

MEDIACIÓN AUDIOVISUAL Y FORMACIÓN DOCENTE

M.^a Alicia Villagra de Burgos

Profesora de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)

INTRODUCCIÓN

La comunicación educativa, priorizando el lenguaje oral y escrito, desestimó otras formas expresivas relevantes.

Al naturalizarse la invisibilidad de lo paralingüístico y la ausencia de lo audiovisual en las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, soportados inexorablemente por las palabras, negaron los revitalizadores aportes de estas otras vías sémicas. Esta constatación motivó a una investigación: «Una mediación audiovisual innovadora en capacitación pedagógica de docentes universitarios del NOA» (Proyecto CIUNT 26 / H 128, 1998–2000) a producir y utilizar constructos sonoros, visuales y audiovisuales en modelos de formación docente.

En realidad, no se trataba de un punto de partida sino de dar continuidad a inquietudes iniciadas desde 1985 por el entonces Centro de Pedagogía Universitaria, hoy Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

Primeramente en talleres de reflexión y, desde 1989, en los encuentros presenciales de un modelo «a distancia», ensayamos variadas técnicas lúdico-metafóricas (collages, juegos visuales, dramatizaciones, recursos gráfico-proyektivos, entre otras) en situaciones ficcionales o recreadas. El lenguaje audiovisual como vía de abordaje de temáticas universitarias, puso en evidencia que más que las palabras dichas/escritas, las imágenes poseen una mayor potencialidad para detonar representaciones conscientes e inconscientes, instaladas casi con impertubabilidad en el imaginario pedagógico. Esta constatación alentó a este proyecto a probar una mediación audiovisual innovadora que operara como «forceps» de dichas representaciones anidadas en las «biografías escolares» de los docentes.

Se sostiene que la deconstrucción de las mismas en contextos de reflexión grupal, posibilitaría la ruptura de estereotipos enquistados en las prácticas institucionalizadas de enseñanza, contribuyendo al mejoramiento de su calidad.

A los fines de su exposición, nos referiremos primeramente al espacio inicial otorgado por la enseñanza a la imagen, luego, y a través de los conceptos básicos que lo sustentan, explicitaremos la postura del proyecto. Finalmente, describiremos cómo opera la mediación audiovisual propuesta y aludiremos a criterios que sustentan la elaboración de algunos «constructos».

I. IMAGENES Y ENSEÑANZA: TRES RECORRIDOS POR LAS AULAS

a) *Palabras, tan sólo palabras*

Si los modelos de formación pedagógica intentan el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, no pueden postergar la consideración de lo que ésta inherentemente es, es decir «... un caso particular, con singularidades específicas, de la comunicación humana» (Contreras Domingo, 1990).

Entre los diversos modelos de comunicación, el proceso de enseñanza se apropió fundamentalmente del denominado telegráfico o unidireccional, identificándose con sus rasgos. Al adoptarlo, asumió las características de una transmisión verbal y lineal de contenidos por parte de un docente hacia sus alumnos, basado en el reduccionismo mensaje emitido = mensaje recibido. Este esquema instauró dos notas:

- sólo comunican las palabras, por ende
- se enseña con palabras y sólo con ellas se expresa lo aprendido.

Los gestos, la mirada, las posturas, los objetos, el espacio interpersonal... se marginan como formas comunicativas.

La ausencia de las imágenes queda así explicada, y su presencia sólo cobra sentido como complemento de la palabra. He aquí el origen del carácter «ornamentalista» (adorno de lo dicho—escrito) con que la imagen irrumpe en la escena didáctica, origen que se patentiza en el «mensaje ilustrado» de los libros de texto y en el ritual «primero se habla, luego se muestra» de las clases orales.

Esta «imagen acompañante» entroniza como función privilegiada, la de *facilitación redundante* (expresar icónicamente un mensaje ya planteado en forma clara y precisa por vía oral o escrita) que pareciendo olvidar su inherente polisemia, signa a su uso de un carácter monopólicamente monosémico.

En síntesis, se prescinde de las imágenes o se las invita a participar a condición que sólo «hablen de lo ya hablado».

Este análisis arroja otra comprobación: la coausencia de las imágenes sonoras.

Fiel a la tradición verbalista, el sonido fue capturado por la voz, pero no en su variedad de sonidos vocales sino como soporte de la expresión verbal, de allí que Chion (1993) considere que el *vococentrismo* es casi siempre un *verbocentrismo*. La palabra pronunciada asume el papel de instrumento solista del que los demás sonidos —músicas o ruidos— no serían sino el acompañamiento.

Aún hoy, con el extraordinario avance tecnológico en el terreno de la grabación, las imágenes sonoras registran inasistencia no justificada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La incorporación de programas televisivos, vídeos y películas en propuestas metodológicas no supone, en sentido estricto, una revalorización de las imágenes sonoras; las expresiones habituales como «vean», «ahora vamos a mirar», delatan la actitud predominante tal es, trabajarlos fundamentalmente como documentos visuales.

b) ¿Quién «dice» lo que dicen las imágenes?

Esta investigación busca generar una ruptura, en todo caso una inversión, al imperturbable estilo de comunicación didáctica —transferido a su vez a modelos de formación pedagógica— que adjudica la «propiedad» u otorgamiento del sentido sólo al docente formador quien de esta manera se reasegura conservar el control del aprendizaje.

Preocupa que, aun en talleres que toman como eje el análisis a la propia práctica, se constate tal modalidad. Frases tales como «nuestro colega quiso decir», «lo que muestra su relato es...», etiquetan superficialmente, muchas veces a través de pseudointerpretaciones, motivaciones profundas que originan formas estereotipadas de enseñanza.

Esta «naturalizada» preasignación del sentido se acentúa en las prácticas docentes al ser «premiada» por la tradición eficientista.

Entendemos por tradiciones de formación docente a «configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos» (Davini, 1995).

La discriminación entre quienes deciden-controlan, por un lado, y quienes deben acatar y cumplir, por otro, enfatizó el componente reproductor de la enseñanza, fertilizando no sin éxito, la acriticidad como postura frente al conocimiento. Instauró en las aulas una comunicación donde sólo las voces docentes eran escuchadas, silenciadas o coartadas las de los alumnos.

En el plano del uso de las imágenes no sucedió otra cosa. Tal como lo expresamos en otros trabajos, «dibujó una enseñanza colmada de imágenes ya seleccionadas (por la administración educativa, por maestros, por editoriales) mostradas según explícitas prescripciones a los fines de registrar, en el menor tiempo posible, interpretaciones homogéneas por parte de los destinatarios» (Villagra, 1995). Dicho de otra manera, aspiraba también a disciplinar la mirada.

c) La expresión gráfica desde la escolarización

Si bien la expresión gráfica es la forma más extendida de expresión creativa durante los primeros años de vida, es la actitud pedagógica de padres y maestros la que paradójicamente la coarta, «arrinconándola» tempranamente hacia el espacio de lo complementario, de la diversión. Asimismo, el carácter

predominantemente reproductivo de la enseñanza, alienta las expresiones gráficas del niño al estilo «copia del mundo exterior», en detrimento de las más libres y abstractas. La vivencia de estos resultados defraudadores, sobre todo cuando el escolar empieza a desarrollar sus capacidades de valoración crítica, pueden frustrar su motivación de comunicarse en formas visuales, bloqueando su expresión, alejándolo cada vez más de dicha actividad.

Interesantes estudios han comprobado que, cuando más fuertes son las presiones educativas en sentido conformista, se intensifica la necesidad de adherencia fotográfica a la realidad.

Se infiere de este planteo, que otra vertiente de resistencia a lo audiovisual radica en admitir la incidencia de la imaginación o de la afectividad en el aprendizaje.

Toda expresión imaginativa o afectiva estuvo predominantemente ligada ¿o permanece? al ocio, al arte o a la manipulación, tomando una excesiva distancia en la configuración de los procesos cognitivos, valoración que oculta un temor hacia lo creativo y hacia un posible desborde de los límites del poder docente.

Esta actitud, visible ya en los primeros niveles del sistema educativo, se consolida gradualmente pertrechándose bajo la justificación de un requerimiento de seriedad o rigurosidad «solemnizado» y emparentado con una impuesta ausencia del goce en el aprender.

En consonancia con estas reflexiones, Bachelard distingue la imagen de las fuerzas imaginantes y considera que la imagen aprendida en los libros, vigilada y criticada por los profesores, bloquea la imaginación.

II. QUÉ POSTULA EL PROYECTO: UNA APROXIMACIÓN A SUS CONCEPTOS BÁSICOS

Entendemos por *mediación* al proceso a través del cual intermediarios externos permiten mediar estímulos —en este caso, audiovisuales— que, lejos de limitar a un aquí y ahora, remiten a otras dimensiones espaciotemporales, provocando en los sujetos de aprendizaje reestructuraciones de orden afectivo y cognitivo.

La consideramos *audiovisual*, en tanto concedemos similar status a las imágenes visuales y a las sonoras, ante la habitual identificación de imagen con lo visual, derivada quizás etimológicamente de su radical «videre». La desvalorización de las sonoras llevó, a autores como Chion (1993), a acuñar el término *audiovisión*, para aludir a una actitud perceptiva integradora de estos dos tipos de imágenes y superador del esquema aditivo «ver más oír», al postular que ambas percepciones se influyen mutuamente en un efecto de mutua transformación. De esta manera, cobran relevancia dos interrogantes: *¿Qué veo de lo que oigo?, ¿Qué oigo de lo que veo?*

La denominamos *innovadora* porque no incorpora lo audiovisual reduciéndolo a un recurso auxiliar, meramente accesorio, sino recupera la poten-

cialidad proyectiva que moviliza el componente *evocativo afectivo* de las imágenes visuales y sonoras.

Este planteo supone trabajar con *imágenes polisémicas, sugerentes, provocativas*, que lejos de inclinar hacia una única interpretación, produzcan un verdadero estallido de sentidos.

Según Le Du, Gaudron y Chauvet (1974), se trataría de imágenes *no figurativas* y *simbólicas*. Figurativas, porque no expresan objetos o situaciones claramente identificables y simbólicas, en tanto expresan algo inmediatamente identificable, pero impulsan a la interpretación ulterior de un segundo sentido que viene «exigido» por el estatuto particular del primero.

En cuanto a su materialización y origen, estas imágenes:

A) Constituyen la materia prima de producciones audiovisuales que apelan a distintos soportes (dibujos, fotografías, pinturas, audio/videocassettes, películas, entre otros) y a diversas formas combinatorias: imágenes fijas/en movimiento, con/sin sonorización, con/sin texto hablado y/o escrito, sólo imágenes sonoras, para citar algunas.

B) Registran diferentes procedencia: 1.º seleccionadas por el equipo investigador; 2.º generadas/seleccionadas por los propios docentes; y 3.º solicitadas por los docentes a alumnos, colegas u otros actores sociales.

Ahora bien, como se pretende que los constructos audiovisuales provoquen un estallido de interpretaciones, *la postura comunicativa* que se adopta traslada la asignación del sentido *desde* el formador *al* destinatario de la formación. El formador, acostumbrado no sólo a denotar sino a connotar lo que mostraba visualmente y en nula o menor medida lo que hacía escuchar, se adjudicó como propio, el derecho a la libre asignación de significados.

En esta investigación, por el contrario, *las imágenes hablan a través de las voces de los docentes*, de allí que se comportan como imágenes ventrilocuas.

La mediación audiovisual invita, a través del ver y escuchar, a evocar, sentir, pensar y expresar lo que se moviliza en la historia personal-profesional de cada participante. Desafía una lectura privada, de carácter afectivo y cognitivo, donde la calidad interpretativa es irrepetible e unívoca en tanto es personal, aunque se enriquezca al ser compartida. Le Du y otros (1974) consideran que el movimiento que desencadenan, dentro de nosotros, el contacto con las imágenes es similar al de una centrifugadora que comienza a dar vueltas a partir de un centro, centro en el que confluyen nuestros afectos, resistencias, recuerdos, nuestras experiencias docentes previas... «todo dando vueltas cada vez con mayor rapidez, hasta que surgen cuestiones progresivamente proyectadas sobre el contorno». Agregariamos: que traspasan el contorno de lo implícito, de lo latente y, al transgredirlo, nos posibilita el «ponerlas en cuestión», compartir la peculiaridad de sus significaciones.

Recordemos que todo texto es producto de una lectura, es decir, es una construcción de su autor.

En la línea de estas reflexiones, intentamos avanzar sobre la más frecuente de las funciones del mensaje lingüístico, el *anclaje* o texto que impone un sentido sobre otros Barthes (1986). Al fijar la cadena flotante de significados

y teledirigir en un sentido escogido de antemano, reprime, controla la libertad de significación de la imagen, coartando su potencia proyectiva.

En suma, oponiéndonos a la falsa sinonimia entre mensaje emitido y mensaje recibido, nos adherimos al reconocimiento de la *competencia productiva de los docentes en formación*, de su protagonismo como negociadores de significados.

III. LA MEDIACIÓN AUDIOVISUAL EN ACCIÓN...

Para facilitar la comprensión de cómo opera la mediación audiovisual, describiremos muy sintéticamente el encuadre de trabajo adoptado por nuestro equipo interdisciplinario, integrado por pedagogas, psicólogos y arquitectos, contando con el asesoramiento de licenciados en Arte, Cine, Letras y Tecnologías de la Comunicación.

a) *La formación pedagógica entra en escena*

Analizada una temática de Pedagogía Universitaria, se selecciona el tipo de constructo audiovisual que operará como detonador de su tratamiento. La producción del mismo supone una tarea de creación conjunta por parte del equipo, y constituye uno de los momentos claves de reflexión académica, en tanto se contrastan el alcance de la problemática objeto de estudio con su posible impacto en las prácticas docentes.

La selección de las imágenes visuales y sonoras (cuyos soportes y procedencia ya consignamos) y el diseño del constructo, configura un espacio abierto de propuestas en el que interjuegan aspectos relacionados a los contenidos a enseñar con otros propios de la retórica del lenguaje audiovisual.

Concluida su elaboración, un punto central radica en la redacción de la consigna. De carácter semiestructurado, propone tanto la generación del clima pertinente como el potenciar la libre expresión en los docentes, «cuidando» que el material proyectivo no se aleje/desvíe de la dimensión temática en cuestión.

A manera de ejemplo transcribimos algunas de ellas:

– *Tema: El concepto de evaluación.* a) «Saquen una hojita y dibujen o grafiquen la imagen que les sugiere una situación de evaluación»; b) «Silencio. Uds van a escuchar un guión sonoro sobre una situación de evaluación. Concéntrense; pueden cerrar los ojos si lo desean. A partir de las imágenes que los sonidos le permitan evocar, escriban una historia (real-ficticia) que refleje lo sentido».

– *Tema: Características del actual contexto neoliberal:*

A) «Elijan grupalmente las dos imágenes que hablen con más elocuencia del actual contexto socioeconómico y político. Discutan y fundamenten los motivos de su elección».

Determinada la consigna y bosquejada la arquitectura del respectivo taller, la estrategia de formación se prueba y «chequea» primeramente con grupos reducidos de docentes. Finalizada esta instancia recién es utilizada en acciones de formación pedagógica con docentes universitarios de la UNT y de otras universidades del NOA. Los grupos de trabajo funcionan bajo la co-coordinación de las pedagogas y psicólogas del equipo investigador. Están constituídos por 30–40 docentes de distinta categoría, antigüedad, dedicación, pertenencia institucional y área disciplinaria, y la duración promedio de los encuentros es de 4 hs.

Presentado el detonador, la producción individual generada por las imágenes cobra exterioridad y el docente «autor» se torna docente «espectador» de su propia autoría.

El contenido de sus dibujos, de sus historias, de sus interpretaciones gráficas, de sus dramatizaciones, entre otras formas expresivas, es verbalizado; así lo vehiculiza para ser retrabajado para sí mismo, así lo socializa para ser analizado con sus pares. Por este motivo, cobra importancia el recalcar que *las imágenes visuales y sonoras no reemplazan a la palabra, sino aportan una nueva vía sémica a la posibilidades y calidad discursiva de los docentes.*

La deconstrucción de las representaciones supone un trabajo compartido entre coordinadores y participantes sobre el discurso que emerge de la materia prima provista por el grupo. La involucración de los docentes en tanto protagonistas del contenido analizado, favorece la ruptura de lo obvio, el descubrimiento de prejuicios, la resignificación del conocimiento empírico, la identificación-disolución de nudos obturantes.

b) Selección-producción de imágenes... ¿Desde cuáles criterios?

A manera de ejemplo y en relación a las consignas citadas, fundamentaremos algunos criterios que orientan nuestra producción y selección de las mediaciones audiovisuales utilizadas, entre otras, de los constructos sonoros y de las opciones fotográficas.

¿Por qué constructos sonoros?: Dado que el sonido se desarrolla en el tiempo, las imágenes sonoras introducen a una dimensión temporal sin límites concretos ni predecibles.

A pesar de su desvalorización didáctica, el sonido a) aporta y crea sentido por sí mismo y b) opera como *valor añadido* en tanto «valor expresivo e informativo con el que un sonido enriquece una imagen dada, hasta hacer creer, en la impresión inmediata que de ella se tiene o el recuerdo que de ella se conserva, que esta información o esta expresión se desprende de modo natural de lo que se ve, y está ya contenida en la sola imagen» (Chion, 1993).

A partir del marco conceptual del autor anteriormente citado, compartiremos algunos criterios adoptados en la elaboración de un inusual constructo —estructurado sólo con imágenes sonoras— que, al ser probado, ha desencadenado representaciones fuertemente teñidas de gran riqueza sensorial y carga motivacional-valorativa.

Esta producción, una «escena sonora» sobre evaluación, reúne en un CD elementos de distinta naturaleza: ruidos, música y voces-palabras. Integra efectos especiales con grabaciones áulicas *in situ* (expresiones verbalizadas, risas, pasos, sonidos objetales).

Como intenta responder al interrogante de qué veo de lo que oigo, convoca a las denominadas imágenes «negativas»; es decir, a aquéllas cuya presencia se explica sólo porque los sonidos las sugieren, le otorgan existencia.

Su montaje apela a juegos combinatorios tendientes a intensificar su fuerza evocativa. Aludiendo a algunos de ellos, se complementan ruidos *duraderos* (mantienen cierta continuidad) con los *puntuales* o (de presencia aislada) para lograr *efectos de horizontalidad* y de *verticalidad*, los primeros para sugerir desarrollo y los segundos para remarcar momentos únicos, irreversibles.

Se incorpora el *silencio*, elemento «cero», cuya ubicación lejos de sólo consistir en la ausencia de ruidos, procura fundamentalmente la gestación de un «vacío» que nunca es neutro.

En relación a la música, tomando como fuente distintos «géneros» y movimientos rítmicos (crescendo, por ej.) alterna *efectos empáticos* (su ritmo, tono y fraseo se adapta a códigos culturales del sentir-pensar) con los *anempáticos* (muestra una indiferencia ostensible hacia dichos códigos).

Asimismo se hace uso del *leit-motiv*, sonido recurrente, a manera de «idea fuerza».

En cuanto a las palabras seleccionadas, son del tipo «palabra emanación», o sea aquéllas que no exigen ser necesariamente oídas ni íntegramente comprendidas, sino «ambientadoras» de sentido.

¿Por qué fotografías? En el caso de la fotografía, apelamos muy especialmente a los estudios de Barthes (1989). Este autor, en un excelente análisis de la fotografía, distingue la copresencia de dos elementos: el *studium* y el *punctum*. El primero consiste en un interés fundamentalmente cultural, «casi un adiestramiento» que participa cuando contemplamos rostros, gestos, decorados, acciones. No origina goce ni dolor. El *punctum*, en cambio, es como un pinchazo, un agujerito, una pequeña mancha y también casualidad, que «sale de la escena como una flecha y viene a punzarme». Es un suplemento «inevitable y a la vez gratuito» que «arrastra» la lectura. En su particular estilo expresa: «Muchas fotos, por desgracia, permanecen inertes bajo mi mirada. Pero incluso entre aquellas que a mis ojos tienen alguna existencia, la mayoría no provoca en mí más que un interés general y por decirlo así *educado*: ningún *punctum* en ellas: me gustan o me disgustan sin punzarme: únicamente están investidas por el *studium*. El *studium* es el campo tan vasto del deseo indolente, del interés diverso, del gusto inconsecuente: *me gusta / no me gusta, I like / I don't*; pertenece a la categoría del *to like* y no del *to love*; moviliza un deseo a medias; es el mismo interés vago, liso, irresponsable, que se tiene por personas, espectáculos, vestidos o libros que encontramos «bien».

Advierte que la foto más difundida es la que denomina *unaria*, porque en ella el *studium* no es fustigado ni atravesado por ningún *punctum* que atraiga

o lastime, de allí que no sea portadora de «ningún dual», de ninguna disturbancia, teniendo todo lo que se requiere para ser trivial. La sola presencia del *punctum* cambia la lectura, gracias a la marca de su «algo» la foto deja de ser *cualquiera*.

Parafraseando su terminología, diríamos entonces que esta investigación pretende seleccionar fotos no unarias, ricas en *punctum*, que inviten a una connotación que movilice no sólo a mirarlas sino a escrutarlas, es decir, a transgredir la superficie de la imagen *para acceder a lo que hay detrás*.

Estamos en condiciones de afirmar que una mediación de este tipo, por la «anarquía» y estallido de significaciones que, provoca convoca a representaciones conscientes e inconscientes que desbordadas, del imaginario, se explicitan en un discurso pedagógico que presenta la extraña mixtura de pesimismo y esperanza.

Lacerantes representaciones que afectan las prácticas docentes universitarias, al desocultarse se prestan al análisis:

El alumno como juguete, fotocopia, títere social, recitador, personaje estafado, eterno desconocido, anónimo masificado...

El docente como juez, extraterrestre, manipulador, perenne asalariado, «grabador»...

La extensión universitaria como sociedad de beneficencia, servicio «con ofertas», regalería de recursos humanos, préstamo sin devolución, «salida de paseo»...

A la vez que desenmascaran puntos obturantes del ejercicio docente facilitando su revitalización, nos han permitido reformular el rol del formador como «traductor» de las tendencias de sentido asignadas al material audiovisual trabajado en nuevos tópicos de Pedagogía Universitaria.

A manera de conclusión: Es innegable que innumerables condicionantes institucionales y contextuales sobredeterminan la práctica docente, sobre todo cuando ésta se desarrolla en escenarios en los que el neoliberalismo pauta su devaluado pero sobreexigido rol. Se impone la revisión de modelos de formación pedagógica centrados en el «deber ser» o que «pueden ser» en otros contextos. Es la hora de diseños que se animen con nuevas propuestas comunicativas a desocultar desde las voces docentes, problemas micro y macroeducativos instalados en la dimensión del «esto no se habla», dimensión cómplice del indiferente distanciamiento de la actual enseñanza universitaria argentina a las acuciantes problemáticas sociohistóricas de este fin de milenio.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparici, R. y otros: *La Imagen*. UNED. Madrid, 1992.
 Barthes, R.: *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós. Madrid, 1986.
 —*La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós, Barcelona, 1989
 Chion, M.: *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Paidós. Barcelona, 1990.

- Contreras Domingo, J.: *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal. Madrid, 1990.
- Davini, M.C.: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Bs.As., 1995
- Le Du, J., Gaudron, J., Chauvet, J.: *El educador frente a la imagen*. Marova. Madrid, 1974.
- Moles, A.: *La imagen. Comunicación funcional*. Trillas. México, 1991.
- Villagra, A.: Fundamentación psicopedagógica para la enseñanza de los medios de comunicación. *Rev. La Obra* N.º 4, Bs. As, 1996.