

### 3

## **NARRATIVAS AUDIOVISUALES EN LA ESCENA DEL AULA**

### **LA INSTRUMENTALIZACIÓN DEL CINE EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA MEDIA. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN TEÓRICA Y DE CAMPO (2009-2010)**

*Daniel Gastaldello*

**dgastaldello@unl.edu.ar** Posee los títulos de Analista en Informática Aplicada (1997: FICH, UNL), Profesor en Letras (2004: FHUC, UNL) y Licenciado en Letras (2006: FHUC, UNL), concluyó su tesis para la Maestría en Política y Gestión en Ciencia y Tecnología (2007: FFYB, UBA) y es alumno del Doctorado en Semiótica (2009: CEA, UNC). Se desempeña como Profesor Adjunto de la asignatura *Semiótica general* y del *Seminario de Semiótica II: Narrativas Audiovisuales* en el Profesorado y la Licenciatura en Letras (modalidad presencial), y de *Semiótica general* en el Bachillerato en Letras y la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (modalidad a distancia). Es además el responsable de la modalización didáctica de materiales para la enseñanza en el Programa de Educación a Distancia (UNLVirtual) e integra el equipo de investigación del Proyecto de Semiótica a cargo del trayecto "Narrativas audiovisuales en el aula".

## RESUMEN

La problemática que abordó esta investigación fue la articulación del texto audiovisual con los contenidos disciplinares que circulan en las aulas de la escuela media argentina. Se realizó sobre un muestreo de 100 experiencias docentes, en el período 2009–2010. El trayecto investigativo fue contenido por el Programa CAI+D 2009-11: “Lenguajes, discursos y semiosis en las prácticas sociales”, Proyecto CAI+D 2009: “Investigaciones narrativas aplicadas” dirigido por el Profesor Carlos Caudana, con sede en FHUC, UNL. Constó de tres etapas: (1) documentación y definición teórica del conocimiento disciplinar que circula en el aula (desde aportes de la pedagogía) y el conocimiento artístico del film (desde los modelos de la semiótica), delimitando con mayor precisión qué aportes de la pedagogía pueden ser pertinentes para ser articuladas con los modelos del campo de estudios semióticos, (2) documentación y definición de las herramientas que aporta la etnometodología para estudios de esta naturaleza y (3) relevamiento de los usos concretos y los presupuestos que sostienen estas prácticas en las que el texto audiovisual se inscribe en el contexto del aula. Esta investigación intenta colaborar con una integración más prolífica de los conocimientos, tanto científicos como artísticos, que circulan en el ámbito educativo.

## PALABRAS CLAVES

- > enseñanza
- > cine
- > casos

**ABSTRACT**

The problematics that approached this investigation centred on the joint of the audio-visual text with the contents you will discipline that they circulate in the classrooms of the average Argentine school. On a sampling of 100 educational experiences, in the period 2009 - 2010. The distance research in was contained by the Program CAI+D 2009-11: "Languages, speeches and semiosis in the social practices", Project CAI+D 2009: "Narrative applied Investigations" directed by the Teacher Carlos Caudana, with headquarters in FHUC, UNL.. It consisted of three stages: (1) documentation and theoretical definition of the knowledge to discipline that it circulates in the classroom (from contributions of the pedagogy) and the artistic knowledge of the film (from the models of the semiótica), delimiting with major precision what contributions of the pedagogy can be pertinent of being articulated by the models of the field of semiotics studies, (2) Documentation and definition of the tools that the contributes etnometodology for studies of this nature and (3) Report of the concrete uses and the budgets that support these practices in which the audio-visual text registers in the context of the classroom. This investigation tries to collaborate with a more prolific integration of the knowledge, both scientific and artistic, that circulate in the classroom.

**KEY WORDS**

- > education
- > cinema
- > cases

## 1. LA INVESTIGACIÓN EMPRENDIDA

Sobre la base de la ya conocida sentencia “los estudiantes manejan más competencias audiovisuales que sus docentes”, esta investigación se formuló y desarrolló a partir de una pregunta sencilla: ¿qué hay de cierto en esto?, y si es así, ¿qué hacen, entonces, los docentes con los textos audiovisuales en sus aulas? Lejos del interés por evaluar o juzgar la compleja práctica de la enseñanza de los colegas (atravesada por una multiplicidad de factores materiales y prescripciones históricas), este trayecto se propuso un sondeo hacia la propia praxis. Se formuló con un espíritu “de laboratorio”, por saber cómo resuelven otros docentes del país esa brecha de competencias en la que los estudiantes, supuestamente, les llevan alguna ventaja, en especial en estos últimos años, en pleno auge de la incorporación de NTIC a las prácticas de enseñanza.

Dimos con algunos aspectos notables que queremos socializar en esta comunicación. Uno de ellos consiste en que, pese a exhaustivos desarrollos (desde los inicios del siglo XX) sobre el cine y las artes audiovisuales por una parte, y de prolíficas investigaciones en didáctica por otra, en la práctica concreta de la docencia en Argentina (al menos en los casos relevados) nos encontramos a medio camino entre el cine como ejemplo de un contenido disciplinar y la clase como relato analítico de contenidos aislados del contexto. Esta conjetura se sostiene en una serie de entrevistas (y sus conclusiones) sobre una problemática transversal de la instrumentalización del cine en el aula de la institución media. Aprovechando la red de docentes que estudian *Semiótica general* en la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y Literatura de la modalidad a distancia (cohortes 2005 a 2008) arribamos a conclusiones sobre cómo el cine no comporta un conocimiento y, sobre este supuesto, se desarrollan estrategias de reproducción de contenidos disciplinares, donde el cine ingresa como ejemplo verificador de otro conocimiento ya definido en la decisión curricular. Sobre esta idea básica y general, se propuso como hipótesis de trabajo que la estructura narrativa de la clase se subsume a la estructura narrativa de textos lingüísticos legitimados institucionalmente, donde la construcción formal del audiovisual es desjerarquizada como portadora de conocimiento. Sobre el final de la investigación notamos que esa desjerarquización proviene, paradójicamente, de la misma industria cinematográfica.

Sobre esta situación problemática previa, se planteó la necesidad de aportar instrumentos desde el campo de estudios semióticos, dado que a lo largo de su historia fue generando modelos para operativizar lecturas específicas sobre la forma. Como paso siguiente, arribamos a la siguiente pregunta: ¿qué propuesta sistematizada puede aportarse desde el campo de los estudios semióticos al área de los estudios en didáctica, que haga viable la instrumentalización del cine en tanto que producción formal de conocimiento, y donde la estructura narrativa del audiovisual pueda ser explorada y explotada en función del aprendizaje?

Nuestra hipótesis preliminar al respecto propuso que los aportes de la semiótica permitirían delimitar el conocimiento como sistema de praxis semánticas, independientemente de la materia signifiante en que se organice. Sobre esta base generamos varias propuestas, de las cuales este trabajo expone, por cuestiones de espacio, solo tres: *contextualización de la forma*, *recomposición de lo alosemiótico* y *agramaticalidad en el nivel de la anécdota*.

Contamos con diversos modelos para entender esta problemática, tanto del campo de los estudios semióticos como de la didáctica. Ambas áreas de conocimiento se pueden articular, a los fines de bosquejar un modelo interdisciplinar que permita dar herramientas a los docentes que requieran explotar la dimensión formal del discurso audiovisual como material para la enseñanza.

Las investigaciones relevadas hasta el momento sugieren que los desarrollos en el campo de los estudios semióticos no han ensayado transferencias a la práctica educativa de aquello que compete al estudio formal de un objeto audiovisual. A su vez, observamos que las reflexiones desde la didáctica que toman en cuenta al audiovisual como material de estudio, no operativizan los aportes de los estudios semióticos, sino los de la historia, y en casos aislados la estética, la lingüística e incluso la teoría literaria. El abordaje del cine como texto, con una maquinaria significativa compleja, es reemplazado por una perspectiva intuitiva, y en algunos casos por un enfoque mayormente transpuesto de la crítica cinematográfica, ambos sin ningún modelo o rigurosidad sistemática. Los planteos que abordan el problema del cine en el aula lo hacen para enseñar a hacer cine (propuestas de talleres) o bien para ilustrar otros contenidos (priorizando, como comentamos, *un* contenido).

Esta separación da cuenta de un hiato entre las teorías formales del texto cinematográfico y las teorías sobre el aprendizaje, distancia que sería necesario

resolver, proponiendo instrumentos donde la forma de construcción de un texto se convierta en significativa. De esta manera, creemos, se podría conocer no sólo la configuración de un texto cinematográfico, sino además (en el mismo orden de jerarquía) la configuración de otros modos de producción textual (entre ellos, las arquitecturas del conocimiento científico).

## 2. EL CINE COMO OBJETO DE LA INDAGACIÓN CIENTÍFICA

Sería redundante exponer aquí la historia de las teorías que se generaron sobre el cine. El desarrollo de un campo de investigación a lo largo de más de un siglo no puede hacerse en unos pocos párrafos sin desvirtuarlo. Sin embargo creemos necesario reseñar un punto de inflexión que nos pareció significativo, y que puede dar las claves para que se indague, a partir de este aporte y en forma independiente, cómo leer las teorías cinematográficas que pueden ser operativas para su práctica de enseñanza.

En sus inicios, el cine era entendido como un entretenimiento, que pronto se convertiría en una herramienta educativa y política. Recién a mitad del siglo XX se lo comenzaría a observar como un fenómeno con una densa y específica complejidad significativa. Estas teorías cinematográficas pueden ser prolíficas como reserva teórica para un docente, a los fines de incluirla en sus configuraciones didácticas. Estos modelos<sup>1</sup>, entre los que se destacan la propuesta de Christian Metz y de Jean Mitry, produjeron aportes paradigmáticos que pueden ser de utilidad para comprender el fenómeno cinematográfico desde otra perspectiva, sobre todo ante el problema de la relación signo-referente (argumento principal de la mirada industrial sobre la materialidad cinematográfica que

<sup>1</sup> Se recomienda la lectura de autores que fueron retomados por Metz y Mitry: Victor Perrot, George Damas, Ricciotto Canudo, Louis Delluc, Jean Epstein, Sergei Eisenstein, Dziga Vertov, Lev Kulechov, Vsevolod Pudovkin, Rudolf Arnheim, Béla Balázs, Gilbert Cohen-Séat y André Bazin. Estos autores propusieron algunas teorías sobre el objeto cinematográfico que permitieron pensarlo ya no como mimesis sino como semiosis. En este sentido, sus planteos superan ampliamente el actual paradigma de la industria cinematográfica que valida los textos desde su mera función representativa.

estamos discutiendo), y también porque permite organizar el análisis de un film con categorías discretas. Omitimos por el momento los recorridos por dichas teorías por cuestiones de economía explicativa, pero dejamos consignada la importancia que tuvieron los desarrollos de las teorías del film a lo largo del siglo XX y la semiología del cine desde los años 60 en la producción teórica. Este proyecto intelectual es fundamental para revisar las prácticas de enseñanza donde se instrumentaliza el cine, dado que es superador de la mirada lineal que actualmente difunde la industria sobre el texto cinematográfico, dado que el cine hace mucho ya dejó de concebirse como un objeto transparente (que sólo aporta información relevante sobre un tema, y cuyo trabajo con la forma es casi invisible) y pasó a ser leído como un constructo de lenguaje.

Lo que se observa en el fondo de los actuales usos del audiovisual en contextos como los educativos, es el problema de la relación signo-referente: su articulación ya resuelta en la teoría (el mundo como entidad inaccesible sin el lenguaje), en convivencia con la tensión que preexiste en ciertas prácticas de enseñanza (que presuponen la existencia de un real que el audiovisual refleja en forma transparente). El conocimiento sobre los modelos que se propusieron a lo largo del siglo puede ser sumamente operativo, porque los planteos teóricos sobre el cine pasan progresivamente de una mirada referencial del cine a otra que lo comprende como un trabajo de lenguaje. No abordaremos aquí esta constitución del campo, pero dejamos sentada su necesidad para aquellos que se interesan por su proyección en las aulas.

### **3. NOTAS SOBRE LA INDAGACIÓN EN LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS. DEPURACIÓN DEL PROBLEMA**

Por cuestiones de espacio no desarrollaremos exhaustivamente el trabajo de reflexión previo a las entrevistas, sino que expondremos los principales postulados y sus conclusiones, a los fines de dejar constancia del complejo trabajo que antecedió al estudio de campo. En esta etapa, el trabajo se concentró en la revisión de los propios presupuestos, para luego diseñar un modelo de entrevistas y emprender la búsqueda de información en el campo.

La etnometodología, como marco de uno de los instrumentos capitalizados, no proveyó un conjunto de técnicas destinadas a ser impuestas en el campo de estudio, sino que se presentó como una disciplina que ofrece problemas a ser resueltos antes, durante y después de tomar contacto con el objeto de estudio. En este sentido, el trabajo de campo asistido por la etnometodología tuvo en cuenta la complejidad de los fenómenos y los alcances metodológicos para acceder a esa complejidad. Al respecto, sostienen Martin Hammersley y Paul Atkinson que:

“...hacer investigación etnográfica parte de la convicción de que tal investigación no puede ser programada, que su práctica se constituye por lo inesperado (...) la investigación no puede ser totalmente diseñada en la fase previa al trabajo de campo.” (Hammersley; Atkinson, 1994:41.)

En función de esta idea, no se “usó” o “aplicó” la teoría para ratificar un preconceito sino que, por el contrario, esta disciplina asistió y acompañó la mirada sobre el objeto (y los preconceitos sobre él) a los fines de cuestionar los métodos adoptados en el trayecto, exponer nuevas problemáticas y hacer legible lo inesperado.

Atendiendo a las ideas de Clifford Geertz sobre las propiedades de cada cultura (en este caso, legible en prácticas de enseñanza), se hace indispensable volver a preguntarse, antes de investigar: ¿qué hacemos realmente cuando creemos observar, interpretar, analizar, comprender? ¿Nuestras significaciones son isomorfas, similares o al menos acercamientos rudimentarios a la compleja realidad que estudiamos? Al respecto, son muy útiles las palabras de la antropóloga Mabel Grillo cuando sostiene que:

“Cuando desde la metodología cualitativa (...) nos aproximamos a la realidad, buscamos interpretar significados. Los registros no son sólo descripciones de prácticas sociales, rituales, ceremonias, escenas cotidianas, encuentros casuales o relatos verbales; además dan cuenta del significado que asumen para los actores involucrados. Por otra parte, el proceso de análisis e interpretación de esos registros exige refigurar el entramado social que desde la perspectiva del investigador se construye y, a la vez, dar cuenta de esos significados. Como ya dijimos, interpretamos interpretaciones.

Hacer análisis cualitativos no implica efectuar retratos o pinturas lo más fieles posibles de situaciones o relatos. Estos hechos se observan al natural, pero muchas veces para decir lo que vemos tenemos que hacer un trazado 'surrealista'." (Grillo, 1999:13)

Generalmente, el investigador que desconoce las ventajas que ofrece la etnometodología, arriba al campo para corroborar sus hipótesis, esto es, asiste a su objeto con certezas antes que con preguntas (al objeto y a su propio método para conocerlo). Por eso, una primera etapa previa al trabajo de campo consistió en cuestionar las propias herramientas disponibles y los conocimientos que se esperaba encontrar. Tal como sostiene Bronislaw Malinowski:

"cuantos más problemas lleve consigo al campo, más propenso será a moldear la teoría de acuerdo con los hechos y a ver los hechos en relación con la teoría, y mejor preparado estará para el trabajo. Las ideas preconcebidas son perniciosas en cualquier tipo de trabajo científico, pero aventurar problemas preliminares es la principal cualidad de un científico, y esos problemas se revelan por primera vez al observador a partir de sus estudios teóricos." (Malinowski, 1922:8-9)

Por este motivo, la primera actividad fue metacognitiva (reflexionar sobre los propios saberes y certezas). Se trabajó sobre la dimensión interpretativa del investigador: se estudiaron los relatos, la discursivización de un evento (la clase donde se emplea cine), pero lo que se registró en realidad fue aquello que, como investigadores, consideramos relevante, esto es, un nuevo sistema de enunciados que nos resultó significativo. Lo que estudiamos no fue, a secas, un relato, sino *aquello que pudimos traducir* de ese relato.

Con estas y otras variables clarificadas, los instrumentos de la etnografía nos advirtieron sobre nuestro concreto objeto de estudio, lo que nos invitó a refinar el problema de la investigación: no estudiamos *las instrumentalizaciones del audiovisual en las aulas*, sino *los relatos de docentes que estudian en una red a distancia (lo que ya habla de inquietudes diferentes frente al conocimiento), que dan cuenta de ciertas instrumentalizaciones de ciertos audiovisuales, en casos específicos, inscriptos en medios particulares*. Como bien señalan Norman Denzin e Yvonna Lincoln:

“la realidad objetiva nunca puede ser capturada (...) la combinación de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores focalizados en un estudio singular debe ser entendida como una estrategia que agrega rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación.” (Denzin - Lincoln, 1994:3)

Esto, que parecería como una limitación para el acceso a la verdad detrás de los eventos, se propuso en cambio como un modo menos inocente de “trazar” lo que se ve, de escribir la propia lectura siendo consciente de que es una “escritura tentativa”. Estos planteos de la etnografía dieron pistas para acercarse a las condiciones del otro, no para decir lo que se juzga verdadero sobre él y a lo que se accede, con poco rigor, en un primer “golpe de vista”. Estos instrumentos se presentaron, en cambio, prolíficos para narrar lo que se pudo ver y escuchó como relato, una vez que como investigadores nos hemos observado a nosotros mismos como sujetos de lenguaje.

Las hipótesis generadas permitieron que, desde los estudios semióticos, proyectemos avances con este relevamiento explicando ciertos procesos de significación, transferencia de modelos acordes a las necesidades registradas, y propuestas concretas al ámbito educativo, que desarrollamos a continuación.

#### **4. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA E INCLUSIÓN DEL CINE EN LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS (RELEVAMIENTO 2009-2010)**

Para esta etapa final del trayecto investigativo, se generó una encuesta online que se articularía con las entrevistas a los docentes. Con ese instrumento se recuperaron las principales preocupaciones referidas al relato de las instrumentalizaciones del audiovisual en la escena del aula, lo que nos permitió ampliar la mirada a otros casos y observar una población mayor y más distribuida (100 docentes de distintas partes del país, pertenecientes a instituciones de diversa índole y abocados al dictado de diferentes disciplinas en varios años del nivel medio). La consulta pretendía identificar variables del contexto escolar sobre el rol del audiovisual en la configuración didáctica, las percepciones del docente

sobre lo audiovisual, y sus representaciones sobre las percepciones de los estudiantes y la institución misma<sup>2</sup>.

#### 4.1. LOS DATOS

La primera pregunta estaba orientada a la *disciplina* de los docentes en la escuela media. Los datos anotados por los docentes fueron: Lengua y Literatura: 60%, Ciencias exactas (física, química, matemática): 20%, Comunicación: 13%, y Turismo y Publicidad: 7%.

En cuanto a las *edades* de sus estudiantes, se generaron los siguientes rangos: alumnos entre 13 y 18 años: 47%, mayores de 18 años: 26%, alumnos de ambos rangos etáreos: 27%.

La pregunta por el *empleo* de recursos audiovisuales en el aula arrojó los siguientes resultados: siempre: 20%, casi siempre: 33%, pocas veces: 40%, nunca: 7%.

Con respecto a la *posición institucional* frente a estas implementaciones: el 40% aporta recursos, 54% no tiene recursos suficientes, 6% no demuestra interés en el tema.

La última pregunta de utilidad para la investigación, reparó en las *percepciones* del docente sobre la función de lo audiovisual en la población de sus estudiantes. Si bien no estaban organizadas como aquí las presentamos, las preguntas presuponían que el docente concebía al audiovisual como entretenimiento o como fuente de conocimiento. El 7% opinaba que lo audiovisual es un entretenimiento nocivo, 13% que es un entretenimiento intrascendente, 40%

<sup>2</sup> No se incluyó la consulta por las condiciones de producción socioeconómicas en las que se inscribe la institución, pero sería útil estudiarlas en un proyecto posterior a los fines de operar un mejor recorte del contexto en el que se trabaja y para el cual se planifica. La brevedad (y limitaciones) de la encuesta se debió a que, por un lado, se estaba probando el modelo proyectado a una consulta no tan masiva, y por otro lado a que se presuponía que el docente no disponía de tiempo físico para destinarle a esta consulta (que podía no serle significativa por las condiciones de la experiencia). Por estos motivos se optó por una encuesta breve, que pueda ser respondida en poco tiempo, focalizando en problemas concretos e identificables. Del mismo modo, la población recortada en 100 entrevistados se debe a las limitaciones de uso de la herramienta informática empleada para la consulta.

que es un entretenimiento con potencialidades para explotar (sin dar precisiones de "explotar en tal sentido"). Nadie seleccionó la opción de entretenimiento con potencialidades educativas. Los que opinaban que se trataba de una fuente de conocimiento, el 40% pensaba que era una fuente de consulta posible, el 7% que era una fuente de consulta permanente y el 20% que era una fuente ineludible para sus diseños curriculares.

#### **4.2. LECTURAS TRANSVERSALES**

Usualmente los estudios inscriptos en el campo de la Semiótica no demandan datos cuantitativos, a menos que se requiera comprobar en alguna situación alguna hipótesis o especulación. En este caso, los datos son leídos más que como pruebas fieles de una circunstancia (las prácticas de enseñanza), como índices de lo que los actores ponen en discurso sobre esas circunstancias. En este sentido, creemos que para poder disponer de una cartografía más precisa de estas construcciones discursivas, cabría entrevistar a estudiantes y autoridades involucrados en este proceso, pero con las representaciones que actualizan los docentes creemos que contamos con elementos prolíficos para la investigación que se emprendió.

El primer aspecto significativo (sino llamativo) de la consulta es que, al menos en la población estudiada, los docentes que más trabajan con material audiovisual, después de los profesores del área de estudios del lenguaje, son los provenientes de las ciencias exactas. Por las características de la configuración de la encuesta, era esperable que los docentes de Lengua y literatura conformen la mayor muestra de profesionales entrevistados, dado que ellos representaban la población de ingreso a la red de profesores del nivel medio (por cursar en la modalidad a distancia). En estos casos, los abordajes al audiovisual que relataron los docentes entrevistados se organizan según dos funciones (citamos las respuestas):

> como *texto autónomo*: "vemos lo que hace el héroe";

> como *texto vinculado con un texto lingüístico*: "Casi siempre opto por ver con los alumnos algún film que toma como texto base una novela que se lea durante el ciclo lectivo", "Suelo trabajar el cine vinculado con una obra literaria", "En el tema Teatro isabelino, estábamos estudiando 'Romeo y Julieta' en un 3º año de ESB y vimos la

película de Buz Lhurman. Posteriormente leímos una entrevista al director e hicimos un cuadro de semejanza y diferencias entre el texto de Shakespeare y la película”; > como texto vinculado a otros textos, temas o materialidades: “para propuestas de cine debate”, “para trabajar la articulación entre literatura y cine o historieta y cine”, “para utilizar como disparador para actividades de reflexión y escritura”.

En consonancia con lo mencionado en el apartado anterior, la apertura de la indagación dio lugar a la emergencia de lo sorpresivo. Nuestro preconcepto decía que era esperable que los docentes en ciencias de la comunicación se interesaran en segundo lugar, debido a que el audiovisual no sólo comporta un material de ejemplificación para su trabajo en el aula, sino además el objeto mismo de reflexión en su configuración didáctica. Sin embargo, los docentes en ciencias exactas (en este caso de matemática, física y química) encuentran en el audiovisual un instrumento de utilidad para su trabajo, de lo que se especula lo siguiente: dado que el audiovisual no es materia de reflexión por su forma, lo que puede estar sucediendo es que cobre relevancia desde sus contenidos.

Uno de los docentes comenta: “Generalmente aplico estas herramientas en clases de física. Este año trabajamos con *Una verdad incómoda* y *Home* al finalizar el tercer trimestre que, sumados a conocimientos previos ya desarrollados, sirvieron de apoyo, esclarecimiento y nexo de conceptos varios. Utilizamos videos de física casi todo el año para afianzar la memoria y localizar determinados conceptos en la historia y en su contexto social. Para matemática utilizamos diarios y revistas para obtener datos relevantes para aplicar en porcentajes, estadísticas y probabilidades”. El caso descrito pone en escena al audiovisual como pieza de contenidos de utilidad condensados a los fines de la clase, trabajando con el supuesto de que el audiovisual (sea documental de divulgación científica o texto de contenido ficcional) se homogeneiza en su forma por ofrecer significantes operativos para los significados del curriculum.

En los casos de las ciencias de comunicación, los audiovisuales sólo tendrían una función cuando se instala su forma como tema de la clase: “En cada clase utilizo algún ejemplo, ya sea publicitario, cinematográfico o televisivo. De acuerdo a la necesidad del caso a tratar: iluminación, montaje, entrevistas, guión. Encuadre y musicalización”. El último tema, donde el curriculum focaliza en la construcción de mensajes (Turismo y publicidad), el audiovisual ya no es un

instrumento de reflexión como en los casos anteriores, sino una herramienta de trabajo que se instala en una instancia de taller: “Utilizo documentales y cortos donde se muestra, por ejemplo en Programación de Circuitos, distintos lugares del país, mostrando paisajes, culturas y particularidades de las regiones turísticas”. Vemos cómo la reflexión sobre la forma y el contenido son dimensiones igualmente significativas de diversos aprendizajes prescritos.

La mayoría de los alumnos con los que se trabajan estas materialidades se inscriben en franjas de edad escolar típica, pero no es menor el porcentaje de estudiantes mayores de 18 años. En este sentido, se puede especular que el acceso al audiovisual no sólo es leído por el docente sobre determinada población que se presupone “atravesada” por la cultura audiovisual, sino sobre cualquier sujeto que esté inserto en cualquier proceso de escolarización, independientemente de su nivel ocupado en el sistema educativo. Esto implica que los textos audiovisuales no son pensados, en la configuración didáctica, como apropiables por un grupo de estudiantes más jóvenes, sino como materiales de estudio para cualquier sujeto, del cual se supone una alfabetización audiovisual mínima.

Cabría volver en este punto a los supuestos declarados al principio: falta relevar las percepciones de los estudiantes, y observar si en todas las edades, con diferentes capitales culturales, acceden a los mismos contenidos y pueden aprenderlos del mismo modo. Esto pone en entredicho la sentencia con la que iniciamos este trabajo: no necesariamente el estudiante es experto o maneja competencias audiovisuales que su docente desconoce. Eso depende de otros factores que exceden la juventud del estudiante u otros aspectos generacionales.

En cuanto a la regularidad de recurrencia al audiovisual, la mayoría lo recupera con poca frecuencia. Esto podría deberse, como es esperable, a la planificación de cada clase. Pero si se triangula este dato con el siguiente ítem de las entrevistas, donde se relewa el rol de la institución, vemos que los recursos son escasos. En segundo lugar se ubica la otra mayoría, donde los docentes encuentran eco en la institución para llevar adelante sus implementaciones.

Finalmente nos enfrentamos, fuera de lo preconceptualizado, con datos llamativos: pese a que se declaran esfuerzos personales e institucionales para instrumentalizar audiovisuales en el aula, la mayoría de los docentes piensa que se trata de un entretenimiento para sus estudiantes. Si bien clarifican que es un entretenimiento “que a veces puede enseñarles algo”, la relativización da cuenta

de un descrédito constitutivo de la materialidad audiovisual. Según el 60% de los docentes entrevistados, el audiovisual puede cumplir una función en tanto formador de conocimiento, pero siempre desde el lugar del entretenimiento. El resto descubre otra polaridad: para la mayoría el audiovisual es fuente constitutiva de conocimiento, y al interior de este grupo, para una menor cantidad de docentes se trata de un material donde "posiblemente" circule un saber.

Vistos estos datos superficialmente, podemos acercar algunas conclusiones parciales que operarían como hipótesis de trabajo para investigaciones futuras.

### **4.3. APORTES Y CONCLUSIONES PARCIALES**

Estos datos, como se comentó al principio, no corroboran una realidad fáctica, sino que sistematizan fragmentos de una discursividad puesta en funcionamiento en algunas experiencias de enseñanza. Dos variables quedan por poner a funcionar en la investigación: las condiciones de producción socioeconómicas en las que se inscribe la institución y las condiciones de reconocimiento de los estudiantes. Sobre eso que sí se estudió, y desde los aportes de la Semiótica audiovisual y de la didáctica, podemos acercar algunas conclusiones. Algunas ratifican las prehipótesis que antecedieron la investigación, mientras que otras cuestionan algunos supuestos de los que partíamos y abren esta indagación a nuevas investigaciones.

Según lo relevado, en las prácticas sobrevive en mayor grado el preconcepto del audiovisual como "reflejo", esto es, una mirada previa a lo que operó el Giro lingüístico en el campo de las reflexiones científicas. Exceptuando las disciplinas que se abocan exclusivamente a instancias de taller, en el gesto de mirar y explotar los contenidos antes que la forma está implícita lo que podemos reconocer como la "mirada industrial" del texto cinematográfico. Antes que un problema, este tipo de abordaje da cuenta de un terreno aún bacante sobre los modos de lectura, que explicita en su ejercicio el requerimiento de modelos que triangulen semióticas específicas con aportes de la didáctica.

Es necesario también reparar (y revisar) el segundo preconcepto con el que se aborda el audiovisual en el aula: su carácter de "entretenimiento", da cuenta de cómo la espectacularización construida desde la industria es la única perspectiva ofrecida al docente.

Otro dato importante es que la concepción del audiovisual como instrumento para configuraciones didácticas debe permitir trabajar con distintos rangos etéreos. Algo se ensaya a veces en las aulas cuando se recurre a productos de circulación masiva, generalmente con escasa aprobación por parte de la institución. Este tipo de objetos en la escena de la clase abren una discusión que no es nueva. Si bien por un lado permiten leer los textos del entorno con otra perspectiva, por otro lado refuerzan la marginalidad y borran fragmentos de la memoria cultural. Proponer abordajes de textos no cotidianos para el estudiante demanda que se tomen decisiones dificultosas en este sentido. Para el caso de textos no pertenecientes al contexto inmediato, son necesarios ciertos esfuerzos del docente para documentarse, además de reconfiguraciones didácticas que observen no necesariamente los gustos (que en el caso del gusto masivo suele ser una construcción de mercado) sino lo que no saben. Este audiovisual, en el marco de una propuesta de enseñanza pluralizada, posiblemente propondrá escenificar otros saberes y lógicas de producción de sentido a sujetos de varias generaciones y con intereses disímiles.

La recuperación de la voz de los docentes en este tema, expresa que en cierta medida es necesario equipar físicamente a las instituciones, aspecto que fue reseñado por la mayoría de los profesionales. Pero también sería productivo trabajar con los docentes y las autoridades sobre sus preconcepciones sobre el rol del audiovisual en las aulas. Si bien no es una "nueva tecnología", en contraste con el texto lingüístico es leída como tal en la escena educativa. Algo de preconcepción heredado de la industria está operando en esta intelección, pero posiblemente estemos ante ciertas inseguridades ante un desconocimiento, donde una tecnología viene a relativizar y cuestionar un saber y una práctica del docente y de la institución.

Si bien el audiovisual es leído como un insumo necesario para la escena del aula, se requiere para ello un proyecto de alfabetización audiovisual que permita construir un distanciamiento de la mirada que ya porta el alumno. Hasta el momento, el docente no ha podido instalar el audiovisual como productor de conocimiento ni construir una mirada profesionalizada de la educación con el audiovisual. Una hipótesis posible sobre este estado es que la institución no dispone de instrumentos autónomos ni diseños diferentes más que los aporta la industria para leer esta materialidad significativa.

## **5. INSTRUMENTOS DEL CAMPO DE ESTUDIOS SEMIÓTICOS PARA LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS QUE INCORPOREN LA MATERIALIDAD CINEMATOGRAFICA**

En función de las teorías del cine generadas en el campo (algunas de las cuales recomendamos al inicio de este trabajo), y de las condiciones actuales de interacción del cine en la enseñanza, nos interesa sugerir algunos instrumentos que permitan articular los aportes de teóricos con posibles puestas en práctica.

Leer el cine (o cualquier texto audiovisual) no como medio para otros saberes sino como una versión de un objeto de conocimiento, nos convoca a repensar qué materiales se despliegan para la enseñanza, en qué contextos, con qué objetivos, con qué otros textos y pretextos los docentes estamos trabajando actualmente y por qué esos textos y no otros. Inevitablemente debemos reconocer que hay una historia que legitima ciertos soportes y ciertas prácticas, materiales, procesos y modos de evaluación, todos ellos orientados a determinados modos de producción de conocimiento. Es la palabra, antes que la imagen (lo lineal antes que lo multidimensional) la que ostenta las versiones científicas, apropiadas por la institución educativa. La palabra organiza el conocimiento y lo comunica.

El cine está en una posición incómoda, incluso con respecto al documental, precisamente porque este último puede presentarse a sí mismo como relato “verdadero” (antes que verosímil). Pero a excepción de su autolegitimación, sus operaciones son las mismas que las del texto ficcional. Al ingresar al aula, se lo asocia al saber legitimado, y se subsume a otro conocimiento que le da autoridad, mientras que el cine es asociado a otra polaridad, la de la ficción, que por transitividad se vincula con el entretenimiento y el nulo trabajo sobre su forma. Esto nos convoca a reflexionar sobre su ontología, para redefinir su lugar entre las producciones humanas, incluso científicas.

Por empezar creemos que es necesario explicitar un modo de lectura que debe ser revisado: el cine definido por lo que le es externo (“tal película cuenta tal historia de la realidad”), y no por las marcas formales que le son propias, lo cual importa un problema ontológico (Odin, 1990). También debemos recuperar la idea de que el conocimiento es histórico, y por ende mutable y perfectible. Preguntarnos si, cuando ubicamos el conocimiento en un programa de estudios

o lo situamos en el aula, estamos también comentando que es una versión del mundo que puede cambiar, o lo exponemos como una verdad última y acabada que el cine comenta en forma transparente.

Sobre esta base, es necesario también preguntarse qué objeto del mundo refiere ese conocimiento, qué fenómeno, entidad o evento estamos haciendo circular. Y finalmente, qué sistemas de signos pueden dar cuenta de ese objeto de estudio, y si el lingüístico es la única versión con la que contamos. Si luego de esta reflexión vemos en lo audiovisual, y en particular en el cine, un sistema posible, cabe preguntarse por su sentido: si ilustrará otro texto o será el texto artístico mismo el que implique un conocimiento, y cómo se hará esa transposición.

Un instrumento posible que proponemos es la inferencia de un sistema cultural a partir de la *contextualización de la forma*. El cine narra no sólo un suceso sino, antes que eso, la disponibilidad técnica, tecnológica y científica de una comunidad, en una época, para construir un texto. Un sistema de técnicas y recursos tecnológicos visibles en un film da cuenta de una disponibilidad cultural.

Se puede conocer un sistema cultural a partir de los materiales y recursos con los que construye un objeto, y esto llevado al audiovisual puede colaborar en reponer qué valores se jerarquizan por los encuadres y montajes, escenas mostradas y lo que no se muestra, incluso la materialidad de la cinta con que se filma. A partir de esta materialidad y de las técnicas (entendidas como lo que Peirce menciona como la Primeridad), se puede inferir un recorrido semiótico que focalice en los efectos de sentido que una cultura (en un espacio y un tiempo específicos) pone en escena para construir sus propias versiones del mundo.

El segundo instrumento que proponemos, esta vez recuperando los aportes de Lotman (1996, 2000) es la *recomposición de lo alosemiótico*<sup>3</sup>: todo film propone una versión del tiempo, del espacio, sus sujetos y acciones. En ese trabajo simula el recuerdo, que como sabemos es una operación que demanda el olvido sistemático de otros eventos, espacios, sujetos y acciones. Ese recorte de textos que quedan dentro y fuera del texto artístico se opera a través de ideología, y se puede recomponer un sistema ideológico a partir de aquello que no se dice en una película (igual que un programa de TV, un noticiero e incluso una publicidad). Ese conocimiento no declarado constituye una especie

<sup>3</sup> Al respecto ver Lotman, Iuri (1996, 2000).

de curriculum nulo, no sólo del film sino también de los actuales contenidos relevantes que se consideran “enseñables” y “verdaderos”.

Una tercera herramienta podría posibilitar la generación de nuevos modos de lectura de un texto, pasar de lo lineal a lo multidimensional: leer la *agramaticalidad en el nivel de la anécdota* y generar una propuesta no de reconstrucción lineal del relato, sino un análisis sobre qué significaciones diversas activa esa propuesta en el nivel de la historia y con qué fines se narra como se narra. En otras palabras, en lugar de organizar la acción, cabría preguntarse por qué se narra obliterando la organización canónica de “principio, nudo, desenlace”, que es en definitiva preguntarse por otros modos de pensamiento presentes en el texto cinematográfico.

En síntesis, el cine puede ser objeto de estudio por su escritura misma, por sus operaciones textuales y por cómo construye (y no reconstruye) una realidad. En este sentido, podemos observar al cine como equivalente al trabajo etnográfico: en la escritura del film (en el montaje) se muestra, antes que la realidad, *una escritura de una lectura de una realidad*. Volvemos a las palabras de Grillo cuando sostenía que “interpretamos interpretaciones”. El etnógrafo es consciente de su distanciamiento de los objetos del mundo, y sabe que su narrativa no produce un reflejo de la realidad, sino que expresa su interpretación, un resto que da cuenta de una brecha considerable entre el cine y el caso del que habla. Así, si el montaje en el cine podría ser equivalente a la escritura del etnógrafo, el film entonces puede permitir ver algo que sin el montaje (sin la mirada del artista-investigador) no sería posible observar. Así el cine no vendría a narrar algo conocido o desconocido, sino a relatar lo posible desde otro lugar, admitiendo su mirada sesgada y asumiendo el poder que tiene el montaje para persuadir, y con ello, proponiendo nuevos modos de pensar y relacionar (operaciones que pueden ser aprovechadas por las prácticas de enseñanza).

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

Por lo apuntado en este trabajo, creemos que, pese a los aportes de diversas disciplinas y en especial de las que tienen a la enseñanza y al aprendizaje como objetos de sus reflexiones, en muchos ámbitos educativos prevalece aún un modo de conocer que simplifica las entidades de estudio. Los textos audiovisuales, incluyendo al cine, siguen siendo todavía monopolizados, por un lado por la crítica especializada y la industria (que los comenta sin sistema) y por otro lado por las disciplinas científicas (tanto las que lo tienen por objeto de estudio como las que no) y que lo abordan permanentemente pero sin recontextualizarlo.

Poco se ha desarrollado en materia de propuestas didácticas que permitan instrumentalizar al cine sin desjerarquizarlo como ilustración de la palabra. Los instrumentos y metodología de abordaje son aún materia pendiente en las prácticas de enseñanza. Las operaciones mentales que se espera que comiencen a funcionar ante un objeto de estudio pueden ser no discretas, y además explotadas de múltiples maneras ante un texto como el cinematográfico.

Por esto, el desafío actual consiste en abrir las posibilidades de construir conocimientos hacia la exploración de nuevas formas de leer, que de alguna manera demandan la revisión de marcos disciplinares vigentes y la apertura a las múltiples lecturas y formas de significar que están operando en el contexto. Estas herramientas, inevitablemente, deben ser incorporadas en breve al proceso educativo, a los efectos de procurar una actualización de la escuela con algún sentido, además de su articulación con el sistema cultural en la que se desenvuelve<sup>4</sup>.

Acaso la asignatura pendiente de nosotros como educadores, consista en reaprender a leer, en ver conocimientos en otros soportes, en realfabetizarnos. El texto cinematográfico no resuelve una clase, sino que demanda desarrollar instrumentos creativos para enriquecer las propuestas de enseñanza. Nos insta a ver y oír los textos audiovisuales que nos rodean, y antes que hacerlos decir lo reveladores que son o lo que dijo otro texto (o nuestra sospecha personal) nos piden hacerlos hablar por ellos mismos, identificar qué quieren que digamos con ellos (y no por ellos).

<sup>4</sup> Al respecto, ver Jackson, Philip en McEwan, H. - Egan, K. (comp.), (2002).

Algunas de esas demandas son el reconocimiento de su cualidad de texto con propia especificidad, que enuncia y a la vez censura contenidos por alguna razón. Que muestra su vinculación con un contexto pero que a la vez es un artificio, un falso reflejo de ese mismo entorno. Una versión del mundo, una perspectiva que nos muestra algo que pudiéramos tal vez no haber visto. Un objeto familiar y a la vez extraño entre las cosas que nos rodean.

No debemos olvidar tampoco que el audiovisual es un arma, donde se construyen los tópicos de interés para la población de todo el mundo, donde se instalan sus mitos y olvidos, sus héroes y enemigos, sus territorios y aspiraciones. No cuestionar los mecanismos de su construcción es pasar por alto un tema central en la agenda educativa que nos corresponde abordar en un país con graves deudas culturales.

Dijimos que es necesario realfabetizarnos: ante el cine (u otro texto audiovisual como el documental, la publicidad, incluso los programas más populares de la TV, de alto presupuesto y dudosa calidad) no podemos leer la misma superficie que nuestros estudiantes: en esa deficiencia estamos enseñando que no hay nada para descubrir en los textos audiovisuales que nos rodean. Todos ellos, desde los reality shows hasta los films de culto, pasando por los noticieros y las publicidades, desde la forma misma nos están documentando. Expresan, sin que lo advirtamos, los años y circunstancias en que actualmente vivimos.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

**Denzin, N.; Lincoln, Y. (1994)** "Introduction: entering the field of qualitative research" en *Handbook of qualitative research* (Mario Perrone (trad.): "Introducción: Ingresando al campo de la investigación"). California: Sage Publications.

**Grillo, M. (1999)** "El análisis de discurso como estrategia metodológica para el estudio de las culturas" en *Discursos locales*. Río Cuarto: Imp. UNRC.

**Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994)** "Cap. 2: El diseño de la investigación Problemas, casos y muestras" en *Etnografía*. Barcelona: Paidós.

**Jackson, P. (2002)** "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza" en McEwan, H.; Egan, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

**Lotman, I. (1996)** "Acerca de la Semiósfera" en *La Semiósfera, I*. Madrid: Cátedra.

- - - - (2000) "El lugar del arte cinematográfico en el mecanismo de la cultura" en *La Semiósfera III*. Madrid: Cátedra.

**Malinowski, B. (1922)** *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Ediciones Península (2001).

### **GASTALDELLO, DANIEL**

"Narrativas audiovisuales en la escena del aula. La instrumentalización del cine en las prácticas de enseñanza media. Resultados de una investigación teórica y de campo (2009-2010)", en: **DE SIGNOS Y SENTIDOS / 12**. Santa Fe, Argentina: ediciones UNL. Año 2011, pp. 57-78.