (con preponderancia del modelo verbal), la construcción de significados en el video se produce a través de las palabras que se dicen (aunque no las escuchamos), los diagramas que se dibujan, las fórmulas que se escriben, los experimentos que se realizan. Sin embargo, por pertenecer a diferentes “ejercicios” (esto lo indican las placas que anteceden cada segmento) y por la ausencia de audio, no queda claro si los modos comunicativos se complementan entre sí. Se trata de una clase expositiva donde se imparte cierto tipo de información que circula más o menos sistematizada.

El discurso de los programas televisivos para niños

Habíamos apuntado antes que el discurso revela su carácter histórico no solo a través de la serie de modos que en determinado momento sirven para expresarlo, sino también a través de su diálogo con otros discursos.

Aquí entendemos que se da un cruce con el discurso televisivo, en especial el de los programas infantiles de la década del ochenta estilo Plaza Sésamo⁽²⁵⁾. “Plaza Sésamo” (Sesame Street en su idioma original) es un programa que usa una mezcla de títeres, animación y acción para enseñar a los niños espectadores lectura y matemática elemental, colores, letras, números o los días de la semana. También incluye secciones

que se centran en habilidades básicas como cruzar la calle con seguridad, la importancia de la higiene, etc. Muchas de las secciones del programa son parodias o copias de otros programas televisivos convencionales. Se incluyen a lo largo del programa diversos elementos de humor menos infantil para animar a los adultos a ver el programa con los niños, haciéndolo así apto para todas las edades. Es un programa activamente multicultural e intenta incluir roles y personajes de todo tipo, incluyendo discapacitados, jóvenes, mayores y personas de diversas razas. Mientras algunas de las marionetas se asemejan a personas, otras son animales o “monstruos” de tamaños y colores arbitrarios como en este video.

Durante las décadas de los sesenta y de los setenta nuevas corrientes psicológicas y psicoanalíticas (psicología genética, pedagogía de autogestión y antiautoritaria, literatura infantil, etc.), generan un nuevo imaginario sobre la infancia, un sector que al compás de la época se convierte en objeto de mercado para los medios masivos, la publicidad y también para las nuevas políticas (Dotro, 2003). Es en estos años cuando empezamos a encontrar no solo una mayor cantidad de programación dirigida hacia los niños, sino también acaloradas discusiones acerca de la influencia de la televisión y consecuentemente, gran cantidad de proyectos de televisión educativa.

Entendemos que el cruce discursivo con un programa infantil que comienza a emitirse en la década del setenta, demuestra también un anacronismo en la mirada hacia la educación, hacia las prácticas educativas y los roles.

Las características del video que corresponden a los programas infantiles son que, como en ellos, las exposiciones están apoyadas en la construcción formal y en las técnicas narrativas de la imagen y el sonido (aunque no cuente con audio). Algunas investigaciones demuestran que, por ejemplo, cuando se utilizan personajes y voces infantiles en un programa de televisión, la atención de los espectadores aumenta no tanto por una posible identificación sino por las expectativas que despiertan (Vilches, 1999).

Teniendo en cuenta la tipología de los discursos, diferenciamos el discurso didáctico en el cual hay una clara intención de mostrar, es decir, de dar a conocer la información, los saberes acerca de algo. En este caso la persuasión se apoya principalmente en el títere

25. “Sesame Street” fue creado en 1969 como un programa destinado a los niños de edad pre-escolar, estructurado en una serie compuesta de emisiones muy breves, inspiradas en las técnicas publicitarias de la televisión. El programa que presentaba cada día una letra y una cifra se ha emitido en inglés en casi 40 países y en más de 20 países de América Latina en su versión traducida.

del que parte el discurso: es el enunciador (las marionetas) el que tiene el privilegio. Esta reapropiación también es parte del discurso de la televisión educativa.

El género infantil es muchas veces catalogado como un macrogénero (Dotro, 2003), dentro del cual se distinguen diferentes formatos, dibujos animados, series infantiles, telecomedias y el programa infantil propiamente dicho. “Esta última forma del género infantil es la que predomina en las primeras décadas de la televisión argentina: programas de entre media y una hora de duración, con uno o más conductores que proponen a los chicos juegos, canciones, entretenimientos y concursos, proyección de dibujos o series, participación de personajes o muñecos, así como del público” (Dotro, 2003:238).

El modelo que nos interesa, es aquel que denominaremos “didáctico”. Si bien este formato no maneja un concepto de enseñanza de tipo escolar, se percibe una clara intencionalidad pedagógica o didáctica. El carácter pedagógico de los programas se percibía no solo en los guiones y descripciones, sino que también es explícito en la intencionalidad de sus creadores y productores.

Los programas infantiles de las primeras décadas de la televisión argentina estaban pensados y dirigidos a los niños sin excepción, proponían actividades acordes con la edad de los chicos a los que se dirigían, las canciones eran siempre canciones infantiles y los conductores tenían roles que podían variar entre el “personaje o actor” y el docente.

- Enfoques y tradiciones de la enseñanza

Entendemos que hay una representación del enfoque del docente ejecutivo. El docente, en este caso la marioneta, busca que el alumno adquiera un conocimiento y una habilidad específicos, utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo para impartir a los estudiantes datos específicos, conceptos, habilidades e ideas (Fenstermacher, 1998).

También observamos características propias de la tradición académica. Al igual que en la tradición académica, hay cuestiones que parecen desconocidas como la existencia del conocimiento del sentido común como emergente de las particularidades de los contextos sociales y culturales, de la experiencia de los alumnos y de los docentes (Davini, 2008).

- Contextos escolares, aula, objetos mediadores

La única pista, hacia el final del video, que podría situarnos en un aula de escuela son las láminas dibujadas sobre las cuales la marioneta “explica”. Sin embargo, entendemos que no constituyen una representación gráfica completa de las actividades trabajadas ni se constituyen en dispositivos didácticos al servicio del mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Su selección y disposición se encuentra bajo el dominio del docente/marioneta y no facilitan ni construyen procedimientos metodológicos para actividades posteriores o tareas que interesen para la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos.

En cuanto a los objetos que aparecen en el video, si bien las marionetas los utilizan para las explicaciones/exposiciones (un pulverizador y una cinta engomada), no se constituyen en “objetos mediadores” (Fernández, 1997), ya que no aportan a la identidad y a la conformación del habitus-docente ni al habitus-alumno.

Tampoco observamos mobiliario escolar que pueda brindarnos impresiones acerca del arreglo espacial del aula, si está diseñado para inhibir interacciones sociales o para facilitarlas.

- Problemática actual de la educación

En cuanto a las problemáticas actuales de la educación, se plantea el sentido de la enseñanza y la relación docente alumno. Sin embargo, las marionetas por medio de sus “exposiciones” no ofrecen oportunidades de desarrollo de todas las formas de inteligencia ni potencian a los alumnos según sus capacidades. No se pretende equipar a los estudiantes con prerrequisitos para aprender, ni se favorece la adaptación en la revolución tecnológica y el cambio cultural, ya que los recursos utilizados en este video son tradicionales (láminas, objetos), y observamos una preponderancia del modelo verbal de enseñanza aunque, como ya hemos indicado, el video no cuenta con audio.

No se hace mención en el video de la implementación de nuevas tecnologías ni de estrategias acordes a los modelos educativos actuales (trabajo con las *netbooks* en las aulas, Internet como recurso educativo, alfabetización en medios).

Capítulo 5: Discusión y consideraciones finales

5.1. Puntos relevantes del análisis

5.2. Bibliografía

5.1. Puntos relevantes del análisis

En este apartado se presenta la discusión de los puntos relevantes del análisis y las consideraciones finales. Por tratarse esta de una investigación exploratoria, podemos decir que lo que aquí se expone son conclusiones temporales que pueden/deben ampliarse en futuros estudios.

Entendemos en que los tres videos analizados se hacen evidentes las teorías del aprendizaje desarrolladas por los psicólogos conductistas. Un modelo de escuela más propio del siglo XVIII y XIX que el de la actualidad.

En ninguno de los tres videos se toma en cuenta todo el proceso que culmina en la adquisición de nuevos conocimientos o conductas, ni se le presta atención a la interacción del individuo con su entorno. Tampoco se toma como punto de partida el marco conceptual existente del alumno, el centro de la atención no está puesto en los procesos del sujeto que aprende, ni la actividad está orientada a la búsqueda personal de soluciones a problemas de relevancia sociocultural.

En cuanto al rol docente, el educador es el que sabe, el único que posee conocimientos y los transmite. La organización de los aprendizajes y de la clase siempre está dada por el docente. No se confía en que los alumnos puedan aprender si no existe la explicación del personaje que representa al educador.

Sin embargo, nosotros entendemos que si bien hay muchas maneras de ser un buen maestro y un buen profesor, todas se caracterizan por la idoneidad para:

- Perseguir propósitos educativos valorables.
- Llevar a los alumnos a superarse en distintos sentidos, a crecer.
- Permitirles a los estudiantes tener distintas experiencias significativas.
- Ayudar a los estudiantes a conseguir objetivos que por distintos motivos, ellos puedan considerar valiosos.
- Confiar en las posibilidades de los estudiantes en el marco de la tarea pedagógica.

En los videos analizados nunca se representa un proceso de intercambio. En *The breathing lesson* la alumna cumple un rol pasivo, y en *How to build a house* y *Raw footage* los alumnos se encuentran invisibilizados, los alumnos no participan del

proceso, se supone que fácilmente los alumnos obtengan la respuesta correcta mediante una simple repetición.

Nosotros entendemos que la interacción alumno-docente implica una negociación de significados. El concepto de interacción educativa evoca situaciones en las que los protagonistas (docentes y alumnos) actúan simultánea y recíprocamente en torno a una tarea o a un contenido de aprendizaje.

En relación a las didácticas y prácticas educativas representadas por cada uno de los videos y entendiendo que el conocimiento del profesor y el compromiso en su acción didáctica está constituido por una trama de creencias, valores, ideas, principios, reglas de actuación, etc., comprendemos que estas están en relación directa con la teoría conductista. Aunque tanto en *How to build the house* como en *Raw footage* podemos pensar en representaciones contraculturales o en situaciones donde la comunicación y por lo tanto los procesos de enseñanza aprendizaje se rompen.

Sin embargo, nosotros entendemos el aprendizaje concebido como un proceso de construcción social del conocimiento y de cambio conceptual, confrontación y reflexión colaborativa sobre la práctica. La metodología básica de formación es la resolución de problemas contextualizados en escenarios y aprendizajes situados, en los que la autorregulación y la co-regulación por el alumno y el grupo, en las prácticas propias de su proceso de trabajo, son la mejor estrategia de implicación y compromiso en el aprendizaje.

Los discursos con los cuales entendemos que se establece un cruce son:

The breathing lesson: discurso propio de la clase de educación física.

How to build a house: discurso de la clase de ciencias, discurso del video educativo para la educación a distancia de oficios.

Raw footage: discurso de los programas educativos de la década del setenta.

En cuanto al enfoque de la enseñanza, los tres videos representan una especie de docente ejecutivo, el docente que utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo para impartir a los estudiantes datos específicos, conceptos, habilidades e ideas a fin de que tengan más posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento específico (Fenstermacher, 1998).

En cuanto a las tradiciones, identificamos el primer video dentro de la tradición normalizadora disciplinadora de neto corte civilizador; una oferta de carácter instrumental ligada al “saber hacer”, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses (Davini, 2008). Los otros dos videos, los entendemos dentro de la tradición académica, donde lo esencial es que los docentes conozcan sólidamente la materia que enseñan y la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria (Davini, 2008). Aunque, y vale la aclaración, los videos no transmiten conocimientos académicos (conocimiento producto de investigaciones científicas tratado pedagógicamente para hacerlo más accesible a los estudiantes), sino “nociones” que pueden llegar a contradecir los conocimientos previos de los alumnos yendo en detrimento del que han adquirido fuera del escenario escolar consecuencia de su experiencia cotidiana en sus múltiples interacciones con el medio natural y social, e incluso podemos pensar contraculturales.

Tampoco se describen los contextos escolares, las paredes del aula, ni los objetos mediadores. Sin embargo, nosotros entendemos que el contexto educativo es donde se desarrollan las acciones de educandos y educadores, considerando las negociaciones y regulaciones mutuas que conducen al aprendizaje de las destrezas que se quieren enseñar, y pensamos el aula como espacio discursivo y cultural de entrecruzamiento narrativo.

En relación a la dimensión de análisis referente a las problemáticas de la educación actual, observamos que los tres videos realizan un abordaje desde los objetivos, las estrategias de enseñanza, e incluso, cuestionando el sentido mismo de la educación. Quedan fuera los avatares sociales, la violencia en las escuelas, los cambios en la relación docente- alumno/docente-familia similares en los argumentos para Argentina y España.

Entendemos que los modelos didácticos o de enseñanza representados en los videos responden a un paradigma desactualizado, caracterizado por la ausencia de acciones que favorezcan la adaptación de los alumnos a la revolución tecnológica y al cambio cultural, requisito imprescindible dentro de los paradigmas educativos vigentes.

No se hace mención en los videos a la necesidad de una implementación genuina de nuevas tecnologías ni de estrategias acordes a los modelos educativos actuales.

En resumen, y retomando las preguntas iniciales formuladas en la hipótesis de trabajo, entendemos que las representaciones que encontramos en nuestro corpus seleccionado no son acordes con los valores y los cuestionamientos de la escuela actual, la escuela del siglo XXI; que las prácticas educativas representadas no ponderan el uso de tecnologías, ni los ámbitos “escolares” son coherentes a las nuevas necesidades del sistema para lograr una educación de calidad atendiendo a los requerimientos que los alumnos y la sociedad exige; que la relación docente alumno no está signada por un modelo pedagógico donde el maestro pone en práctica las consignas del “aprender a aprender” ni realiza una puesta en valor de los saberes previos de los alumnos; que las representaciones que construye el videoarte, si bien están ancladas en el imaginario social escuela, no están nutridas de aquellos discursos circulantes más renovadores, inclusivos y transformadores.

Por lo antes dicho, surge una nueva pregunta: ¿el videoarte critica a la educación o la educación no forma parte de la temática del videoarte por lo cual no se preocupa en construir representaciones acordes ni actualizadas?

Entendemos necesario reflexionar al respecto. De acuerdo a la génesis del videoarte, los videastas pioneros de los años sesenta desarrollaron una crítica de tipo ideológico hacia las prácticas sociales y culturales del mundo capitalista, crítica contextualizada por un escenario mundial de transformaciones políticas, sociales y tecnológicas que habían comenzado después de la Segunda Guerra Mundial. En los años setenta, los activistas del video se organizaron en colectivos para oponerse al poder mediático de ese tiempo (en Estados Unidos prevaleció en las obras un sentido de fascinación por lo tecnológico, mientras que en Europa se inclinaron por la crítica radical a la relación del video con los medios masivos de comunicación y en especial con la televisión). Con esto queremos decir que hay en el videoarte una tradición de crítica y cuestionamiento, de continuas interrogaciones. En la actualidad, la crítica se dirige hacia la invasión de la intimidad, la omnipresencia de “las pantallas” y la sociedad es interpretada desde el aislamiento producto de la creciente tecnologización, aunque también se explora la posibilidad de fusión entre lo cotidiano y lo artístico.

La imagen del videoarte, como la de cualquier otro texto mediático, es intrínseca y necesariamente social. El videoarte nos cuenta cómo cada sociedad expresa de manera diferente una respuesta a determinados problemas que van desde los modos de mantenimiento de su organización a la manera en que esa sociedad es. Desde este punto

de vista, es probable que el videoarte como representación de los discursos circulantes critique a la educación al igual que ha criticado/critica otras prácticas sociales y culturales e incluso en ocasiones, tomando una posición política.

Pero también es verdad que la educación no es parte destacada dentro de la temática de las obras, ya que en su mayoría se perfilan hacia una mirada introspectiva y autorreferencial. Según Taquini (citada por Kozak 2012: 242) esto es a causa de su soporte, “la raíz etimológica de la palabra “video” permite una definición interesante del videoarte: video significa “yo veo”, lo cual remite a un nivel de registro, a un punto de vista (el del artista), y a una libertad sin precedentes, probablemente consecuencia de la independencia que la cámara portátil otorga al videasta”.

Entonces, si la educación no está presente de manera protagónica en el videoarte, ¿será que la educación no está presente de manera protagónica en la sociedad?

Aunque no podamos responder esta pregunta, vale esta investigación exploratoria como primer acercamiento al cruce videoarte y educación, tema que no ha sido abordado antes. Sin embargo, si bien entendemos que la proyección de este estudio no agota la problemática, confiamos en haber aumentado el grado de familiaridad con el tema investigado (que era relativamente desconocido). Asimismo hemos generado datos, identificado conceptos y variables, hemos establecido prioridades, constituido dimensiones de análisis y una metodología, y sugerimos hipótesis y afirmaciones verificables que constituyen la materia prima para investigaciones futuras más precisas.

Por último, y más allá de los resultados de esta investigación sobre las tres obras seleccionadas, pensamos que el videoarte tiene posibilidades en el aula como estrategia para la alfabetización en lenguajes, ya que facilita que los jóvenes o inexpertos puedan convertirse en productores donde entren en juego sus propias culturas y posibilidades de disfrute, originando formas más inclusivas y democráticas de producción mediática en un futuro.

Vale el ejercicio de experimentar con las reglas del lenguaje audiovisual desde la propuesta del videoarte, que puede ofrecer nuevas nociones y de una forma más directa. El videoarte no deja de ser una buena opción para comenzar a trabajar con la imagen.

5.2. Bibliografía

AGUADED, José Ignacio (2000): “La educación sobre televisión. Propuestas para la utilización didáctica del medio televisivo en la escuela”, en *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós.

AINSESTEIN, A. (2006) “El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia vs. Espíritu en la conformación de una disciplina escolar” en Ainsteinstein A. y Scharagrodsky (comp.), *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Buenos Aires, Prometeo.

ALÉ, Gastón, Florencia Sosa y Florinda Verrier (2004): “La ruptura de la linealidad en el relato”. Disponible en:
<http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=9&id_articulo=1543> [Fecha de consulta: 5/09/2010]

ALONSO, Rodrigo (1995): “Video danza: otro bastardo en la familia” en *La Hoja del Rojas, Año III, N°63*. Buenos Aires, Centro Cultural Ricardo Rojas.

___ (2005): “Hazañas y peripecias del videoarte en Argentina” en *Cuadernos de Cine Argentino. Cuaderno 3: Innovaciones Estéticas y Narrativas en los Textos Audiovisuales*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales.

___ (2008): “Hacia una nueva genealogía del videoarte argentino” en Baigorri, Laura (comp.), *Video en Latinoamérica, una historia crítica*. Madrid, Brumania.

ARAUJO, J. B. y C. B. CHADWICK (1988): *Tecnología educacional. Teorías de la instrucción*. Barcelona. Paidós.

AUGUSTOWSKY, Gabriela (2003): *Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

BAIGORRI BALLARÍN, Laura (2004): *Video; Primera etapa. El vídeo en el contexto social y artístico de los años 60/70*. Madrid, Asociación Cultural Brumaria.

BARTHES, Roland (1990): *La cámara lúcida*. Barcelona, Paidós.

BAZALGETTE, C. (1992): “Key aspects of media education” en Alvarado M. y Boyd-Barrett O (comp.), *Media education: An introduction*. Londres, British Film Institute/Open University Press.

BERNAL, Mariana (2003): “La educación fuera de foco” en Carli, Sandra (comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*. Buenos Aires, La Crujía.

BRITTON, J., M. Barrs y T. Burgess (1979): *No, no Jeanette! Language in Education*. Reino Unido, Universidad de Exeter.

BUCKINGHAM, David (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, trad.: Isidro Arias. Barcelona, Paidós.

___(2007): *Beyond technology children's learning in the age of digital culture*. Cambridge, Polity Press.

BUCKINGHAM, D. y K. Domaille (2001): *Report on the global Media Education Surrey*. París, Unesco.

CARLI, Sandra (comp.) (2003): *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*. Buenos Aires, La Crujía.

CASSETTI, Francesco y Federico Di Chio (1999): *Análisis de la televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación*, trad.: Charo Lacalle Zaldueño. Barcelona, Paidós.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2013): "Intertextualidad". Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intertextualidad.htm> [Fecha de consulta: 25/12/2012]

DAVINI, María C. (2008): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

DE LA TORRE, Saturnino (1996): *Cine formativo*. Barcelona, Ed. Octaedro.

DEWEY, J.(1997): *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.

DOTRO, María Valeria (2003): "Televisión infantil y construcción del niño televidente entre 1960 y 1990" en Carli, Sandra (comp.) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*. Buenos Aires, La Crujía.

DUBOIS, Philippe (2001): *Video, cine, Godard*, trad.: Víctor Soumerou. Buenos Aires, Libros del Rojas.

DUGUET, Anne Marie (2000): "El video se inspira en las artes plásticas" en La Ferla, J. (comp.) *El medio es el diseño*. Buenos Aires, Ed. Universitaria de Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2008): "Las nuevas tecnologías y los debates pendientes" en El monitor de la educación N°18, septiembre de 2008. Revista del Ministerio de Educación de la Nación.

DUSSEL, Inés y Pablo Pineau (1995): "De cómo la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo" en Puiggros, Adriana (dirección) *Historia de la Educación Argentina*; Tomo VI, Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Buenos Aires, Galerna.

DUSSEL, I. y M. Caruso (1999): *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.

EDWARDS, D. y N. Mercer (1988): *El conocimiento compartido*. Barcelona, Paidós.

ESTEVE, J. M. (2006): "Identidad y desafíos de la condición docente" en *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

FELDMAN, Daniel (2010): *Didáctica general*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

FENSTERMACHER, Gary y Jonas F. Soltis (1998): *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

FERNÁNDEZ, Belén (1996) "De la Arquitectura escolar a la cartografía cultural: El significado del espacio educativo". En *Comunicación y educación. Ámbitos y Perspectivas*. La Plata, Ed. FPyCS. UNLP.

FERRÉS, Joan (1994): *Video y educación*. Barcelona, Paidós.

_____(2000): *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.

FOUCAULT, M. (1990): *La verdad y las formas jurídicas*. México D.F., Gedisa.

_____(2002): *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

GAGGERO, Horacio y Alicia Garro (1999): "Una evaluación de la política educativa de los dos primeros gobiernos de Perón a través del estudio de los datos estadísticos". Ponencia presentada en el VI Encuentro de Cátedras de Ciencias Sociales y Humanísticas para las Ciencias Económicas, Salta.

GALUPPO, Gustavo (comp.) (2007): *Video perfiles*. Rosario, Ciudad Gótica.

GARCÍA LÓPEZ, Luis Miguel (2009): "Hacia una clasificación actualizada y unificada de los modelos alternativos de enseñanza en la iniciación deportiva". Universidad de castilla, revista virtual. Disponible en:
<<http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero1/luismiguelgarcia2.asp>> [Fecha de consulta: 31/10/2012]

GARCÍA ROLDÁN, Ángel (2009): "El videoarte en contextos educativos". Disponible en:
<<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/videoimagebasedresearch/menu-general>>
[Fecha de consulta: 13/09/2012]

GEE, J. P. (2003): *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Andalucía, Ed. Aljibe.

_____(2005): *La ideología de los discursos*. Madrid, Morata.

_____(2009): "La alfabetización crítica como análisis crítico del discurso" en Pini, Mónica (comp.) *Discurso y Educación*. Buenos Aires, UNSAM edita.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997): *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires, Ed. Lugar.

GUBERN, Román (2000): “¿La revolución videográfica es una verdadera revolución?” en La Ferla, Jorge (comp.) *El medio es el diseño*. Buenos Aires, Eudeba.

HALLOUN, I (1996): “Schematic modeling for meaningful learning of physics” en *Journal of Researching Science Teaching* Vol. 33.

HART, A. (1998): *Teaching the media: International perspectives*. Nueva Jersey, Erlbaum.

HERNÁNDEZ, Andrea (2003): “Medios y educación: El caso Clarín” en Carli, Sandra (comp.) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*. Buenos Aires, La Crujía.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (1999): “La importancia de aprender a interpretar la cultura visual” en Hernández, F. *Educação en cultura visual: un espaço para os projetos de trabalho*. Porto Alegre, Artes Médicas.

___(2008): *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Madrid, Siglo XXI.

HERNÁNDEZ REQUENA, Stefany (2008): “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje” en *Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 5, N.º 2. UOC.

Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/conocimiento_tecnologico.pdf> [Fecha de consulta: 23/05/2010]

KOZAK, Claudia (2012): *Tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnologías*. Buenos Aires, Caja Negra.

KRESS, Gunther y Theo van Leeuwen (2001): *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary Communications*. Londres, Arnold.

KRESS, Gunther, Regina Leite García y Theo van Leeuwen (2000): “Semiótica discursiva” en Van Dijk, T. (comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa.

KUBEY, R (comp.) (1997): *Media literacy in the information age*. Nueva Jersey, Transaction.

LA FERLA, Jorge (1996): *La revolución del video*. Buenos Aires, Libros del Rojas.

___(1999): *Medios audiovisuales, ontología, historia y praxis*. Buenos Aires, Libros del Rojas.

___(2000): “Videovacío o el diseño de una obra de video” en La Ferla, Jorge (comp.) *El medio es el diseño*. Buenos Aires, Eudeba.

- LARROYO, Francisco (1976): *Historia general de la pedagogía*. México, Porrúa.
- LEMKE, J. L. (1998): “Multiplying meaning. Visual and verbal semiotic in scientific text” en Martin, J.R y Veel, R. *Reading Science*. Londres, Routledge.
- LOUGLIN, C. E. y J. H. SUINA (1997): *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid, Morata.
- MACHADO, Arlindo (2000): *El paisaje mediático*. Buenos Aires, Libros del Rojas.
- MÁRQUEZ, C. (2002): “La comunicación multimodal en l’ensenyament del cicle de l’aigua”. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- METZ, Christian (1973): *Lenguaje y cine*. Barcelona, Planeta.
- NERSESSIAN, N (1995): “Should physicists preach what they practice?” en Science & Education. Vol. 4.
- NIEVAS, F. (1999): *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires, Eudeba.
- PADULA PERKINS, J. E. (2003): *Una introducción a la Educación a Distancia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ ORNÍA, Ramón (2000): “El arte del video” en La Ferla, Jorge (comp.) *El medio es el diseño*. Buenos Aires, Eudeba.
- PETERS, R. S. (1969): *El concepto de educación*. Buenos Aires, Paidós.
- PUIGGROS, Adriana, (1996): *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz
- QUIROZ, María Teresa (2003): *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- RADÁ, Juan (2003): “Oportunidades y riesgos de las nuevas tecnologías para la educación” en *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- ROSA, A. (2004): “Enfoques socioculturales y educación”. Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.
- ROSZAK, Theodore (1968): *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona, Kairós.
- SANJURJO, Liliana (2000): “Los procesos de socialización profesional en las instituciones educativas” en Boggino, Norberto (comp) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- SIROTA, R. (2000): “El oficio de alumno y la sociología”, en Frigerio, G.; M. Poggi y M. Giannoni. *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Coedición Novedades Educativas, Centro de Estudios Multidisciplinarios.

SUÁREZ PALOS, M. (1987): “Organización espacial del aula”. Revista de Educación Número 282. Madrid.

SURIN, Irene (2009): “Videoarte y educación, del análisis de las obras de arte a sus posibilidades de creación en el aula”.

Disponible en: <<http://www.essarp.org.ar/cursos/codigo/2009/G437/>>

[Fecha de consulta: 3/09/2010]

SUTTON, C. (1996): “The scientific model as a form of speech” en Welford, G., J. Osborne y P. Scott. *Researching Science Education in Europe*. Londres, The Falmer Press Group.

STAKE, R. E. (1998): *Investigación con estudio de casos*, trad.: Roc Filella. Madrid, Morata.

URBINA RAMÍREZ, Santos (2001): “Informática y teorías del aprendizaje”.

Disponible en: <<http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/gte41.pdf>>

[Fecha de consulta: 13/05/2012]

VARGAS, Elaine (2006): “La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor”. Área de Psicología Educacional en Formación Docente. Uruguay Revista Iberoamericana de Educación.

VERÓN, Eliseo (1981): *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona, Gedisa.

___(2004): *Fragmentos de un tejido*. Barcelona, Gedisa.

VILCHES, Lorenzo (1993): *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós.

VIRILIO, Paul (2000): “Todas las imágenes son consanguíneas” en La Ferla, J. (comp.) *El medio es el diseño*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos aires.

VON FEILITZEN, C y U. Carlsson (1999): *Children and the media: Image education, participation*. Suecia, Unesco.

WILLIAMSON, Rodney (2005): *¿A qué le llamamos discurso en una perspectiva multimodal? Los desafíos de una nueva semiótica*. Santiago de Chile, ALED 6.

YOUNGBLOOD, Gene (2000): “El cine se expande en el video” en La Ferla, Jorge (comp.) *El medio es el diseño*. Buenos Aires, Eudeba.