

EDUCACIÓN AUDIOVISUAL: ¿UNA NAVE SIN PUERTO DEFINITIVO?¹

Pablo Ceccarelli - Barbara Cusumano - Julieta Greco Caporrella -

Pablo Kaufer - Manuela Belinche Montequin.²

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes

Resumen

Este escrito resume la investigación realizada en el marco del trabajo final de la materia Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación. Allí se analizaron las experiencias educativas en torno al campo audiovisual de los ingresantes a la carrera de Artes Audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata en el año 2015, a partir de la realización de un cortometraje documental con entrevistas.

En esta síntesis se parte de un breve panorama histórico sobre la educación artística en la escuela, recorriendo diversas corrientes hasta la actualidad. Luego, se analiza la importancia del audiovisual en la educación y de la producción grupal en esta disciplina. Posteriormente, se reflexiona acerca de las preguntas realizadas tanto a los estudiantes como a los profesores del curso de ingreso a la carrera de Artes Audiovisuales. Por último, se expresan las conclusiones a las que se arribó en base al cortometraje realizado y al marco teórico desarrollado previamente.

Palabras clave: Educación, Audiovisual, Arte, Escuela, Ingresantes.

¹ Referencia al capítulo «¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva». En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001), *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

² Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. CONICET. La Plata. Argentina.

Esta investigación, realizada en el marco del trabajo final de la Cátedra de Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación, se concentró en las experiencias educativas audiovisuales de los estudiantes del curso de ingreso en la carrera de Artes Audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes de La Plata, a partir de considerar la influencia cultural como forma de aprendizaje audiovisual y la instrucción institucional en las escuelas primarias y secundarias –en el caso de haber existido–. Asimismo se indagó en torno a la necesidad actual de incorporar la educación de este lenguaje, teniendo en cuenta las características de la sociedad contemporánea.

En este sentido, se entrevistó a estudiantes que hubiesen ingresado en el año 2015, interrogándolos acerca de su educación artística escolar. Se analizaron y compararon las experiencias previas al curso de ingreso –tanto la formación en educación artística en el colegio primario y secundario como fuera de esta institución–, y también la relación con los medios de comunicación y los dispositivos tecnológicos. A su vez, se recabaron las obras audiovisuales desarrolladas durante el curso de ingreso y se consultó a los estudiantes acerca del trabajo con otros compañeros a la hora de la realización y de cómo las distintas experiencias al interior del grupo influyeron a la hora de trabajar conjuntamente. Por otra parte, se entrevistó a los profesores del curso de ingreso para conocer sus experiencias como estudiantes en el momento en que ellos transitaban la carrera. Asimismo, se les preguntó por el diseño de las clases del curso, la orientación del programa, los contenidos y por sus miradas sobre los recién ingresados.

Un panorama histórico

La educación artística en los niveles primarios y secundarios ha tenido una larga historia de debates y luchas por su incorporación en el *currículum* y, sobre todo, por obtener una relevancia semejante a la de otras disciplinas, como las científicas y las humanísticas.

La educación tradicional surgió en el siglo XVII con los internados jesuitas, caracterizados por el aislamiento y la constante vigilancia. Allí, el principio de autoridad religioso era el único que tenía legitimidad para explicar o determinar el funcionamiento y las relaciones con el mundo y la realidad. Completamente centrado en la retórica y la religión, el rol del maestro era principalmente de organizador. Luego, con la reforma protestante y el origen de los sistemas educativos públicos, se impulsó el desarrollo de experiencias educativas de alfabetización en las lenguas tradicionales maternas, la lectura de la biblia, la

implementación del manual, la organización escolar en niveles y el empleo racional y metódico del tiempo con el objetivo de «enseñar todo a todos».

En este marco, la educación artística basaba su método en la imitación de ciertos modelos preestablecidos, desarrollándose al principio de la forma más fiel para luego poder implementarse libremente en la creación. También se establecía la distinción entre las artes superiores y liberales enseñadas a las clases altas en las universidades y las artes mecánicas enseñadas a las clases bajas en los talleres de oficios.

Con el surgimiento de los Estados nación, la filosofía positivista comenzó a tener una influencia contundente en la pedagogía, en la creación de las escuelas y de las aulas tradicionales, y en la implementación del método científico como forma superior y legítima para la enseñanza. Fue el filósofo Herbet Spencer quien propuso un orden de complejidad creciente y una generalización decreciente en la clasificación de las ciencias: matemático-astronómica, físico-química y biológico-social. Spencer partía de la idea de «conocimientos útiles», alejándose así del conocimiento metafísico o religioso. Su respuesta a estos conocimientos estaba en la ciencia. El arte no tenía lugar dentro de su clasificación.

El movimiento escolanovista hizo su aparición a fines del siglo XIX como crítica a este modelo tradicional. Los pensadores de la Escuela Nueva cuestionaron los principios de autoridad de ese modelo, catalogándolos como *artificiales* y *mecánicos*. Tomando los conceptos de Rousseau, la Escuela Nueva colocó como eje principal al niño, a su naturaleza, sus intereses y a los conocimientos provenientes de su universo cotidiano y familiar. Experiencias de diversa índole y en distintos puntos geográficos aparecieron junto con esta nueva pedagogía y la educación artística no fue ajena a esta renovación. El niño aquí debía tener libertad para desarrollar su creatividad y explorar su subjetividad mientras que el docente debía ofrecer un ambiente propicio para estimular al alumno en esta actividad.

Esta metodología fue criticada por distintos pedagogos, incluso algunos afines a la corriente. John Dewey (1995) señalaba como problema la marginalidad del rol del maestro en esta situación. El autor proponía, frente a esto, la necesidad de que el docente asuma la responsabilidad de guiar los conocimientos provenientes del alumno y de identificar y orientar las experiencias significativas en términos educativos.

Por su parte, el movimiento utilitarista o tecnicista tuvo su auge a comienzos del SXX en Estados Unidos con la llamada «pedagogía por objetivos», que caracterizaba a la educación como un entrenamiento facilitador de la formación de hábitos para el desarrollo de las actividades humanas que los hombres debían desempeñar en una sociedad industrial. En este contexto, se proporcionaban estándares pedagógicos a partir de los cuales la enseñanza artística se basaba en ejercicios específicos y canónicos. Las disciplinas no eran enseñadas mediante un desarrollo histórico-social y reflexivo, sino que se basaban en *ejercitaciones* orientadas a lograr los objetivos de las actividades desarrolladas en clase con la mayor eficiencia y eficacia. La repetición y la producción en serie pasaron a determinar la legitimidad de las producciones al tiempo que la homogeneización de los contenidos derivó en la construcción de estereotipos y en la eliminación de las particularidades. Aquí comenzaron a entretorse las complejas relaciones entre el Arte y la industria cultural.

El audiovisual dentro de las disciplinas artísticas

En la actualidad, es posible advertir cómo aquella disputa por la inclusión de las materias artísticas en los programas escolares sigue vigente. Pero además, también se debate cuáles de estas tienen mayor jerarquía en el aprendizaje de los estudiantes de nivel inicial, primario y secundario. De esta forma, las artes audiovisuales, surgidas a finales del siglo XIX, han tenido un lugar relegado frente a otras artes como la literatura, la plástica y la música.

El siglo XXI, con la evolución de los medios de comunicación y la digitalización de los sistemas de registro y reproducción ha hecho que convivamos diariamente con imágenes audiovisuales y han sido la televisión e internet los principales espacios de difusión de conocimiento y cultura. A pesar de esto, la educación audiovisual sigue relegada de los marcos curriculares, y suele aparecer en forma de materias optativas en los bachilleratos de arte o a modo de talleres. Al mismo tiempo, la inclusión de *films* en los ejercicios de la escuela, suele desarrollarse de modo interdisciplinario, haciendo foco en las estructuras narrativas del guión.

Nadie dudaría de la necesidad de que en los colegios se enseñe a leer y escribir. Sin embargo, ¿no sería importante también aprender a ver imágenes y escuchar sonidos? Puede trazarse un análisis basado en la tradición crítica que enmarca a la escuela tradicional como una suerte de universo hermético, una realidad ficticia, para señalar el aislamiento de la misma con respecto a la dimensión y los conocimientos cotidianos que los alumnos traen de sus hogares. «Los jóvenes no leen» es una frase muy utilizada para hacer abonar a argumentos referidos al retraso cognitivo. Umberto Eco analiza la situación actual de otro modo:

La TV no es enemiga del libro, sino que aumentó la lectura. El mundo está lleno de gente que no lee libros ni diarios y sólo mira la TV. Estas personas hace 50 años habrían sido analfabetas. Por lo tanto, no fue una pérdida para los libros. Mira todo el tiempo la TV quien jamás hubiese leído o quizá después comience a leer... Claro que existe el loco que a las 9 de la mañana prende la tele y sigue todo el día mientras toma cerveza. Pero, seguramente, su padre tampoco leía libros. [...] Por el contrario, la gente habla mejor. El problema es que se producen estereotipos de masas. Todos piensan y usan las mismas palabras. Pero usan más palabras que antes. (Eco entrevistado por Halperín, 1998)

Lo que expresa en esta cita el semiólogo italiano es que la alfabetización de los sujetos no está dada exclusivamente por la enseñanza en la escuela. Los medios audiovisuales, sobre todo la televisión e internet, contienen información desarrollada mediante textos que influyen en que los estudiantes puedan empezar a leer, a diferencia de las épocas en que los libros eran el único acceso a la lectura. Sin embargo, lo que también se expone es la falta de conciencia crítica para decodificar los mensajes y los modelos estéticos e

ideológicos que se encuentran en los medios de comunicación audiovisuales y las artes audiovisuales: «Si se quiere usar la televisión para enseñar, primero se debe enseñar cómo utilizar la televisión» » (Eco, 2012).

En este sentido, el autor Angel Pérez Gómez describe como la cultura experiencial que tienen los alumnos al entrar a los colegios afecta enormemente los modos en que los contenidos son transmitidos hacia ellos en el aula, como así también la formación de valores e imágenes culturales:

La omnipresencia y grado de especialización de los medios de comunicación, está provocando un cambio profundo en la función de la escuela, debilitando su función transmisora y fortaleciendo la orientadora y compensatoria. El alumno se pone en contacto con los instrumentos y productos culturales por medio de vías y canales muchos más poderosos y atractivos de transmisión de información [...]

El déficit del niño/a contemporáneo [...] no se encuentra ni en la cantidad de información ni en el grado de desarrollo de sus habilidades, ni incluso en el nivel de adquisición de las materias instrumentales. Sus carencias fundamentales se sitúan, a nuestro entender, en el sentido de sus adquisiciones y en el valor de las actitudes formadas. [...] Déficit en la capacidad de pensar, de organizar racionalmente los fragmentos de la información, de buscar su sentido, de modo que los esquemas de significados que va consolidando le sirvan de instrumentos intelectuales para analizar la realidad, más allá de las impresiones empíricas de la configuración superficial, para indagar el sentido tácito, la complejidad que sustenta las apariencias. (Perez Gomez, 1997:14-15)

En el seno de esta complejidad, este trabajo exploratorio buscó conocer, a partir de un estudio de caso, las principales características de la experiencia educativa audiovisual en estudiantes recientemente egresados de la educación secundaria obligatoria y con aspiraciones a comenzar o profundizar sus estudios en el área. Asimismo, se indagó en las representaciones y opiniones referidas a este asunto de algunos de los docentes que recibieron a esos ingresantes en su tránsito inicial en la Universidad.

Análisis de entrevistas

Luego del visionado de una selección de los cortometrajes producidos en el curso de ingreso a la carrera de Artes Audiovisuales (FBA-UNLP) y del análisis de las entrevistas realizadas, fue posible arribar a algunas reflexiones generales. Una de las cuestiones que surgieron de la conversación con los estudiantes fue la falta de materias y de contenidos audiovisuales en sus recorridos por el colegio primario y secundario. Algunos relataron haber tenido materias como Música y Plástica. Como excepciones, una entrevistada comentó que, dentro de la materia Literatura, tuvo una sección orientada a hacer trabajos

prácticos audiovisuales en forma de cortometrajes, mientras que otro estudiante dijo haber cursado la materia «Comunicación y medios». No obstante, las descripciones, en general, dieron cuenta de la realización de actividades de carácter interdisciplinario, donde el audiovisual era visto como una herramienta para enfocar la elaboración de los trabajos desde otra modalidad, sin desarrollar una enseñanza de elementos del lenguaje o una autonomía del medio artístico. Esto puede ser una razón que explique por qué muchos estudiantes incursionaron en seminarios o talleres dictados por instituciones extraescolares.

Por otra parte, cabe decir que los jóvenes que habían tenido una formación artística previa mostraron mayor seguridad respecto de su continuación en la carrera frente a otros que tenían una curiosidad porque les gustaba el cine y los medios pero no se manifestaron del todo convencidos con la modalidad de la carrera y el ámbito académico.

Es importante también resaltar la presencia y el contacto que todos ellos tuvieron con los medios y la tecnología: una relación constante no sólo como espectadores sino como usuarios, lo cual, probablemente, haya derivado en que sean más activos en la elaboración y exploración de prácticas a una edad temprana. Esto contrasta con las experiencias comentadas por los profesores quienes, al momento de ingresar a la carrera, no disponían del mismo bagaje tecnológico.

En cuanto al curso de ingreso, una de las profesoras entrevistadas comentó que, cuando ingresó en el año 1997, el curso se desarrollaba de forma «muy teórica» y con contenidos de gran complejidad para quien recién iniciaba sus estudios. En cambio, el curso de ingreso actual tiene características pedagógicas más relacionadas con las corrientes escolanovistas y críticas, de modo tal que los profesores hacen uso de un diseño de taller para las clases, en donde intentan enseñar conceptos básicos sobre artes audiovisuales, pero luego impulsan un trabajo reflexivo de los estudiantes mediante el trabajo grupal y el debate en el aula, para que no solo aprendan del profesor sino de todos. Esto generó, en ocasiones, que los jóvenes se encontraran con una modalidad de enseñanza diferente a la conocida. Muchos, acostumbrados a una educación tradicional en el nivel primario y secundario, esperaban «sentarse y aprender lo que decía el profesor» mientras que el curso de ingreso planteaba una mayor experimentación e intercambio entre docentes y estudiantes y, paralelamente, entre pares.

Por otro lado, gran parte de los entrevistados expresó que al ingresar a la facultad ya contaba con conocimientos que luego fueron decodificados en la clase. Un ejemplo de esto es que algunos acostumbraban a observar lo que se llama *plano secuencia* en una película o incluso ya habían tenido la experiencia de filmar alguna vez, pero no sabían que se llamaba de ese modo. De esta forma, el conocimiento cotidiano o experiencial de los estudiantes obtuvo un significado y una traducción al conocimiento académico.

En cuanto al trabajo en grupo en el curso de ingreso, es posible pensar que allí se propician áreas de desarrollo próximo en un sentido vigotskiano.³ La realización de entregas grupales

3 La disciplina cinematográfica es un arte que, excepto en ocasiones, es realizado colectivamente. El surgimiento de este lenguaje artístico coincide con la aparición de la industria, por lo tanto se incorpora la división de roles y la utilización de elementos técnicos. Desde esta perspectiva, la educación audiovisual puede ser pensada en correspondencia con el concepto de «área de desarrollo próximo» de Lev Vigotsky, según quien los estadios de desarrollo no representan una línea de capacidades que puedan ejercitarse sino una zona de desarrollo competencial que

habilita a utilizar este concepto si se tiene en cuenta que hay estudiantes que ingresan con más experiencias artísticas y audiovisuales que otros. Aquellos que tienen menos experiencia suelen construir conocimientos con sus compañeros; al mismo tiempo, puede ocurrir que en el núcleo de un grupo haya distintos conocimientos que los integrantes complementan:

Desde esta perspectiva se propone un modelo de aprendizaje guiado y en colaboración, basado más en una interacción simbólica con personas que en la interacción prioritaria con el medio físico. El lenguaje, por tanto, adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico del intercambio simbólico entre las personas que hace posible el aprendizaje en colaboración. (Perez Gomez, 1997: 8)

Estas interacciones fueron posibles gracias a que algunos de los estudiantes habían hecho cursos de fotografía, de dirección artística, de edición y montaje o a raíz de que alguno de los integrantes ya manejaba una cámara y otro una computadora con características óptimas para editar los videos. Incluso también algunos habían comenzado a cursar una carrera audiovisual en otra institución terciaria antes de elegir anotarse en la Facultad de Bellas Artes. Así, esos conocimientos previos fueron democratizados entre los miembros de algunos grupos, de forma que uno le enseñaba o ayudaba a otro en aquél aspecto que aún no tenía desarrollado del todo.

Reflexiones finales

A partir de este trabajo se pudo reflexionar acerca de la importancia de la educación audiovisual en el contexto actual. El arte audiovisual, además de ser una disciplina autónoma con sus propios códigos y herramientas, es un medio de comunicación con el que se convive constantemente.

Los entrevistados coincidieron, en su mayor parte, en que las artes audiovisuales deben enseñarse críticamente, de forma de poder hacer una lectura de los mensajes y de las concepciones que se exponen en las imágenes y los sonidos transmitidos. Muchas veces, la escuela no detecta y pasa por alto la importancia, no solo de esa mirada, sino también de la elaboración de esos contenidos, que permitiría que los estudiantes no sean observadores pasivos de la televisión, el cine, internet, etc.

¿Cuál sería entonces la pedagogía que podemos esperar en educación audiovisual? Lo que pudo distinguirse a partir de las entrevistas es que en el curso de ingreso a la carrera de Artes Audiovisuales de la FBA se advierte un corrimiento de la corriente tradicional de

abarca desde las tareas que el niño/a puede hacer por sí mismo a aquellas que puede realizar con ayuda ajena (Perez Gomez, 1997: 8)

enseñanza y de la transmisión del conocimiento en forma lineal, que muchas veces contrasta con los procesos de enseñanza escolares.

El arte audiovisual es una disciplina que se halla tan instalada en la vida cotidiana que no es admisible seguir ignorándola como un conocimiento fundamental a la hora del aprendizaje. Los estudiantes incorporan esquemas constantemente, por lo que su inserción a una carrera universitaria o terciaria no se hace vacía de contenidos y perspectivas. El curso de ingreso debe plantearse –y parece hacerlo– como un impulso hacia esos conocimientos latentes que poseen los ingresantes, que tienen diferente índole intelectual, material y tecnológica. En este sentido, elementos de las pedagogías escolanovistas y críticas, por ejemplo el pensamiento de John Dewey en cuanto a la democracia del conocimiento y el rol de profesor como guía en la experiencia educativa, resultan imprescindibles a la hora de pensar la educación audiovisual.

Sin embargo, la facultad no debería funcionar subsanando las deficiencias que se presentan en la educación pública primaria y secundaria en educación artística y audiovisual. En estos niveles es esencial tanto la alfabetización en esta disciplina como la puesta en práctica de una pedagogía crítica que permita dilucidar cuales son los aspectos importantes a la hora de la lectura y la elaboración de imágenes y sonidos, en su sentido ontológico, ideológico y político.

Referencias bibliográficas:

Carretero, M. (1996). «Piaget, Vygotsky y la Psicología cognitiva». En *Novedades Educativas*, nº74.

Ciafardo, M (2010). «¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para enseñanza del lenguaje visual». En *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI.

Comenio, J. A. (2000). «Método de las artes». En *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. España: Ediciones Morata.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Edición de Javier Sáez Obregón. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Efland, A. D. (1994). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (1972) *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Pérez Gómez A. (1997). «El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula». En *Comprender y Transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001) .*La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotsky, L. (2000) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Alcal 2000.

Referencias electrónicas:

Halperín, Jorge (1998). «Puente cultural: entrevista a Umberto Eco. La televisión no es enemiga de los libros». En Clarín [en línea]. Consultado el 20 de mayo de 2016 en <<http://edant.clarin.com/diario/1998/10/30/e-04501d.htm>>

Material Audiovisual:

Ceccarelli, P.; Cusumano, B., Greco Caporrella, J., Kauffer, P. (2015). *Educación Audiovisual: ¿Una nave sin puerto definitivo?* [Documental en línea] <<https://www.youtube.com/watch?v=z9CKXXjLXU>>. La Plata: Facultad de Bellas Artes. UNLP.