



Ubicando la creación audiovisual entre maestros y sus maestros

Setting audiovisual creation between teachers and trainers

*Ricard Huerta
Valencia (España)*

RESUMEN

El presente trabajo plantea la necesidad de iniciar a los docentes en el uso de la cámara, del montaje y la producción audiovisual, fase previa a una introducción de estos elementos procedimentales de creación y goce en las coordenadas curriculares. En nuestras investigaciones venimos defendiendo que las innovaciones curriculares deben ir acompañadas de una adecuada opción formativa que contemple al elemento clave de transmisión: el educador. Los educadores disponen de un conocimiento de la televisión y los medios audiovisuales en el que destaca su faceta como espectadores. Si queremos que entre los maestros y el profesorado en general se plantee una «cultura televisiva y audiovisual» debemos ofrecerles nuevos mecanismos de apoyo. Este engranaje de relaciones puede verificarse en el momento crucial de la formación inicial de los educadores. Después, el maestro o la maestra podrá transformar su propia experiencia al introducir en el currículum escolar los talleres de video y el acercamiento a la televisión como medio creativo. Si no existe este contacto previo con la cámara y la edición, será muy difícil que el docente pueda manejar adecuadamente los conceptos teóricos que rigen el lenguaje televisivo.

Maestros de maestros es una investigación en la que venimos trabajando en el grupo Art Education and Visual Culture, del que formamos parte algunos investigadores de la Universitat de València. La intención es ofrecer una reflexión sobre la capacidad evocadora que surge de la transmisión de experiencias entre quienes ejercen profesionalmente como educadores y quienes están formándose como tales, con la finalidad de conseguir que en el resultado curricular posterior queden patentes una serie de aspectos nuevos (entre ellos el conocimiento mayor de la televisión como entidad mediadora). Este trabajo forma parte asimismo de un conjunto de enfoques sobre la cuestión del educador y su función dentro del engranaje social. Pensamos que los futuros educadores pueden aprovechar la experiencia de sus “maestros” para reflexionar sobre el oficio de enseñar, bien a partir de los consejos y observaciones que aquellos aportan sobre su trabajo, o bien iniciando una concepción nueva y más compleja del entorno educativo, con lo cual redefinimos en profundidad el entramado curricular y sus posibles adecuaciones a la realidad actual. El marco local y global que ofrece este inicio de siglo resulta muy adecuado para establecer parámetros o criterios mucho más porosos y sugerentes. Sin duda, la posibilidad de valorar el ejemplo de los profesionales y que sean éstos quienes respondan a las dudas y a los interrogantes de los actuales estudiantes, puede favorecer este intercambio intergeneracional de experiencias para revelar así nuevos dispositivos. En última instancia, serán los niños y niñas, así como los adolescentes, quienes recibirán un nuevo enfoque curricular, a partir del cual podrán introducir la televisión como elemento sugerente y de reflexión.

Pensamos que la producción de audiovisuales puede plantear este encuentro de generaciones desde la propia gestación de documentos audiovisuales. Siendo conscientes de la falta de preparación del alumnado (en este caso universitario, y desde luego del de los ciclos de primaria y secundaria), también es cierto que su cultura visual es mucho más vasta y compleja a medida que se suceden las generaciones. Es por ello que valoramos positivamente su capacidad para establecer mensajes en formato audiovisual. Además, las mentes de nuestros actuales estudiantes universitarios, y sobre todo las de los alumnos de primaria y secundaria, están en un momento interesantísimo de cambio de parámetros, desde lo analógico (situación en la que nos sumimos los profesores) hacia lo digital (estado que los futuros maestros encontrarán ya perfectamente establecido entre su alumnado).

ABSTRACT

This paper states the need to initiate teachers in the use of the camera, edition and audiovisual production, previous to the introduction of such elements and procedures in the syllabus. In our research, we have argued that syllabus innovations should entail a suitable training option considering the key transmission element: the trainer. Trainers know about television and audiovisual media, especially as spectators. If we wish teachers to introduce a televisual and audiovisual culture we should offer them new support mechanisms. This network of relations can be checked at the crucial time of the trainers' initial training. If there is no previous contact with camera and edition, it will be extremely difficult for the teacher to be able to properly handle the theoretical concepts ruling television language, and consequently, an important part of visual culture.

DESCRIPTORES/KEYWORDS

Educación, currículum, formación de educadores, televisión.
Education, curriculum, teachers training, television.

Con el presente trabajo deseamos indagar en las posibilidades curriculares que ofrece la televisión y la producción audiovisual en los ciclos educativos de primaria y secundaria. Lo hacemos desde la perspectiva de la educación artística, un área de conocimiento suficientemente porosa como para poder acoger los nuevos parámetros que ofrece la cultura visual, pero también adecuada en virtud de una tradición que le es propia: la manipulación de elementos visuales a partir de los procesos creativos.

Las aportaciones que planteamos están centradas en la figura del educador. Los maestros y maestras necesitan una formación específica en materia de televisión y medios audiovisuales de manera que puedan transmitir posteriormente su propia experiencia y conocimientos a los alumnos. De no ser así, cualquier iniciativa curricular que vaya dirigida inicialmente a los alumnos se encontrará con la inadecuada preparación de los docentes. Y pensamos que resulta más grave intentar establecer inicialmente los cambios en la propia escuela, cuando a los profesores no se les han ofrecido previamente las herramientas necesarias para afrontar cualquier tipo de reto o reforma curricular. Tal y como apuntaba allá por la década de 1970 la profesora Donis Dondis: «la creación de imágenes, en otro tiempo patrimonio exclusivo de artistas adiestrados y con talento, es hoy, gracias a la increíble capacidad de la cámara, una opción abierta a cualquier persona interesada en aprender un reducido número de reglas mecánicas» (Dondis, 1982: 10). Dondis se refería a la cámara de fotos, y a la creación de imágenes en fotografía, que animaba a utilizar desde muy temprana edad, siempre contando con el apoyo de un educador que aconsejase en su uso, al tiempo que daba las nociones necesarias de alfabetización visual para conseguir que los niños adquiriesen no solamente habilidades en el manejo de la cámara, sino también elementos de reflexión y apoyo con los que elaborar sus documentos visuales. Nosotros, treinta años después, recogemos el testigo de Dondis, pero en este caso refiriéndonos a la cámara de video digital. Este cambio tiene sus ventajas e inconvenientes, pero sobre todo se asemeja a la propuesta de Dondis en la base: el alumnado debe conocer la cámara y necesita dotarse de una alfabetización visual. Las ventajas respecto a la situación tal y como la vivió Dondis: en la actualidad resulta mucho más gratificante para los niños elaborar imágenes en movimiento. Las imágenes estáticas ya forman parte del paisaje visual y cultural de los niños (quienes utilizan el teléfono móvil con cámara y las cámaras de fotografía digital para documentar sus particulares realidades y vivencias). El principal inconveniente: sigue siendo difícil conseguir formar en el lenguaje de la imagen tanto a los alumnos como a sus profesores. Todo ello teniendo en cuenta que para crear documentos audiovisuales o simplemente para definir las características de la televisión como medio necesitaríamos introducir en la formación de educadores un conjunto importante de conocimientos y prácticas que tendiesen a generar un espíritu de acercamiento al medio televisivo como elemento curricular de primer orden.

1. La situación es grave, y no va a mejorar

Sabemos que desde las instituciones educativas se ven las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como un deslumbrante aparato tecnológico, lo cual no nos favorece ni como educadores ni en términos curriculares estrictos. Hemos comprobado que las actuaciones políticas en este sentido se basan en la aportación institucional de inversiones (ordenadores, cámaras, programas, etc.) que en la mayoría de los casos son infrautilizados por la escuela, por diversos motivos: la falta de tiempo, la precariedad del propio sistema y, sobre todo, porque el profesorado se encuentra ante una tipología nueva de mecanismos con los cuales le resultará complicado establecer un código eficaz. Es en este sentido que abogamos por un mayor esfuerzo en la preparación del profesorado, y teniendo muy presente que hablamos de aspectos curriculares, ya que profesamos una introducción adecuada de la televisión y de la producción audiovisual en las aulas.

Si no empezamos a trabajar con la perspectiva de la formación (inicial y permanente) del profesorado, la situación empeorará progresivamente, ya que la mayor afluencia de aparatos y tecnologías digitales hacia los centros escolares no supondrá ningún avance significativo, más bien al contrario, creará entre los docentes un mayor grado de insatisfacción, ya que se verán inundados por elementos extraños que atentarán contra sus propias destrezas, y se generará una situación de rechazo que vendrá dada por dicha inadecuación.

No queremos ser tremendistas, ya que contamos con la previsión esperanzadora de que la propia institución escolar generará sus medidas de equilibrio para reconducir la situación. Pero retomando las ideas del recientemente fallecido Giovanni Sartori: «mientras nos preocupamos de quién controla los medios de comunicación, no nos percatamos de que es el instrumento en sí mismo y por sí mismo lo que se nos ha escapado de las manos» (Sartori, 1998: 11). En esta misma línea de reflexión han basado sus teorías especialistas de la talla de Bourdieu (1997) o Postman (1994), lo cual nos indica que sobre esta cuestión ya llevamos años reflexionando. También desde nuestras posibilidades de divulgación hemos planteado este tipo de problemas (Huerta, 2005). Entre las preocupaciones de Sartori encontramos la referida al hecho de que la televisión llega a los niños incluso antes de aprender a leer o escribir, con lo cual se ve mermada para siempre su capacidad de conceptualizar esquemas en los cuales no se hallen representaciones en imágenes: «la televisión es la primera escuela del niño (la escuela divertida que precede a la escuela aburrida); y el niño es un animal simbólico que recibe su imprint, su impronta educacional, en imágenes de un mundo centrado en el hecho de ver» (Sartori, 1998: 37). El autor italiano entiende que para poder adquirir un buen aprendizaje basado en el razonamiento el niño debería aprender a leer y a escribir antes de ver el mundo a través de la televisión, cosa que sabemos que resulta bastante inviable hoy en día. Los niños empiezan a ver la televisión a los pocos meses de nacer, y por tanto serán las imágenes quienes marcarán sus ritmos de aprendizaje. «La televisión produce imágenes y anula los conceptos, y de este modo atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda nuestra capacidad de entender» (Sartori, 1998: 47). Puede que el

tono tremendista de Sartori nos resulte un tanto exagerado, pero lo cierto es que a medida que se introducen nuevos elementos tecnológicos en la vida de las generaciones más jóvenes, sus preocupaciones acaban sufriendo un clamoroso acercamiento hacia la necesidad del propio medio. Resulta casi penoso comprobar hasta qué punto se ha desarrollado una dependencia total respecto al móvil por parte de los jóvenes. Su dependencia es tal que no pueden comer o incluso dormir sin tener el aparato cerca, y empeora la situación cuando se acaba la batería (o peor aún el saldo). Todo este comentario, llevado al terreno de la televisión, y enlazando con los argumentos de Sartori, nos remite a la dependencia que desde la televisión han generado las imágenes entre las generaciones que ya han nacido con un televisor bajo el brazo: «la imagen no da, por sí misma, casi ninguna inteligibilidad. La imagen debe ser explicada; y la explicación que se da de ella en la televisión es insuficiente» (Sartori, 1998: 51). Ante tal tesitura, nosotros consideramos oportuno replantear el medio desde una postura creativa, es decir, auspiciando un acercamiento a la producción audiovisual (y a su reflexión teórica) por parte tanto del alumnado de primaria y secundaria como por parte de sus maestros. Debido a nuestra especialización en la formación de formadores, y convencidos de que es en este eslabón de la cadena educativa donde conviene engrasar el mecanismo, planteamos una reflexión curricular basada en la preparación de los maestros en materia audiovisual, de manera que puedan afrontar los supuestos retos curriculares que están por venir. La posterior adecuación curricular de la materia resultaría de este modo mucho más fácil y enriquecedora.

2. Comunicar desde la propia escuela

Existen pocas (o al menos insuficientes) experiencias prácticas en el ámbito escolar en las que la producción de audiovisuales constituya un elemento preferencial. Si bien ya disponemos de un número considerable de docentes que incluyen en su currículum el análisis de la televisión como lenguaje, lo cierto es que dicho modelo, en la mayoría de los casos, está centrado en una reflexión teórica sobre el medio y sobre sus posibles aplicaciones educativas. Nuestra propuesta incluye una fase procedimental, una ampliación del acercamiento al medio televisivo que introduzca la creación audiovisual, y que a ser posible capacite a maestros y alumnos para poder generar sus propios recursos audiovisuales. Teóricos de la talla de Elliot Eisner ya han insistido en la ampliación (o al menos la no reducción) hacia la práctica creativa del entramado curricular: «la reducción del currículo a una concepción limitada del contenido está lejos de ser la única consecuencia importante del clima actual. El método también ha sido afectado» (Eisner, 1987: 36). Y en la línea de lo que venimos defendiendo respecto a la necesidad de involucrar al educador y al alumnado en la producción audiovisual, Eisner ratifica: «los esfuerzos para revisar el currículum y elaborar unos métodos de evaluación educativa nuevos y más eficaces tienen que basarse en una perspectiva de cómo construimos significado a partir de nuestra experiencia» (Eisner, 1987: 55). Eisner defiende las formas de representación visuales (desde las artes plásticas hasta el cine y la televisión) de manera que completen (junto a los lenguajes verbal y matemático) una mayor relación interactiva entre el individuo y su entorno, ya que las cualidades del entorno y las condiciones internas del individuo afectarán a la clase de experiencia o a los modelos de conceptos que se crearán. Abogamos por un mayor entendimiento entre los lenguajes, donde tengan cabida también las imágenes y sus extensiones tecnológicas, intentando así una síntesis armoniosa (Sartori, 1998: 50) propiciada por una combinación entre el hombre que lee y el hombre que ve, la cultura escrita y la cultura audiovisual.

Nos parecen muy sugerentes las aportaciones de Margarita Rivière, cuando asume que «La gran batalla educativa del momento está en lo que somos capaces de imaginar y, sobre todo, cómo somos capaces de imaginarnos a nosotros mismos» (Rivière, 2003: 166). Para Rivière los medios de comunicación son educación. Nosotros entendemos que, desde una perspectiva curricular amplia, esto es realmente clarificador. Tanto los maestros como sus alumnos reciben el mundo, o al menos una parte significativa de éste, a través de la pantalla del televisor. No prepararles para esta realidad es poco menos que una irresponsabilidad. Planteada así la cuestión, una de las diferencias cruciales entre el medio escolar y el medio televisivo es que desde las instancias de la comunicación los valores que priman son el control de la opinión y, sobre todo, el negocio y la mercantilización de la realidad. Por el contrario, la escuela insiste en promover valores como la participación y el respeto, lo cual a ciertas edades no resulta excesivamente atractivo. Sabemos que la televisión como producto no contiene absolutamente ningún elemento espontáneo, y es ingenuo creer que pueda haber alguna ingenuidad en las retransmisiones de los medios. ¿Pero son conscientes de esto los niños y niñas que pasan varias horas diarias ante la pantalla? ¿Quién debe asesorarles en este tipo de cuestiones? ¿Quién está preparado para hacerlo?. Si pudiésemos involucrar a los docentes en la optimización del recurso televisivo y audiovisual como fuente curricular habríamos avanzado mucho en la formación de los futuros ciudadanos. Para ello, además de prepararles en las cuestiones teóricas y de observación de textos que parten del lenguaje audiovisual (Ferrés, 1998), insistimos en la oportunidad de utilizar las imágenes creadas por ellos mismos como catalizador de experiencias, teniendo en cuenta que es mucho más fácil conocer aquello sobre lo que se experimenta. Más allá de la reflexión sobre un producto ya comercializado, convendría erigirse en creadores de nuestras propias realidades: generando nuestras imágenes podemos aprender a conocer mejor nuestro entorno y a nosotros mismos. Además, es mucho más significativo a partir de la propia experiencia creadora intentar saber cómo nos ven, cómo quisiéramos que nos viesen, y cómo vemos a los demás.

3. Un modelo curricular basado en la experimentación

Durante el primer cuatrimestre del curso 2004-2005 se les ofreció a los alumnos universitarios de magisterio de la asignatura Técnicas Audiovisuales la oportunidad de registrar una serie de entrevistas a personajes representativos de diferentes ámbitos de la educación. El resultado es un conjunto de 9 cortos

titulados genéricamente Maestros de maestros. Por cierto, el título de este trabajo, en su original en catalán *Mestres de Mestres* (también utilizamos como juego gráfico +3DE+3) tiene como ventaja que la palabra en plural *mestres* es válida tanto para masculino como para femenino, con lo cual entramos en una dinámica mucho más lógica, respetuosa y adecuada, ya que en el colectivo de educadores, son mayoría las mujeres. Los cortos fueron realizados por alumnos que anteriormente nunca habían utilizado una cámara ni tampoco habían tenido contacto con el lenguaje o la producción audiovisual (excepto desde la condición de espectadores). A lo largo de la realización de estos documentos, se insistió en la importancia que adquiere el modo de planteamiento que sobre un producto audiovisual puede ejercer un maestro. Y más aún si el tema del que se va a hablar es la propia educación. Los 45 alumnos de la clase se organizaron en nueve grupos. Cada grupo de trabajo contaba con un director, una cámara, un director de sonido, un productor, y un director de fotografía. A partir de nociones muy concisas se les asesoró en materia de lenguaje audiovisual, concretando en cada uno de los montajes las características de producción más adecuadas. Conviene apuntar aquí que de los 45 alumnos solamente una alumna había tenido anteriormente una experiencia similar, en un módulo de «cine y lenguaje» que había cursado dos años antes en secundaria. Algunos comentarios del alumnado resultan clarificadores al recordarlos ahora, ya que definen bastante bien la situación inicial. Como ejemplo: a la pregunta sobre si alguien conocía las salas Albatros o Babel (los únicos cines de Valencia que proyectan en Versión Original Subtitulada), solamente una alumna dijo que los conocía, pero que nunca había estado, aunque vivía en la misma calle. Con este detalle queda escenificada la situación: en temas de imagen, y más concretamente en cuestiones de cine, el alumnado no elige previamente las películas que irá a ver, sino que llegan a las multisalas y una vez allí descartan posibilidades. Algo similar ocurre con la televisión, que ven a menudo (en la encuesta anónima que les pasamos, un 80% asegura ver la televisión todos los días, con una media de dos horas diarias). Cuando les preguntamos qué canal prefieren, más de la mitad dicen que no tienen uno predilecto, sino que usan frecuentemente el mando a distancia. Y si la cuestión versa sobre la ideología del canal, entonces llegan a decir que los noticiarios de los diferentes canales son muy similares (sic). Algo así como afirmar que Antena 3, Tele 5, TVE y Canal + tienen la misma ideología. Ante tal desconocimiento del medio, urge elaborar un plan de choque rápido con el cual poder llevar a cabo las deseadas prácticas de taller. Es por ello que las sesiones teóricas combinan aspectos diferentes como la cultura visual, el lenguaje de la imagen, la narración audiovisual o las teorías de la comunicación.

Para paliar las deficiencias más graves y conseguir que algunas cuestiones esenciales se asimilen, utilizamos recursos como los que ha elaborado tradicionalmente Joan Ferrés, quien coordinó el documento *Com veure la TV. Materials Didàctics per a infants i joves* (Ferrés, 1998). Este material curricular, muy ambientado en la narrativa audiovisual, divide sus apartados en: relatos de ficción, informativos y publicidad. Además dispone de soporte en vídeo para centrar la atención y las explicaciones en imágenes. Partiendo de aquí analizamos también otros anuncios (spots publicitarios para TV internacionales y actuales). Se comparan informativos de un mismo día. Incluso comentamos una película con la cual se explican aspectos de composición e iluminación, encuadres y planos, ángulos y panorámicas. Durante este curso sirvió como material el film de Jean Renoir «*This Land Is Mine*», una producción norteamericana de 1942 (época en la que Renoir estaba exiliado en los Estados Unidos, debido a la invasión alemana de Francia por parte de Hitler). Las ventajas del cine de Renoir son varias: el manejo de la cámara permite hablar de numerosas cuestiones de encuadre y desplazamientos, el blanco y negro ayuda a delimitar mejor cuestiones de luz/sombra y texturas, y en este caso además nos lleva a reflexionar sobre temas esenciales como la escuela y la guerra. Pero ante todo, el cine de Renoir nos acerca sutilmente a la tradición de la pintura y al nacimiento de la fotografía (los antecedentes del cine y la televisión en materia icónica y simbólica). El padre de Jean Renoir, el pintor impresionista Auguste Renoir, está considerado uno de los grandes nombres de la pintura universal. Y es más: es un nombre familiar para el alumnado (que sin embargo desconoce a otras figuras del arte como Antoni Tàpies, Jasper Johns, Marcel Duchamp o Louise Bourgeois). Reivindicar el hilo conductor entre las diferentes manifestaciones de la cultura visual (pintura, fotografía, cine, televisión) es una de nuestras metas en el aula. Enlazamos los criterios compositivos con los aspectos ideológicos y culturales de la imagen, para lo cual generamos debates y lecturas de diversos autores esenciales (Benjamin, 1983; Briggs & Burke, 2002; Postman, 1994; Eco et al., 1974; Bourdieu, 1997; Balló, 2000). Disponemos de poco tiempo, pero antes de pasar a la acción, conviene reflexionar desde una postura universitaria sobre todas estas cuestiones.

Elementos tan importantes como el guión o los story-boards fueron presentados a lo largo del proceso de manera que todos los grupos pudieron introducir aspectos comunes en sus documentales. Para elaborar las entrevistas se contó con el apoyo incondicional de los entrevistados, con el seguimiento del profesor, y con el asesoramiento técnico de un montador profesional llamado Albert Montón (figura clave en el proyecto). Tras un cuatrimestre, a razón de cuatro horas semanales de clase, el proceso de trabajo en el aula permitió que los resultados fuesen satisfactorios.

4. Haciendo televisión desde la escuela

Sabemos que emitir una programación de televisión desde un centro escolar es un proyecto inviable, por muchos motivos. De hecho, no pensamos que sea una buena idea dirigir los esfuerzos en este sentido. Pero lo cierto es que las producciones audiovisuales sí que pueden ofrecerse, una vez realizadas en la escuela, a los canales habituales de transmisión, y de este modo entrar a formar parte de la programación, incluso llegar a públicos amplios.

Es lo que hemos conseguido con el proyecto *Mestres de mestres*. El canal InfoTV, que emite desde hace unos meses en el País Valenciano, estuvo interesado desde el principio en nuestro proyecto, y ha

programado en franjas horarias de máxima audiencia los distintos documentales realizados por los estudiantes de magisterio. La motivación generada por el trabajo realizado y la difusión de éste, revierte de manera directa en el interés del propio alumnado por su función como educador en el entramado social. De esto se trataba, de instaurar una colaboración entre la realidad universitaria y el complejo entramado mediático. Entre los personajes entrevistados se encuentran algunos de los rostros conocidos del panorama educativo valenciano como Carme Miquel (maestra y escritora), Jaume Martínez Bonafé (profesor de didáctica y escritor), Josep Ballester (profesor de literatura, escritor), Teresa Hermoso (maestra y profesora de didáctica), Carme Vidal (profesora de educación artística, pintora), Manuel Pérez Gil (profesor de educación musical, músico), Pepa Guardiola (maestra y profesora de didáctica), Ricard Huerta (profesor de educación artística), y Rosa Giner (profesora de literatura, escritora). Cuando se realizaron las entrevistas, el cuestionario que se pasó a cada entrevistado había sido consensuado previamente por los alumnos, quienes elaboraron una batería de preguntas donde aparecían temas como ¿Qué piensas de la televisión?, ¿Introduces la televisión en tus clases?, ¿Piensas que es necesario enseñar a ver la televisión en la escuela?, además de otras cuestiones personales como preferencias en temas de arte, gastronomía o cine.

Algunos de los temas sobre los cuales se les preguntaba a los entrevistados habían aparecido anteriormente en trabajos del grupo de investigación Art Education and Visual Culture (Huerta, 2003a, 2003b). Una de las cuestiones a las que se dio importancia fue la transmisión de realidad por parte de la televisión, y a la posibilidad de crear realidades nuevas con imágenes elaboradas en la escuela (incitar a los niños a conocer el código haciéndoles partícipes de la realización y creación del discurso televisivo). También se insistió en las voluntades de los propios maestros, quienes encontrarán serias dificultades en transmitir valores meditados sobre la televisión si no recapacitan sobre las posibilidades del medio en sí (o bien si no crean sus propios mensajes audiovisuales). Todos estos materiales especulativos referidos al potencial de la televisión como elemento curricular resultaban muy novedosos para los futuros maestros.

5. Aplicando el taller de televisión a un nuevo esquema curricular

Estos conocimientos sobre la televisión y la producción audiovisual a los que nos hemos referido servirán para que en la escuela, y desde luego con planteamientos curriculares, se generen nuevos modelos de talleres y también de reflexiones sobre los medios. De este modo, tanto los docentes como el alumnado se familiarizan con el medio televisivo desde la práctica, observando así los mecanismos que rigen desde las instancias de poder.

Maestros de maestros es en realidad un juego de espejos donde las imágenes y las declaraciones de los profesores entrevistados nos acercan polifónicamente a los intereses de los futuros educadores. Consideramos que en este inicio de siglo no podemos permitirnos un desenlace curricular que contemple la televisión como herramienta educativa si los propios educadores son incapaces de entender el rigor del medio. Las fases de preparación, grabación, producción, y sobre todo el trabajo en equipo, si son experimentadas por los profesores, permitirán que se le transmita a los alumnos de primaria y secundaria un nuevo concepto del medio televisivo. Sin este acercamiento al medio por parte de los docentes resultará difícil que se generen nuevos aspectos curriculares en lo referido a televisión.

Entre las sugerencias que ha esgrimido Len Masterman para educar en los medios destacamos un punto en el que defiende la posibilidad de utilizar la tecnología con las finalidades de comunicación que son esenciales para los estudiantes, quienes más que parodiar, plagiar o reproducir las formas de los medios dominantes, deberían dar prioridad al objeto de comunicación, dejando en segundo término a la tecnología. Masterman propone que este tipo de sugerencias forme parte de la redacción de los planes de estudio y de los programas de aprendizaje. Nosotros también simpatizamos con algunos de los propósitos de Masterman, que defiende para los alumnos un pensamiento autónomo y crítico, un juicio independiente, una participación activa, una enseñanza democrática y la accesibilidad a los modelos de enseñanza adecuados. Dentro de este perfil se ubica la propuesta de formar a formadores en materia de producción audiovisual y reflexión sobre el medio televisivo. Sólo así se transmitirá posteriormente una mirada lúcida hacia el engranaje televisivo y mediático. Cuando estudiantes universitarios de magisterio contestan a la pregunta ¿Qué tienen en común el cine y la televisión? en los siguientes términos «lo único que tienen en común es que emiten películas», o «que nos permiten ver películas», o bien «que ambos transmiten cosas de la vida», cuando hemos llegado a estos extremos, entonces hay que actuar de inmediato para reconducir la situación.

Autores como David Buckingham son mucho más benévolos cuando analizan estas tipologías, cuando explican que desde ciertos sectores se defiende que actualmente a los niños, lejos de considerarles víctimas pasivas de los medios, se les ve como poseedores de una sólida formación de alfabetismo mediático (Buckingham, 2002: 54), aunque estos mismos sectores son conscientes que esta es una de las opiniones enfrentadas, ya que en el otro extremo siguen existiendo tremendas reticencias respecto a los medios como elementos positivos en la formación de los niños.

6. Cómo enfocar... la situación

Buckingham introduce en sus indagaciones acerca del uso de los medios por parte de la infancia un elemento equilibrador, según el cual no conviene ser ni excesivamente optimista ni tampoco tremendista respecto a la influencia mediática entre los más jóvenes. Pero más allá de dicho espacio que se ubica en un lugar intermedio, el autor nos habla de las nuevas indefiniciones. Según este profesor londinense, el problema también reside en el concepto actual de infancia. En la nueva forma de comportamiento infantil se han desdibujado muchas fronteras que, sin embargo, en otros aspectos se han reforzado. Por ejemplo, los

niños ahora acceden cada vez con más facilidad a algunos aspectos de la vida adulta que antes se consideraban inadecuados (delincuencia, mercado de consumo, comportamientos violentos). Aunque en realidad, a los niños se les segrega cada vez más, ya que pasan mucho más tiempo de su vida encerrados en instituciones pensadas expresamente para prepararles para el mundo adulto (casa, escuela, ludotecas) a pesar de que se dice que se intenta resguardarles de él. Curiosamente, el tiempo libre de los hijos se ha curriculizado y ha adquirido una naturaleza más de consumo (Buckingham, 2002: 88-89). En medio de toda esta vorágine cambiante, en la cual los medios (especialmente la televisión y los juegos electrónicos o informáticos) juegan un papel destacado en la formación infantil, ¿Queremos que los maestros entiendan un posible desplazamiento curricular sin haber tenido en cuenta su falta de preparación al respecto?. La respuesta es no. Si un maestro considera que el juego infantil no debe contemplar las pantallas, está equivocado. O al menos está perdiendo una de las posibilidades de acercarse a los intereses de sus alumnos. En otras palabras, si pretendemos educar a los niños en un esquema amplio que recoja parte de sus vivencias e identidades, cuando analizaremos un anuncio de televisión en clase no debemos centrarnos exclusivamente en la publicidad, sino que tendremos que considerar de forma más general la cultura del consumidor.

Si por cultura visual entendemos «aquellos objetos materiales, edificios e imágenes, más los medios basados en el tiempo y actuaciones, producidos por el trabajo y la imaginación humana, que sirven para fines estéticos, simbólicos, rituales o ideológico-políticos, y/o para funciones prácticas, y que apelan al sentido de la vista de manera significativa» tal y como definen el concepto Walker y Chaplin (2002: 16), entonces deberemos afrontar la posibilidad de generar imaginarios autoreferenciales desde la propia infancia o desde la institución escolar, ya que si optamos por eliminar este territorio de creación que supone celebrar las propias imágenes y recursos audiovisuales, entonces estamos defraudando a los futuros adultos. Además, existe una relación recíproca entre las culturas de los que hacen y de los que aprecian imágenes. Conviene no separar en exceso ambos territorios, que no necesariamente deben existir enfrentados, sino en compleja hibridación. También debemos tener presente el concepto de capital cultural, término acuñado por Bourdieu para referirse al material acumulado por las personas o los grupos sociales en relación a las industrias y procesos culturales. Y esto sin perder de vista que cada día son más las personas que trabajan en las denominadas industrias de la cultura: periodistas, críticos, diseñadores, publicistas, editores, ... Creemos que para formar a los profesionales del futuro hemos de empezar a convencer a los maestros y educadores en conjunto de que las imágenes (tanto las que recibimos como espectadores desde la televisión, como las que somos capaces de generar por nosotros mismos) constituyen unos de los elementos de cambio esenciales en la industria cultural.

Ya advertíamos en un estudio realizado a nivel europeo (Huerta, 2003a) del hecho que los problemas con que se encuentra el profesorado para introducir los medios de comunicación en el aula provienen tanto de la falta de recursos tecnológicos como de la ausencia de una formación inicial específica. Aunque una parte importante de los educadores ve con buenos ojos la llegada de la tecnología de la información a las aulas, lo cierto es que a la hora de manipular dichos medios los educadores se enfrentan a un tipo de mecanismo sobre el cual tienen serias dudas. Con el Euromedia Project se intentó llegar a un mejor conocimiento de los diversos comportamientos que se verifican tanto en el profesorado como entre el alumnado respecto a los medios, sobre todo en aquello referido a su implantación curricular. La enseñanza de los medios suele ocupar en España un espacio del curriculum dentro de los estudios de lengua. Con esto se elimina la posibilidad de que se introduzca de manera general algo que entendemos tan esencial como el manejo de la cámara o de capacidad suficiente para elaborar discursos desde las imágenes (en este sentido, los profesores de artes visuales deberían disponer de un espacio más ambicioso). También es cierto que los usos escolares de las nuevas tecnologías han ido encaminados (ya desde la propia administración) hacia las materias que supuestamente les corresponden: matemáticas o informática. Con ello se pierde la esencia del potencial educativo de los medios, ya que ni a los matemáticos ni a los informáticos en general suelen preocuparles en exceso los usos sociales de las imágenes o el discurso cultural.

7. Superar la barrera psicológica de la tecnología y cambiar a pautas digitales

Venimos apoyando la tesis de que entre el profesorado (del mismo modo que ya se está verificando entre el alumnado) debe empezar a reinar una cultura digital. Y esto dice mucho de lo que aquí estamos exponiendo sobre la posible creación de recursos visuales y la necesaria realización de un catálogo de imágenes identitario, particular y propio. Esta idea pone en entredicho alguna de las actuaciones institucionales que se están llevando a cabo, ya que la preocupación política suele estar más encaminada al lucimiento con acontecimiento tecnológico en aras de una rápida repercusión mediática. Por el contrario, al colectivo de educadores, que constituyen el primer paso a dar en este sentido, se le mantiene en standby en todo aquello referido a su propia implicación formativa y curricular. De este modo, el interés de los docentes por introducir los medios en el aula (algo que desde la administración tampoco se exige) resulta casi impensable, ya que se basa en el propio criterio profesional de cada educador (Huerta, 2003a: 520). Y si bien el profesorado suele coincidir en una valoración positiva de cara a la introducción de los medios en el aula, tanto por la necesidad social que generan, como por el buen resultado que dan en la práctica al motivar al alumnado, lo cierto es que las quejas acompañan a esta opinión favorable debido a la poca formación que han tenido en este campo así como a la falta de dotación específica de los centros.

Si la pregunta se plantea en los siguientes términos ¿Cómo se puede superar la barrera psicológica de la tecnología?, entonces las respuestas del profesorado se centrarán en las quejas y las dificultades. Si la cuestión se aborda de otro modo, pensamos que se pueden desarrollar mejores estrategias. La pregunta sería: ¿Estamos dispuestos a cambiar a pautas digitales?. No se puede negar una evidencia, y el proceso

digital está avanzando a marchas forzadas. ¿Qué sentido tiene ahora explicar fotografía analógica?, ¿Cómo nos vamos a ocupar de un nuevo currículum si no somos capaces de entender que los niños están fascinados con las pantallas?, ¿O es que a nosotros no nos gustan también, las pantallas?.

Tras la experiencia con el alumnado en los trabajos de taller en la línea de Mestres de mestres (un modelo que venimos experimentando desde hace más de diez años) estamos en condiciones de valorar muy positivamente este modelo curricular basado en la implicación, considerando al docente como un profesional capacitado para generar imágenes de su propia realidad. Lejos de los esquemas preestablecidos, el maestro que desarrolla su propio discurso audiovisual es capaz de establecer un modelo peculiar de reflexión sobre los medios, y en especial sobre la televisión. Con este bagaje, adentrarse en el terreno curricular supone formar parte activa de una aventura llena de imágenes. Pero en este caso, propias e identitarias.

Referencias

- BALLÓ, J. (2000): *Imatges del silenci. Els motius visuals en el cinema*. Barcelona, Empúries.
- BENJAMIN, W. (1983): *L'obra d'art a l'època de la seva reproductibilitat tècnica*. Barcelona, Edicions 62.
- BOURDIEU, P. (1997): *Sobre la televisió*. Barcelona, Anagrama.
- BRIGGS, A. y BURKE, P. (2002): *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid, Taurus.
- BUCKINGHAM, D. (2002): *Crecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid, Morata.
- DONDIS, D.A. (1982): *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona, Gustavo Gili.
- ECO, U.; COLOMBO, F.; ALBERONI, F. y SACCO, G. (1974): *La nueva edad media*. Madrid, Alianza.
- EISNER, E. (1987): *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona, Martínez Roca.
- FERRÉS, J. (coord) (1998): *Com veure la TV?. Material didàctic per a infants i joves*. Barcelona, Consell de l'Audiovisual de Catalunya.
- HUERTA, R. (2003a): «Enseñar medios en España (Euromedia Project)» en *Revista de Educación*, 331; 509-531.
- MIRZOEFF, N. (2003): *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós.
- POSTMAN, N. (1994): *Tecnòpoli*. Barcelona, Llibres de l'Índex.
- RIVIÈRE, M. (2003): *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*. Barcelona, Icaria.
- SARTORI, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- WALKER, J.A. y CHAPLIN, S. (2002): *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Octaedro.

Ricard Huerta es profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valencia (Ricard.Huerta@uv.es).