

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

APRENDIZAJES MEDIÁTICOS Y CONTEXTOS ESCOLARES.

Lic. Débora Nakache.

Cita:

Lic. Débora Nakache (2004). *APRENDIZAJES MEDIÁTICOS Y CONTEXTOS ESCOLARES. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/108>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/DXw>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

498 - APRENDIZAJES MEDIÁTICOS Y CONTEXTOS ESCOLARES

Autor/es

Lic. Débora Nakache

(Becaria de Doctorado, Directora de Beca Dra. Nora E. Elichiry, Directora de Tesis Dra. Pilar Lacasa)

Institución que acredita y/o financia la investigación

UBACyT- Beca Doctoral

Resumen

La aparición de los medios masivos de comunicación confrontó lo escolar con la naturaleza de su misión específica: la transmisión de conocimientos. Los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías han impuesto nuevas condiciones en la transmisión de la cultura. Este cambio de escena y, sobre todo, de las condiciones de producción del conocimiento atraviesa la escolaridad de un modo decisivo. Se trata, por cierto, de un cambio radical con respecto a la matriz cultural donde la escuela fue fundada y en la que la escritura se constituía en la herramienta de transmisión del conocimiento privilegiada. En este marco, nuestro interés se centrará en las prácticas efectivas (escolares y cotidianas) que los alumnos y los docentes realizan con y, a partir de, los medios. En estas actividades y, a través de las significaciones con que los diversos actores intervienen en ellas, se van construyendo las capacidades simbólicas contemporáneas.

Resumen en Inglés

The appearance of massive means of communication confronted schools with the nature of its specific mission: the transmission of knowledge. Mass media and new technologies have imposed new conditions on the transmission of culture. This change in the scenery and, above all, in the conditions of knowledge production affects scholarship decisively. Actually, we are dealing with a radical change regarding the cultural matrix in which the school was founded, where writing was the privileged tool of knowledge transmission. Against this background, we will focus on the effective practices related to media that teachers and students carry out (both inside and outside schools), considering that through these activities (and meanings involved in them) contemporary symbolic performances are developed.

Palabras Clave

aprendizajes contextos prácticas medios

INTRODUCCIÓN

Si observamos el modo espontáneo por el cual los niños contemporáneos organizan sus actividades cotidianas, notamos de inmediato la enorme presencia de los medios masivos de comunicación en general y, de la televisión en particular, en la estructuración de sus hábitos y rutinas. Los programas preferidos aparecen en sus juegos, en las conversaciones con sus pares y aún en las intervenciones que realizan en el aula.

La aparición de los medios masivos de comunicación confrontó, sin dudas, lo escolar con la naturaleza de su misión específica: la transmisión de conocimientos. Los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías han impuesto nuevas condiciones en la transmisión de la cultura. Este cambio de

escena y, sobre todo, de las condiciones de producción del conocimiento atraviesa la escolaridad de un modo decisivo. Se trata, por cierto, de un cambio radical con respecto a la matriz cultural donde la escuela fue fundada y en la que la escritura se constituía en la herramienta de transmisión del conocimiento privilegiada.

Consideramos, entonces, que las habilidades de alfabetización necesarias para significar los mensajes ofrecidos en el mundo cultural contemporáneo exceden a la lengua escrita y precisan incorporar, a su vez, la cultura audiovisual. El concepto de *alfabetización expandida* se nutre aquí de una perspectiva provocadora: integrar en su abordaje la mediación de los aprendizajes que los sujetos ya realizan cotidianamente a partir de los medios masivos; conocer entonces las prácticas, creencias y saberes que la cultura audiovisual transmite a partir de dispositivos no específicamente educativos, industrias culturales ajenas al universo escolar pero sumamente potentes en la producción subjetiva.

Los problemas que iremos esbozando, en esta perspectiva, parten del análisis de lo escolar como dispositivo cultural específico que entrena en el uso descontextualizado de los instrumentos mediadores y que sostiene, en sus mecanismos de influencia educativa, una cierta relación con los saberes generados al interior de otros contextos sociales. Expondremos, entonces, algunas cuestiones relativas a los medios masivos de comunicación como productores de conocimientos y recorreremos diversas posiciones que integran la alfabetización audiovisual entre las habilidades necesarias para interpretar el mundo cultural contemporáneo.

En este marco, nuestro interés se centrará en las prácticas efectivas (escolares y cotidianas) que los alumnos y los docentes realizan con y, a partir de, los medios. En estas actividades y, a través de las significaciones con que los diversos actores intervienen en ellas, se van construyendo las capacidades simbólicas contemporáneas.

Fundamentación

Diversos autores han ido analizando las relaciones entre los procesos de escritura y las prácticas culturales específicas de cada comunidad. Scribner y Cole(1982) y Patricia Greenfield (1984), entre otros, apuntan al análisis de la adquisición y desarrollo de las habilidades alfabetizadoras en estrecha relación con el contexto comunitario donde están inmersas.

En esta misma línea se señala la necesidad de ampliar el concepto de alfabetización para integrar allí los procesos, inmersos en prácticas sociales y culturales específicas, que permiten atribuir significado a los mensajes expresados simbólicamente a través de diferentes tipos de lenguaje (Salomon,1979). Así las investigaciones de Olson (1987,1994) y Buckingham (1993) se orientan en la integración de las habilidades para leer y escribir con el hecho de ver televisión.

Parece prudente distinguir esta acepción de *alfabetización expandida*, de otro concepto más frecuente en el campo de la Comunicación/Educación, como es la llamada *alfabetización post-moderna*. Esta última alude a los efectos reales que resultan de la exposición a los medios masivos de comunicación. Así, se intenta llamar la atención sobre los cambios en las estrategias cognitivas generadas por esta *pedagogía perpetua* mediática no organizada ni controlada por la escuela.

El concepto de *alfabetización expandida*, justamente, apunta en sentido inverso: a la posibilidad de generar intencionalmente *alfabetizaciones críticas* de lo mediático, para crear *comunidades de resistencia*, esferas enfrentadas con lo hegemónico(McLaren,1994a). Crear espacios pedagógicos híbridos que alfabeticen deconstruyendo los mandatos de una nueva empresa civilizadora en el consumo. Esta línea se distingue aún de la *Educación para la recepción* (Orozco G,1985 y Aparici,1995) donde prima el análisis del mensaje en el eje del código, trabajando más en la perspectiva de lo estratégico, de la reconstrucción de coordenadas singulares históricas, culturales y políticas.

Metodología

Desplegaremos los resultados exploratorios de nuestras investigaciones en el tema (Proyecto Joven UBACyT 2000 y Beca Doctoral UBACyT 2001 y continúa).

Se trata de estudios de carácter descriptivo con utilización del experimento situado en el relevamiento empírico. La aproximación sin embargo, reconoce la marca del enfoque etnográfico en el espíritu del diseño, por ello se intentó recuperar en la toma de datos las significaciones singulares que los sujetos les otorgan al interior de una cultura particular, advertidos de la violencia que significa la situación indagatoria. Se utilizaron cuestionarios estructurados, entrevistas en profundidad y actividades exploratorias con grupos reducidos.

Se estudió a alumnos y docentes de escuelas primarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

Resultados y Conclusiones

Las prácticas cotidianas infantiles están intensamente permeadas por la cultura mediática. Sus juegos, conversaciones y actitudes parecen sumamente sensibles a la poderosa influencia ejercida desde las pantallas. También, en gran medida, los saberes infantiles provienen de la televisión. Pese a esta aceptación extendida de que la televisión transmite saberes a los niños, aún existen escasos textos que, desde una perspectiva psicológica, describan el tipo de conocimiento producido por los medios, por ello, en este sentido, aparecen recientemente interrogaciones que comienzan a orientar investigaciones fecundas en el tema.

En estas consideraciones acerca de las empresas mass-mediáticas y su rol educativo, se debe exceder el horizonte de su organización con arreglo a los intereses de mercado y aceptar que los medios ejercen una poderosa influencia educativa en las poblaciones contemporáneas. Para ello es necesario entender que las habilidades mentales de leer y escribir o el hecho de ver la televisión, no son procesos aislados sino que están estrechamente relacionados con la capacidad de utilizar y explotar un conjunto de recursos culturales. Esta posibilidad de salir de la antinomia medios versus escuela, a partir del reconocimiento de

aprendizajes generados por los medios, no pretende disimular la heterogeneidad fundante que prima en las lógicas de ambos contextos culturales, sino por el contrario, habiendo dado cuenta de sus distinciones radicales, visualizar el sentido que adquiere la adquisición de habilidades interpretantes del mundo contemporáneo.

Los resultados obtenidos manifiestan el posicionamiento en el campo de los estudios de la comunicación desde el cual se planteó la indagación. Las nuevas perspectivas del debate introducen los estudios de las audiencias en términos de contextos de recepción de lo mediático (Grimson y Varela, 1999) abandonando de una vez las visiones de un control absoluto y unidireccional de los mass media sobre las pasivas mentes de los millones de espectadores y oyentes. Estas posiciones tradicionales del campo comunicacional (nos referimos a la teoría de la manipulación), que mantienen enorme vigencia en la opinión pública y en los debates educativos actuales, han sido revisadas actualmente, sustituyendo el análisis de los efectos a corto plazo en lo conductual por los efectos a largo plazo y los usos de las audiencias de aquello que reciben desde la cultura mediática. Así se prioriza el análisis de las mediaciones que las diversas comunidades culturales introducen en los medios, interpretando activamente aquello que reciben. Los procesos de recepción de los medios de comunicación masiva ocupan un lugar fundamental en las sociedades globalizadas de nuestros días (García Canclini, 1995). La revalorización y el interés de las últimas décadas por los procesos de recepción, o aún, la misma producción de este espacio reflexivo como blanco de numerosos estudios empíricos y teóricos, se enmarca en la renovación del interés de la sociología por las culturas populares y de la antropología hacia el otro cultural, entendido no solamente como el que habita tierras lejanas y exóticas sino también como comunidades interpretativas diferentes que comparten un mismo territorio nacional.

Por ello creemos que los resultados relevados pueden ser orientadores de propuestas de alfabetización crítica audiovisual, ya que permiten registrar las transformaciones que en términos de consumos culturales, prácticas de recepción

y comunidades interpretativas están aconteciendo actualmente. Esto tiene efectos tanto, en el planteamiento de proyectos educativos, como en el posicionamiento político a asumir en la sociedad contemporánea.

Los modos de recepción relevados en las investigaciones presentadas, señalan un fuerte condicionamiento de las prácticas de recepción de los niños a partir de los modos de producción de las cadenas televisivas. La segmentación por canales por ejemplo, en lugar de por programas (clásica), que deviene de la masificación de la televisión por cable, muestra una dependencia más extrema de la programación central televisiva. Esto significa que si bien creemos que la recepción es una actividad transformadora por parte de los públicos de aquello que las industrias culturales proponen para su consumo, tal libertad no es absoluta. El mercado modula los intercambios que los receptores sostienen con los productos mediáticos y condiciona fuertemente algunas de sus elecciones de consumo. Coincidimos entonces con Murdock (1990) cuando señala: "El poder de los espectadores para reinterpretar los sentidos de un texto, difícilmente equivalga al poder discursivo de las instituciones centralizadas de los medios para construir los textos que luego el espectador interpreta".

Esto también puede señalarse a partir de los relatos de los sujetos acerca de sus actividades de juego, configuradas a partir de los programas televisivos, donde parece resonar aquella frase de M.Barbero (1987) con relación al consumo de telenovelas: "En este placer hablan tanto el goce como la resistencia: la obstinación del gusto popular en una narrativa que es a la vez materia prima para los formatos comerciales y dispositivo activador de una competencia cultural, terreno en el que luchan a ratos, y a ratos negocian, la lógica mercantil y la demanda popular." Si se tiene en cuenta la naturaleza de estas industrias culturales globalizadas que posicionan un producto televisivo en el mercado como oportunidad de promoción de un merchandising completo de productos (videojuegos, muñecos, prendas de vestir, naipes, etc.) destinados a la población infantil, se advierte cuán condicionada está la libertad del espectador en la recepción de un programa.

Sin duda, las actividades lúdicas que los alumnos y las alumnas narraron, constituyen modos de organizar nuevos sentidos en la lectura de un texto televisivo y ello está permitido desde la polisemia de los textos ofrecidos, pero no por ello aceptamos los supuestos del pluralismo postmoderno tales como el de la democracia semiótica. El suponer que cada subcultura construye sus propios sentidos dentro de una economía cultural autónoma y que dichos sentidos siempre son resistentes a la ideología hegemónica de la televisión, expresa una visión por lo menos ingenua, que en definitiva consolida una posición conservadora, que utilizando una retórica neoliberal populista (Morley, 1996) justifica la aparición de cualquier contenido en televisión, imaginando un televidente libre capaz de transformar según le convenga los textos mediáticos a partir de su interpretación.

Es en esta línea que se advierte la preponderancia de la creación de comunidades de resistencia a partir de la alfabetización crítica de la cultura audiovisual. Se visibiliza cuánto se necesita una educación específica para la deconstrucción de los modos de producción textual contemporáneos y la apropiación tanto de habilidades lectoras como de aquellas capaces de producir mensajes a través de formatos audiovisuales.

Pero la consideración de una articulación educación/comunicación no supone instrumentalizar los medios al servicio de la enseñanza, sino reconsiderar los aprendizajes que de modo implícito construimos en el seno de la cultura contemporánea. En este sentido, cobra más fuerza la reflexión crítica acerca de lo relevado en términos de los aprendizajes mediáticos en el contexto escolar.

Hemos visto que para aprender algo *en la escuela*, los niños suponen que sus prácticas cotidianas son inútiles, cuando no contraindicadas. Evidentemente, la concepción del *aprender* tanto en alumnos como en docentes, pareciera asimilarse al universo escolar. El concepto de *aprender en la vida* permanecería formateado por la cultura de la escuela. La marca pedagógica propia del contexto escolar se extiende hacia otras prácticas discursivas *colonizando*, por lo menos en este caso, la idea que los niños tienen de lo que es el aprendizaje. ¿De dónde

proviene tal imposición? Por supuesto, la respuesta supone una lectura histórica en términos de aquello que significa la escolarización en tanto proyecto político (Baquero y Narodowski, 1994; Carli, 1999). Como lúcidamente señalan los autores contemporáneos que analizan la invención de la escuela moderna y su producción de subjetividad infantil, la maquinaria escolar disciplina cuerpos y mentes en los valores del Estado Nacional, transmitiendo así toda una serie de posicionamientos normativos que siempre se orientan hacia la excelencia entendida en términos de producto esperado (Perrenoud, 1990). Por eso no resulta sorprendente que los niños desliguen automáticamente sus usos, preferencias y consumos de aquellos que *deberían* elegir desde un criterio educativo. Esta ilegitimidad de los aprendizajes en el contexto mediático, se soporta por la ideología nuclear de la escuela y a su vez se transmite en las prácticas cotidianas de aula. Esto último permite situar el carácter ideológico de la demarcación entre aprendizaje y entretenimiento. Tal categorización, que parece naturalizada en las representaciones de alumnos y docentes, vulnera toda oportunidad de establecer puentes entre la vida y la escuela. Obtura cualquier posibilidad de revisión descontextualizada de aprendizajes mediáticos y por tanto aleja la perspectiva de una *verdadera alfabetización expandida* que integre la cultura audiovisual. Opera, en el sentido quirúrgico del término, separando el aprendizaje del contexto mediático, reservándolo exclusivamente como patrimonio del contexto escolar. Porque ya se sabe que "*a la escuela no se viene a jugar*", y menos agregaríamos, mucho menos, *a mirar la televisión*.

Notas:

1. Son numerosos los estudios recientes que se dirigen en esta línea de análisis. Véanse, por ejemplo, los trabajos de Greenfield(1984) y Neuman(1995) a propósito de la adquisición de "habilidades alfabetizadas" en escenarios sociales y de las posibilidades de articular estos contextos diversos a partir de la televisión. Sin embargo, es preciso reconocer que este punto de vista no es el mayoritario entre los investigadores que, en general prefieren señalar las diferencias entre los procesos activados por lo escrito y los propios de la recepción audiovisual. Al

respecto, desde la misma tradición socio-histórica, pueden consultarse los trabajos de León (1996).

2. Para consultar algunas investigaciones psicoeducativas al respecto sugiero las realizadas por Buckingham (1993), Lacasa, P. (1997) y Nakache, D. (2000).

3. En este sentido resulta significativo un libro que publicara Delval, J. (2000) en el cual, al referirse a la televisión y la escuela, no retoma ninguna de las investigaciones actuales en el área (su única cita es Sartori, 1997) y enarbola postulaciones que han sido sumamente cuestionadas en el campo comunicacional como son la *teoría de los efectos*, la pasividad en la recepción, etc.

Referencias bibliográficas

Alonso, M.; Matilla, L. y Vázquez, M. (1996) *Teleniños públicos. Teleniños Privados*. Edic. de la Torre, Madrid.

Aparici, R. (1995) "Educación audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela" en *Novedades Educativas*. Buenos Aires.

Baquero, R. y Narodowsky, M. (1994) ¿Existe la infancia? *Revista del Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*, 4.

Buckingham, D. (1993) *Children talking television: the making of television literacy*. The Falmer Press. London & Washington.

Delval, J. (2000) *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Morata.

Carli, S. (comp) (2003) *Comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. La Crujía-Stella.

Carli, S. (1999) *De la familia a la escuela, infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Santillana.

Elichiry Nora (2000) "Evaluación: saberes y prácticas docentes" en: Boggino-Avendaño. *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Ed. Homo Sapiens. Rosario

Elichiry Nora (2002) "El sujeto educativo en las prácticas de investigación psicológica" en *Propuesta Educativa*. FLACSO. Septiembre

Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding*. Helsinki. Orienta-Konsultit Oy.

Ferrés, J. (1994) *Televisión y educación*. Paidós. Barcelona.

García Canclini, N. (1995) *Consumidores y Ciudadanos, conflictos multiculturales de la globalización*. México. Grijalbo.

Greenfield, P. (1984): *Mind and media. The effects of television, video games and computers*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.

Grimson, A. Y Varela, M.(1999): *Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre televisión*. Eudeba, Bs. Aires.

Huergo, J A. (1997): *Comunicación/ Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Fac. de Periodismo y Comunicación Social. Univ. Nac. de La Plata. E.P.C.

Lacasa, P. (1997b) *Aprender en la familia y en la escuela: imágenes, palabras e ideas*. (Proyecto de investigación) Centro de Investigación Educativa. MEC. Concesión del proyecto. Univ. de Córdoba. España

Lacasa, P. (2000) "Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos" en Coll, Marchesi y Palacios (Eds.) *Psicología de la Educación Escolar*. Alianza Madrid

León, J. A.(1996). *Prensa y educación. Un enfoque cognitivo*. Aique. Buenos Aires.

Martín- Barbero, J. (1987) *De los medios a las mediaciones*. G. Gilli. Barcelona.

Merlo Flores, T. (2000) *El impacto social de la imagen*. Buenos Aires.

Mc Laren, P. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo*. Aique. Buenos Aires.

Morduchowicz, R. (2001) *A mí la tele me enseña muchas cosas*. Buenos Aires. Paidós.

Morley, D. (1996) *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires. Amorrortu.

Mundo, D. Y Nakache, D. (2003) "Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet. La continuidad en el proyecto educativo" en: Carli, S. (comp.) *Comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. La Crujía-Stella.

Murdock, G. (1990) "La investigación crítica y las audiencias activas" en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol IV, N°10, Colima. Pp.107-118.

Nakache, D. (2000) "La Psicología Educacional en el escenario cultural mediático" en Chardon (comp), *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*. Buenos Aires. Eudeba.

Nakache Débora (2001) "La escuela y los medios. El problema de los contextos de aprendizaje" en: Elichiry, N. (comp.) *Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. EUDEBA.

Neuman, S. (1995): *Literacy in the television age*. Ablex Publishing Corporation. Norwood, NJ.

Olson, D. (1987): "Television and literacy" en *Children and television. A challenge for education*. Praeger. New York.

Olson, D. (1998): *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa, Barcelona.

Orozco Gómez, G. (1985): "Apuntes para un debate sobre el impacto cognoscitivo de la televisión" en *Renglones*. Nº3. ITESO. México.

Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Ediciones Morata.

Salomón, G. (1979): *Interaction of media, cognition and learning*. Jossey Bass. San Francisco.

Scribner, S. y Cole, M. (1982) "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal" en *Infancia y Aprendizaje*. Nº17. Madrid.

Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid. La Piqueta.

Vilches, L.(1993): *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Paidós, Barcelona.

Zimmerman, M. (2003): "Aprendizaje de los maestros: la perspectiva constructivista en la formación docente". En *Aprendizajes escolares: desarrollos en Psicología educacional*. Elichiry (comp.) Buenos Aires. Manantial (en prensa).