

Alfabetización audiovisual: un análisis de materiales didácticos en producción

MARTINA RAMIREZ ⁽¹⁾

Fecha de recepción: 19/03/2020
Fecha de aceptación: 02/07/2020

Resumen. El presente trabajo es el avance de una investigación que realizamos en el marco de la tesina correspondiente a la Licenciatura en Letras (FHUC-UNL). Nuestro corpus está conformado por dos materiales didácticos sobre alfabetización audiovisual. El primero (Caso I) fue realizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2007). El segundo (Caso II) fue desarrollado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2017). Ambos textos fueron seleccionados por fundamentar su propuesta en los estudios visuales (Mitchell, 1994; Mirzoeff, 1999). El concepto de *tradición selectiva* (Williams, 1977) y la *teoría de los discursos sociales* (Verón, 1987) nos permitieron comparar ambos textos considerando las siguientes variables: 1) marco teórico, 2) políticas educativas referidas a la democratización de dispositivos tecnológicos, 3) actualización del discurso pedagógico sobre alfabetización audiovisual. El Caso I inscribe el *efecto de sentido de cientificidad* (Verón, 1987) ya que realiza una *reinención categorial situada* (Gerbaudo, 2011) de los desarrollos teóricos que actualiza. El Caso II manifiesta un uso aplicacionista (Gerbaudo, 2011) de la teoría e inscribe regulaciones para el trabajo con lo audiovisual que lo vinculan con el discurso pedagógico de principios del siglo XX en Argentina (Serra, 2011).

Palabras clave. democratización de dispositivos tecnológicos · materiales didácticos · estudios visuales · alfabetización audiovisual

(1) Escuelas secundarias (Santa Fe). Egresada del Profesorado de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y estudiante avanzada de la Licenciatura en Letras en dicha casa de estudios. Actualmente se encuentra realizando su tesina de grado bajo la dirección del Dr. Daniel Gastaldello.
ramirezdelarosa@gmail.com

Audiovisual Literacy: an Analysis of Didactic Material in Production

Abstract. This article presents the advances of research carried out to finish a degree of Bachelor of Arts in Literature at the Faculty of Humanities and Sciences of Universidad Nacional del Litoral in Santa Fe, Argentina. The corpus consists of two educational materials on audiovisual literacy. The first one (Case I) was produced by the Ministry of Education, Science and Technology of Argentina in 2007. The second one (Case II) was published by the Ministry of Education of the province of Santa Fe (Argentina) in 2017. Both texts were selected because they based their proposals on visual studies (Mitchell, 1994; Mirzoeff, 1999). The concept of 'selective tradition' (Williams, 1977) and the 'theory of social discourses' (Verón, 1987) allowed us to compare both texts considering the following variables: 1) theoretical framework; 2) educational policies related

to the democratization of technological devices; 3) the pedagogical discourse on audiovisual literacy. It is considered that Case I introduces the effect of the sense of scientificity (Verón, 1987) as it comes up with a situated categorical reinvention (Gerbaudo, 2011) of updated theological developments. On the other hand, Case II reveals an applicationist use of theory (Gerbaudo, 2011) and defines regulations for working with audiovisual resources that relates it to the 20th Century pedagogical discourse in Argentina (Serra, 2011).

Keywords. democratization of technological devices · educational materials · visual studies · audiovisual literacy

1. Introducción

El presente trabajo da cuenta del avance de una investigación en curso que se desarrolla en el marco de la tesina de grado correspondiente a la Licenciatura en Letras (FHUC-UNL). En esta indagación nos interesa estudiar los procesos por los cuales se configura el sentido del concepto *alfabetización audiovisual* inscripto en dos materiales didácticos producidos por instituciones estatales argentinas en el período 2007-2017.

Por un lado, nuestro corpus incluye al Caso I titulado *Eje 2: uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación: alfabetización audiovisual: módulo para docentes*. El mismo fue producido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el marco del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) que se desarrolló entre los años 2004 y 2007 en Argentina.⁽²⁾

(2) <http://www.bnm.me.gov.ar/gigat/documentos/EL003230.pdf>

Por otro lado, el Caso II es el *Programa de Alfabetización Audiovisual del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe* (2017). Este se encuentra destinado a docentes y estudiantes de los niveles de educación primaria y secundaria, y continúa la línea conceptual propuesta por el Plan Nacional de Educación Digital (PLANIED) del Ministerio de Educación de la Nación (Valenzuela y Moschini, 2018: 3). El PLANIED surgió en el año 2016 y abarcó los Programas Conectar Igualdad, Primaria Digital y el resto de las acciones del Ministerio de Educación orientadas a la vinculación de la educación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Rivas, 2018: 13). Cabe destacar que este plan se desarrolló durante la gestión presidencial de Ing. Mauricio Macri y que por el momento desconocemos si continuará en ejecución. Por último, se materializa en un aula virtual⁽³⁾ que se encuentra embebida en el sub portal web del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Ahora bien, ¿Por qué nos preocupa la alfabetización audiovisual? Consideramos que dicho concepto resulta una abstracción problemática ya que los sentidos que adquiere en cada propuesta pedagógica son muy cambiantes. Por eso decidimos entenderlo como un problema que debe historizarse del mismo modo en que para Raymond Williams son un problema los conceptos *sociedad* y *economía*. Para este autor, la sociedad fue «la camaradería activa, la compañía, el “hacer común”» antes de que fuera considerada la descripción de un sistema u orden general, y la economía fue el control de un hogar familiar antes de convertirse en la descripción de un sistema de producción, distribución e intercambio. Por ello propuso recuperar el proceso de generación de sus formas (Williams, 1977: 21) para entenderlos en su dimensión procesual e histórica.

En este trabajo nos interesa abordar la categoría de alfabetización audiovisual (en adelante AA) debido a que la misma entra en tensión con el término *alfabetización en lecto escritura* (Torres, 2011: 61). Torres se pregunta si los múltiples usos metafóricos que se le han otorgado últimamente a la palabra «alfabetización» (alfabetización digital, tecnológica, audiovisual) constituyen un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1948) para la enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela secundaria. Su artículo «Alfabetización: voces y metáforas» (Torres, 2011) nos resulta significativo

(3) <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/blog/alfabetizacion-audiovisual/>

porque aborda un proyecto desarrollado en el ISP N°20 «Senador Néstor Juan Zamaro» de la localidad de San Justo (Santa Fe, Argentina) que tuvo lugar en el marco de los Proyectos de Mejoramiento de la Escuela Media que fueron respaldados y financiados por el Ministerio de Educación de la Nación (2005-2006). Este proyecto se desarrolló mediante seminarios y talleres destinados a docentes de cinco escuelas medias de dicha localidad. Uno de los módulos trabajados se tituló «Acerca de la lectura, la escritura, las viejas/nuevas tecnologías y la escuela. Repensando el proyecto alfabetizador». A modo de reflexión sobre esta experiencia, la autora manifiesta que en determinados proyectos sobre alfabetización informática, digital o multimedia, no quedaba claro a qué refieren estas categorías y que inclusive su ambigüedad puede llegar a obturar la enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación (Torres, 2011: 61).

Esta problemática nos generó la inquietud sobre la construcción del sentido de la AA, en tanto consideramos que este concepto combina y pone en tensión a la enseñanza del cine, de la lectura y de la escritura de manera específica en cada propuesta pedagógica que verse sobre dicho contenido.

1.2 Corpus

El criterio de construcción de nuestro corpus consiste en seleccionar propuestas elaboradas por ministerios de educación que definen la AA desde la perspectiva de los estudios visuales (Mitchell, 1994; Mirzoeff, 1999). Al mismo tiempo, los casos seleccionados inscriben un distanciamiento explícito respecto de la semiología propuesta por Roland Barthes en *Mitologías* (1957) y respecto de «los famosos y consagrados textos de Roland Barthes sobre el análisis de las imágenes publicitarias» (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2017: 3). Esto sucede en ambos programas a pesar de haber sido publicados con una década de diferencia y de pertenecer a distintas jurisdicciones gubernamentales, Nación y provincia de Santa Fe respectivamente. Por un lado, en el Caso I se sostiene que

Con la semiología, las imágenes y los medios empezaron a leerse a partir del modelo textual, es decir, como signos (significante- significado) que deben descifrarse. (...) Hace diez o quince años se constituyó un nuevo campo, los estudios visuales, que ha seguido el camino abierto por los estudios culturales, pero introduciendo algunas modificaciones. (...) los estudios visuales se centran en la 'condición del espectador' (Guasch, 2005: 64) y en cómo las imágenes ejercen *poder*, tienen *autoridad* y producen *efectos*. Estos son aspectos singulares e innovadores de este campo de estudio, y por eso lo estamos eligiendo como marco teórico para enfocar nuestro análisis e intervenciones pedagógicas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 20- 21).

Por otro lado, y en la misma línea, en el Caso II se legitima la perspectiva propuesta por los estudios visuales debido a que «abandonan la idea de que la lectura es el modo privilegiado de abordar los acontecimientos visuales» (Programa de Alfabetización Audiovisual del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2017: 3). Al final de esta oración hay una nota al pie en la que se alude a los estudios visuales como perspectiva superadora de la semiología:

Esta postura teórica fue la que sostuvo la Semiología a partir de los famosos y consagrados textos de Roland Barthes sobre el análisis de las imágenes publicitarias. En este sentido, los estudios visuales resultan un abordaje superador de las hipótesis centrales de la semiología, ya que pone en el centro del análisis el poder sensual del lenguaje visual, lo que lo diferencia de la cultura letrada y del texto. (Programa de Alfabetización Audiovisual del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2017: 3).

De este modo, nos interesa indagar el proceso por el cual los estudios visuales se consolidan como lugar teórico de definición de la AA en materiales educativos producidos por instituciones estatales, lo cual supone como ya dijimos, la exclusión de otras perspectivas teóricas. Cabe aclarar que nuestro corpus no es exhaustivo ya que aún nos resta seguir identificando propuestas que presenten las características mencionadas. Es un corpus en construcción.

2. Método

Nuestra lectura respecto de los procesos de construcción del sentido de la AA inscripto en el corpus, se sostiene en el modo en el cual Williams comprende el funcionamiento de la *hegemonía* (Williams, 1977: 131-132). Con el objetivo de investigar los procesos por los cuales la hegemonía se configura en tanto sentido de realidad, el teórico inglés propuso las categorías de dominante, residual y emergente (Williams, 1977: 143). En primer lugar, lo dominante puede ser entendido como las prácticas, valores y significados que reafirman lo hegemónico. Esta dimensión del proceso social total depende del funcionamiento de la tradición selectiva, la cual constituye una fuerza que selecciona elementos del pasado para ratificar un presente e indicar las direcciones del futuro (Williams, 1977: 139). Un actor clave en la construcción de esta tradición, son las instituciones, como ya veremos más adelante. En segundo lugar, lo residual, se encuentra constituido por experiencias, significados y valores formulados en el pasado que luego fueron re interpretados, diluidos, excluidos y evaluados por lo dominante en el presente mediante las operaciones de la tradición selectiva (Williams, 1977: 144). En tercer lugar, lo emergente son nuevos significados, valores y prácticas que son alternativos u opuestos respecto de lo dominante (Williams, 1977: 145-146). Estas conceptualizaciones nos resultan operativas para comprender el funcionamiento de nuestro corpus en el marco del sistema educativo, ya que las instituciones educativas son las principales agencias de transmisión de la cultura dominante (Williams, 2012: 59- 60).

En este trabajo lo que nos interesa estudiar es el funcionamiento de la tradición selectiva mediante un análisis interdiscursivo de nuestro corpus, con el fin de brindar una lectura tentativa respecto de las variables que inciden en la configuración del sentido de la alfabetización audiovisual. Con *análisis interdiscursivo* nos referimos a la perspectiva que propuso Eliseo Verón en «El sentido como producción discursiva» (1987). Verón a partir del pensamiento ternario sobre la significación (Peirce y Frege) postuló que el conocimiento es un efecto de sentido generado por un sistema productivo integrado por tres dimensiones: producción, circulación y reconocimiento. De este modo, todo texto o paquete textual presenta marcas (huellas discursivas)

de operaciones, que permiten determinar sus condiciones de producción, es decir, los discursos que restringieron las condiciones de posibilidad de dicho texto. Al mismo tiempo, dichas marcas permiten identificar las condiciones de reconocimiento de un texto inicial, es decir sus lecturas que se materializan en otros textos (Verón, 1987: 130).

Con respecto al análisis de la tradición selectiva, es decir, de las selecciones que instituciones como los ministerios de educación realizan para instalar un determinado sentido sobre la alfabetización audiovisual en un momento específico, consideramos tres variables: 1) el marco teórico de cada caso (que incluye la actualización de los estudios visuales y el distanciamiento respecto de Mitologías (Barthes, 1957) y de los textos de Roland Barthes que abordan la publicidad); 2) las políticas relativas a la implementación de dispositivos tecnológicos en el sistema educativo, y 3) el discurso pedagógico sobre alfabetización audiovisual. Cabe aclarar la selección de las mencionadas variables se sostiene en que momentáneamente son las que observamos en la delimitación del sentido del concepto AA en cada caso. Entendemos a estas variables como dimensiones de análisis que permiten designar los elementos que son transformados y re interpretados en la formulación de las propuestas pedagógicas de los Casos I y II.

2.1. Análisis

Con el fin de empezar a definir las operaciones que ejecuta la tradición selectiva (Williams, 1977: 140) en nuestro corpus, entendimos que esta tradición opera sobre dos discursos: el científico (Verón, 1987) y el político (Verón, 1996). En una primera instancia, consideramos importante tener en cuenta estos dos discursos porque entendemos que sus interacciones se ponen en juego en las tres variables que mencionamos respecto del funcionamiento de la tradición selectiva.

En primer lugar, abordaremos la variable del marco teórico. Al respecto notamos diferencias en cuanto a los modos en los cuales son reinterpretados los estudios visuales en ambos casos. Por un lado, en el Caso I se explica por qué se adopta dicho enfoque para pensar la alfabetización audiovisual

(Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 21) en el marco de un razonamiento propuesto en el cuerpo del texto que historiza la conformación del campo de los estudios visuales. Es decir, no se realiza una mera mención de dicha perspectiva sino que se la presenta como una deriva de los estudios culturales que trabaja de manera interdisciplinaria nutriéndose de la historia del arte, la teoría del cine, el periodismo, el análisis de los medios, la sociología, la filosofía, la antropología y la literatura (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 22). Por otro lado, en el Caso II también se manifiesta de manera explícita la adopción de los estudios visuales pero esto se realiza en una nota al pie y no en el cuerpo del texto de la fundamentación. A continuación, citamos un pasaje del primer apartado titulado «Bienvenidos» que se encuentra en el aula virtual del Caso II:

Se trata de un abordaje sencillo sobre temas puntuales, desde una mirada integradora de las necesidades de aprendizaje conjunto de estudiantes y docentes en su tarea cotidiana. Contempla el objetivo en común de aprender a expresarnos utilizando el lenguaje audiovisual y las redes.

La amplitud y complejidad de esta dimensión expresiva se encuentra sistematizada en una propuesta metodológica basada en investigación propia y compilada que incluye conceptos, ejemplos, sugerencias, materiales realizados, enlaces, documentos para descargar y compartir, apoyo en consultas a los tutores virtuales y foros para poner en común los procesos y resultados. El marco teórico se puede profundizar a partir de las lecturas adjuntas a cada módulo. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2017)

En esta cita se menciona que el «marco teórico» puede ser profundizado a partir de las lecturas adjuntas, debido a que la teoría no se encuentra incluida dentro del desarrollo de la propuesta. Dicho desarrollo aborda determinados temas (Ciudadanía en entornos digitales; Uso del material audiovisual en el aula; Elementos del lenguaje audiovisual; Gramática de la producción audiovisual; Realización integral de audiovisuales y Formatos audiovisuales en contexto escuela), pero no recupera ni problematiza la bibliografía que cita: Dussel (2007), Braslavsky (2003), Mirzoeff (1999), Hall (1980), Barbero (2002) y Southwell (2013); por lo que su tratamiento queda relegado a

un segundo plano. En otras palabras, no existe una *reinención categorial situada* del marco teórico que legitima la propuesta:

El concepto de reinención categorial situada busca poner a la vista los actos de creación gestados en la traducción teórica que se distingue de la mera adopción de 'lo nuevo' con independencia tanto del contexto de producción de la teoría como del contexto de empleo, que se aparta de la (pseudo) legitimación de prácticas por la apelación a las 'citas de autoridad' pegoteada como 'marco teórico' o 'corolario' de lo que se describe. (Gerbaudo, 2011: 23)

Esta observación nos condujo a preguntarnos por el modo en el cual fue producido cada caso en términos de material didáctico, lo que nos llevó a observar más allá de la apropiación de los estudios visuales. En consecuencia, en el Caso I notamos un afán por re contextualizar las perspectivas teóricas que se recuperan y por volverlas a pensar en el contexto de nuestro país. En otras palabras, notamos que se intenta dar cuenta de que la construcción del conocimiento es histórica y que debe ser operativa para pensar los problemas que interpelan a las y los destinatarios de la capacitación, lo cual puede enmarcarse dentro de la perspectiva de la pedagogía para la comprensión (Perkins, 2003: 80). A continuación, citamos un pasaje correspondiente al Caso I:

El papel de la televisión y las imágenes audiovisuales en la vida de las personas, en la política y en la cotidianidad viene siendo puesto en discusión hace años. Un sociólogo de la cultura británico, que vive actualmente en los Estados Unidos, ofrece un dato curioso. En su estudio sobre por qué importan los medios, J. Fiske dice que en el año 1992 la opinión pública estadounidense fue dominada por tres hitos: la carrera presidencial, un incendio en Los Ángeles y una madre soltera llamada Murphy (Fiske, 1994: 1). Esa madre soltera llamada Murphy no es otra que Murphy Brown, la protagonista de la serie que planteó por primera vez en décadas las andanzas de una abogada madre soltera. No solo tuvo altos índices de audiencia, sino que el vicepresidente Dan Quayle le echó la culpa de los levantamientos de Los Ángeles en ese año, por ser un claro ejemplo de la élite libertina de Hollywood y favorecer la decadencia moral del país.

Podríamos buscar situaciones similares en Argentina. Algunas telenovelas han tenido y aún tienen la capacidad de paralizar al país cuando se acerca el desenlace (...). En febrero de 2004, *Los Roldán*, un programa costumbrista protagonizado por un personaje sexualmente ambiguo se convirtió en objeto de debate nacional al plantear la integración de las travestis a la trama de las parejas sentimentales... (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 15)

En este pasaje identificamos operadores que recontextualizan lo formulado por Fiske, el autor mencionado en el primer párrafo de la cita. En primer lugar, la expresión «Un sociólogo de la cultura británico» permite ubicar epistemológica y geográficamente al autor de la conceptualización. En segundo lugar, la operación de ejemplificación utilizando un caso argentino para dar cuenta de las condiciones de reconocimiento o lectura (Verón, 1987: 19) de determinados programas televisivos, también demuestra la cercanía que pretende establecerse entre las y los destinatarios del material, y las conceptualizaciones teóricas que el mismo desarrolla. Estas menciones explícitas de la recontextualización de determinados conceptos, las observamos también en la cita de *Apocalípticos e Integrados* de Umberto Eco (1965) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: 16); en el desarrollo sucinto del contexto histórico en el que se desarrolló la Escuela de Frankfurt (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 16); en la mención de lo postulado por Stuart Hall (1973) en el marco de los Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 17); en la presentación del trabajo de Susan Sontag, *Ante el dolor de los demás* (2003) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 28). Es decir que la recontextualización explícita de los conocimientos científicos es una regularidad en este texto.

Paralelamente a la recontextualización, notamos que en el Caso I se suele explicitar la transposición didáctica (Chevallard, 1985) de los contenidos seleccionados. Es decir, que se pone de manifiesto que dicha propuesta es el resultado de decisiones arbitrarias que implican la selección y recontextualización de contenidos que fueron realizados en un contexto de producción académica. Así, se manifiesta que la lógica de los medios audiovisuales se abordará desde «diversos enfoques teóricos» (Ministerio de Educación,

Ciencia y Tecnología, 2007: 11); se menciona que se presenta un «resumen» de los orígenes y las características centrales de la fotografía, el cine y la televisión (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 13); se muestra el carácter histórico y construido de las categorías ya que se menciona «Estos vocablos, inventados hace relativamente poco tiempo...» (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 13). Se historiza las categorías *género documental* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 35), *género telenovela* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 40), *arte* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 63), *fotografía, cine y televisión* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 27); así como también se desambigua las categorías utilizadas como se ve en la definición de *imagen* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007: 47). Consideramos que todos estos son elementos que demuestran la tematización de la doble relación de estos conocimientos con «lo real», lo cual genera el efecto de sentido de cientificidad propio del discurso científico (Verón, 1987: 23).

Como mencionamos anteriormente en otros términos, este efecto de cientificidad no se presenta en el Caso II debido a que las producciones teóricas no son abordadas en el desarrollo de la propuesta pedagógica. Entonces, dado que el objetivo de este caso es el desarrollo de las competencias necesarias para la expresión audiovisual y la puesta en circulación de las experiencias de escuelas primarias y medias (Valenzuela y Moschini, 2018: 8), propusimos como hipótesis de trabajo que este caso selecciona y ratifica una serie de políticas educativas orientadas a la democratización del acceso a dispositivos tecnológicos, así como también una posición del discurso pedagógico respecto de la implementación del cine en el sistema educativo existente a principios del siglo XX. A continuación desarrollaremos estos dos puntos que fueron nombrados anteriormente como las variables de análisis de la tradición selectiva número 2 y 3.

En primer lugar, respecto de la variable número 2 sobre la democratización de dispositivos tecnológicos, notamos en el aula virtual del Caso II la presencia de producciones audiovisuales realizadas en escuelas primarias y secundarias de diferentes localidades de la provincia de Santa Fe. En dichas producciones se escenifica un grupo de personas expertas en realización

audiovisual que acuden a las escuelas con los dispositivos tecnológicos necesarios para realizar producciones audiovisuales como cortometrajes, tutoriales, video clips y comunicación de proyectos que se realizaron en las escuelas. Esta escenificación y el tratamiento de la realización audiovisual como un contenido que es abordado en el aula virtual del programa, nos permiten poner en serie a este caso con otras intervenciones del estado realizadas con el fin de generar un acceso masivo a dispositivos tecnológicos, como lo fue Conectar Igualdad en el año 2010.⁽⁴⁾ En este sentido, podemos notar que históricamente las políticas destinadas a la implementación de dispositivos tecnológicos en escuelas se redujeron a garantizar el acceso a los mismos y a proveer una alfabetización que se limita al conocimiento de la manipulación técnica de los artefactos y sus algoritmos básicos, sin poner en sistema ese conocimiento con la producción audiovisual proyectada a la resolución de problemas. En consecuencia, consideramos que el entrecruzamiento entre los discursos científico y político permitiría explicar, parcialmente, por qué el Caso II presenta una propuesta que contradice a la misma bibliografía teórica que cita a modo de fundamentación. Si atendemos al artículo citado de Inés Dussel (2007) en el Caso II, observamos que la autora recupera a Didi Huberman, quien manifiesta que para ver hay que saber, porque no se puede ver lo que no se conoce. De este modo plantea poner puntos de contacto entre un abordaje de la imagen y diferentes disciplinas del conocimiento como la semiología visual, la historia, la crítica cultural, la ética, la economía y la tecnología (Dussel, 2007: 11).

Ahora bien, si ponemos en sistema el Caso II con otros documentos producidos por diferentes entes estatales observaremos que la orientación hacia el uso instrumental de lo audiovisual resulta una regularidad. Si atendemos al Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina (López, Lugo y Toranzos, 2014) realizado por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de los Estados Iberoamericanos, podemos manifestar que las políticas educativas vinculadas con TIC que tienen lugar en la provincia de Santa Fe como lo es el Caso II, constituye un fenómeno que depende de políticas nacionales e internacionales, y de una diversidad de procesos interrelacionados y diferentes.⁽⁵⁾ En este sentido, dicho informe sostiene

(4) En el año 2010 el estado argentino lanzó el Programa Conectar Igualdad (PCI): «un programa de alfabetización digital basado en el llamado Modelo 1 a 1 (una computadora por alumno), el programa se propuso (y hasta la fecha ha logrado) distribuir más de tres millones de netbooks entre estudiantes y maestros de las escuelas secundarias públicas de toda Argentina.» (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger Lascano, 2014: 92)

(5) Véase en este informe el Plan de Acción Regional sobre la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe (eLAC) (López, Lugo y Toranzos, 2014: 58).

que los programas que se desarrollaron y que continúan actualmente en los países de América Latina están orientados a garantizar el acceso a dispositivos tecnológicos; al mismo tiempo que presentan una concepción de «alfabetización» en términos del aprendizaje de un saber instrumental (un «saber usar» los dispositivos tecnológicos), pero no en el sentido de producir un conocimiento nuevo (López, Lugo y Toranzos, 2014: 48, 60). En síntesis, si atendemos a la bibliografía citada en el Caso II y a lo que el mismo performativiza, observamos una contradicción entre ambos factores, ya que si bien en la bibliografía está citada la perspectiva de Inés Dussel (2007) que propone un abordaje holístico de los textos audiovisuales, el programa reduce el tratamiento de los mismos al ámbito de su producción técnica.

En segundo lugar, para leer la variable número 3 referida al discurso pedagógico sobre alfabetización audiovisual nos valemos de la tesis doctoral de Silvia Serra (2011) que se titula *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Aquí la autora sostiene que en 1925 el discurso pedagógico inscripto en las revistas de su corpus (*El Monitor de la Educación Común* y *La obra*) establecía regulaciones respecto del uso del cinematógrafo. Al mismo tiempo, las películas que podían ser vistas, eran en su mayoría documentales debido a que el cine ingresó en el sistema educativo con el objetivo de ampliar la mirada sobre los contenidos que eran impartidos por las y los maestros. Es decir que primaba la función ilustrativa del cine respecto de los contenidos que eran trabajados en el aula (Serra, 2011: 112).

Lo desarrollado por esta autora nos sirve para pensar nuestro corpus en línea con la conformación del discurso pedagógico sobre el trabajo con lo audiovisual en Argentina. Consideramos que mientras el Caso I se distancia de la perspectiva que tuvo el discurso pedagógico en la asimilación del cine a principios de siglo XX, el Caso II se inscribe en ese modo de trabajo. Esto se debe a que el Caso I brinda herramientas para interpretar lo audiovisual y un acercamiento a la producción del mismo desde la experimentación; mientras el Caso II propone de antemano las temáticas sobre las cuales se deberán producir los cortometrajes realizados por las y los estudiantes de las escuelas primarias y secundarias: contenidos de Educación Sexual Integral,

Pedagogía Emprendedora y Feria de Ciencias. En consecuencia, podemos manifestar que en el Caso II se hace presente el elemento regulatorio del discurso pedagógico que ya se observaba a principios de siglo XX. Esto es significativo ya que a principios de siglo XX, el cine dentro del sistema educativo asimiló las características del proyecto modernizador y homogeneizador del Estado Nación. Se trató de producir «espectadores educados» poseedores de un régimen escolar de la mirada (Serra, 2011: 132).

3. Conclusiones y algunas preguntas

Dado lo desarrollado hasta aquí, podemos establecer lo siguiente. Por un lado, si consideramos el Caso I, es posible manifestar que el mismo se caracteriza por inscribir un efecto de sentido de cientificidad mediante la reinención categorial situada que realiza de determinados desarrollos teóricos (estudios visuales, estudios culturales, Escuela de Frankfurt, Semiología de Roland Barthes, entre otros). Además, dado que su objetivo es brindar herramientas para interpretar fotografías, programas televisivos, películas, y publicidades, y también abordar la realización audiovisual con un fin experimental y no comunicativo, podemos afirmar que su perspectiva no es instrumental ya que no plantea la necesidad de abordar lo audiovisual para producir un mensaje. Por otro lado, notamos que el Caso II no inscribe el efecto de sentido de cientificidad, debido a que actualiza la teoría de un modo aplicacionista (Gerbaudo, 2011:22) con el fin de legitimar su propuesta pedagógica. Paralelamente, implementa un modo de entender el uso de los dispositivos tecnológicos que se restringe al acceso a los mismos: cámaras, iluminación, sonido para construir mensajes orientados por regulaciones específicas (la expresión de experiencias que ocurren en el ambiente escolar). Podemos conjeturar que en este caso no se espera que las y los estudiantes y docentes propongan algo diferente de lo establecido por el mismo programa.

Ahora bien, Triquell y Ruiz establecen que las imágenes ocupan un lugar central en la lucha por la imposición de sentidos por su carácter icónico e indicial (2011: 11). Es decir que las imágenes poseen un lugar preponde-

rante en la puesta en circulación de determinadas representaciones dado que inscriben una relación menos mediatizada que lo lingüístico con un supuesto referente real. Dado esto podemos preguntarnos: ¿Qué implicancias tiene que el Estado proponga un programa de AA como el del Caso I o como el del Caso II en relación con las lecturas que generan sobre lo audiovisual? ¿A efectos de qué el Caso II vuelve a instalar un empleo regulado de lo audiovisual, observado a principios del siglo XX en el sistema educativo argentino? Estas son algunas de las preguntas que podemos formular en este momento y que esperamos que nos permitan continuar con esta indagación en curso.

Referencias bibliográficas

Bachelard, G. (1948) *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, Trad. Babini, J., 2000

Barbero, J. (2002) Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*, OEI, N° 0

Barthes, R. (1957) *Mitologías*. Buenos Aires: Siglo XXI. Trad. Schmucler, H. 2010

Benítez Larghi, S., Lemus, M., Welschinger Lascano, N. (2014). La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar: Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Propuesta educativa*, Vol. 2, N° 42, pp. 86-92. Recuperado en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7478/pr.7478.pdf

Braslavsky, B. (2003) ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 24, N° 2, pp. 2- 17

Chevallard, Y. (1985) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. Trad. Gilman, C., 2009

Didi-Huberman, G. (1997) *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial. Trad. Pons, H.

Dussel, I. (2007). *Los desafíos de las nuevas alfabe-*

tizaciones: las transformaciones en la escuela y en la formación docente. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Seminario virtual. Recuperado en: <https://sites.google.com/site/asociacionaana/las-nuevas-alfabetizaciones-en-el-nivel-superior>

Eco, U. (1965) *Apocalípticos e integrados. Palabras en el tiempo*. Madrid: Lumen, Trad. Boglar, A., 1977

Fiske, J. (1994) *Media Matters. Everyday Culture and Political Change*. Minneapolis: University of Minnesota Press

Frege, G. (1971) *Ecrits logiques et philosophiques*. París: Seuil. Trad. Imbert, C.

Gerbaudo, A. (2011). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. Gerbaudo, A. (directora) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria argentina* (pp. 17-30) Santa Fe- Rosario: Universidad Nacional del Litoral- Homo Sapiens

Guasch, A.M. (2005) Doce reglas para una Nueva Academia: La «Nueva Historia del arte» y los Estudios audiovisuales. Brea, J. L. (comp.) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal

- Hall, S. (1973)** Encoding and Decoding in the television discourse. *CCCS selected working papers*. Vol. 2, pp. 386-398
- Hall, S. (1980)** Codificar y Decodificar. *Culture, media y language*. Londres: Hutchinson.
- López, N., Lugo, M. T. y Toranzos, L. (2014)**. *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado en: http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007)**. *Eje 2: Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación. Alfabetización audiovisual. Módulo para docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003230.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2017)**. *Programa de Alfabetización Audiovisual*. Recuperado de: <https://campuseducativo.santafe.gob.ar/alfabetizacion-audiovisual/>
- Mirzoeff, N. (1999)**. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós. Trad. García Segura, P., 2003
- Mitchell, W.J.T. (1994)**. *Picture Theory. Essays on verbal and visual representation*. Chicago: Universidad de Chicago
- Peirce, C.S. (1897)** *Fundamento, objeto e interpretante*. C.P. 2.227-229 y 2444n1. Trad. Restrepo, M., 2003
- Perkins, D. (2003)**. *El contenido. Hacia una pedagogía de la comprensión*. Barcelona: Gedisa
- Rivas, A. (2018)** *Un sistema educativo digital para la Argentina*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC)
- Serra, S. (2011)** *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo
- Sontag, S. (2003)** *Ante el dolor de los demás*. Bogotá: Alfaguara. Trad. Major, A.
- Southwell, M. (2013)** *La escuela ante nuevos desafíos: participación ciudadana y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana
- Torres, N.P. (2011)**. Alfabetización: voces y metáforas. Gerbaudo, A. (directora) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria argentina* (pp. 52-64) Santa Fe- Rosario: Universidad Nacional del Litoral- Homo Sapiens
- Triquell, X y Ruiz, S. (2011)**. Introducción. *Fuera de cuadro. Discursos Audiovisuales desde los Márgenes* (pp. 9- 14) Villa María: Eduvim
- Valenzuela, P y Moschini, A. (2018, septiembre)**. *Alfabetización Audiovisual en las escuelas: una metodología interdisciplinaria para la construcción de subjetividades en la cultura digital*. Ponencia presentada en *XX Encuentro Internacional Virtual Educa. Educando el presente, conectando el futuro y IX Foro Multilateral de Educación e Innovación*. Organizado por el Gobierno de la República Argentina, la Ciudad de Buenos Aires, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Secretaría General de Virtual Educa. Ciudad de Buenos Aires. Recuperado en: <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/argentina2018/NOHTbgQtU5C4E0wcWhOEVTojOpIGMm93Kypmq4IW.pdf>
- Verón, E. (1987)**. Lo ideológico y la científicidad; El sentido como producción discursiva. *La semiosis social*. (pp. 13-26, pp. 124-133) Barcelona: Gedisa. Trad. Lloveras, E.
- Verón, E. (1996)**. La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. Verón, Arfuch, Chirico, De Ipola, Goldman, González Bombal y Landi. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos* (pp. 11- 26). Buenos Aires: Hachette

Williams, R. (1974). La tecnología y la sociedad. *Televisión: tecnología y forma cultural*. (pp. 21- 45) Buenos Aires: Paidós. Trad. Bixio, A, 2011

Williams, R. (1977). La hegemonía; Tradiciones, instituciones y formaciones; Dominante, residual y emergente. *Marxismo y literatura* (pp. 129-149) Península: Barcelona. Trad. Di Masso, P, 1997

Williams, R. (2012). Literatura y sociología; Base y superestructura en la teoría cultural marxista. *Cultura y Materialismo* (pp. 27-71) Buenos Aires: La marca editora. Trad. Droznes, A.