



Las tecnologías en la escuela (En búsqueda de una pedagogía con los medios de comunicación)¹

Tania Maria Esperon Porto

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Estamos delante de otra manera de comprender, de percibir, de sentir, de aprender, en la cual la afectividad, la imaginación y los valores no pueden dejar de ser considerados. A pesar de que la escuela aún privilegia la cognición, los jóvenes estudiantes no se interesan tanto por los contenidos y temas de estudios como por las relaciones que se establecen (o pueden ser establecidas) en el ambiente escolar, mediado por tecnologías. Con este texto, pretendemos reflexionar sobre las relaciones entre acción educativa escolar y las tecnologías, en especial con el uso de los medios de comunicación en la escuela. No pretendemos, aquí, hacer pensar que las tecnologías son «buenas o malas» para la educación escolar. Entendemos la escuela y los medios como sitios de adquisición y producción de saberes; así, educar con los medios y educar para los medios es un binomio imprescindible a la educación escolar.

We are in front of another way of understanding, of perceiving, of feeling, of learning, in which the feeling, the imagination and the values can not stop being considered. In spite of that the school still gives privilege the cognition, the young students are not interested so much by the contents as by the relations that are established in the school context, facilitated by the technologies. In this text, we try to reflect upon the relations among educational school action and the technologies, especially with the use of the mass-media in the school. We do not try here to consider that the technologies are «good or bad» for the school education. We understand the school and the media as places for acquisition and production of knowledge, in such a way, to educate with the media and to educate for the media is an essential binomial for the school education.

«La mujer entra en el dormitorio del hijo decidida a una seria conversación. De nuevo las respuestas del chico respecto a la interpretación del texto en el examen sugieren una gran dificultad en la lectura. Dispersión puede ser una respuesta para parte del problema. La extensión del texto puede ser otra, pero ésta ella no va a abordar porque también es profesora y no va a darle disculpas para que vaya mal en la escuela. Pereza de leer parece otra manera de tratar con la extensión del texto. Él está, nuevamente, en el ordenador jugando. Levanta los ojos con aquel aire de quien puede jugar y conversar al mismo tiempo. La madre le pide que interrumpa el juego y él le pide a la madre 'sólo un ratito para que yo lo grave'

Curiosa, ella mira la pantalla y se espanta con el juego en japonés. Le pregunta cómo consigue entender el texto para jugar. Él le habla de algo semejante a una "lógica del juego" y sobre algunos intentos con los iconos. Le dice también que conoce la base de la historia y que, así, aunque está en japonés, todo hace sentido. Aquella conversación quedó adiada. La madre-profesora no se sentía lista en aquel momento» (Barreto, 2002).

Nuevas maneras de pensar, de actuar y de comunicarse son introducidas como hábitos corrientes. Las tecnologías invaden todos los espacios de relaciones / vínculos, las mediatizan y crean la ilusión de una sociedad de iguales, bajo un realismo presente en los medios tecnológicos de comunicación. Son vencidas barreras geográficas y creadas proximidades culturales, a pesar de las diferencias económicas y de los obstáculos socioculturales que se interponen para la producción de las apetencias/deseos en los ciudadanos. Las distancias y espacios que los medios tienden a aproximar y a globalizar concurren para que las necesidades se asemejen, aunque, para muchos, la satisfacción de ellas no se concrete.

Levy, en un análisis de las mutaciones contemporáneas, trae a la discusión la velocidad del surgimiento y la renovación de informaciones, datos y redes que se crean/interconectan: «Los contactos transversales entre individuos proliferan de manera anárquica. Es el transborde caótico de las informaciones y el aluvión de los datos, las aguas revueltas y los torbellinos de comunicación, la cacofonía y el psitacismo ensordecedor de los medios de comunicación, la guerra de las imágenes, las propagandas y las contrapropagandas, el lío de los espíritus» (Levy, 2000: 13).

Nunca hemos tenido tantas alteraciones en nuestro cotidiano mediado por múltiples y sofisticadas tecnologías en las cuales están presentes los más distintos y sofisticados lenguajes y lecturas. Analizar el papel que ellas vienen desempeñando en la vida social implica, no sólo en explorar sus características técnicas, sino en buscar entender las condiciones sociales, culturales y educativas de su contexto. Ese enfoque es primordial para que se perciban las posibilidades que se establecen con el uso de las modernas tecnologías (algunas ya ni tan modernas).

La tecnología no es ni buena ni mala, dependiendo de los contextos, usos y puntos de vista, y «tampoco neutra, ya que es condicionante o restrictiva, ya que de un lado abre y de otro cierra el espectro de posibilidades» (Levy, 2000: 26).

No se trata de evaluar sus impactos, sino de situar posibilidades de uso, aunque, «mientras discutimos posibles usos de una dada tecnología, algunas maneras de usar ya se impusieron», tal es la velocidad y renovación con que se presentan.

Las nuevas (y viejas) tecnologías pueden servir para innovar, como también para reforzar comportamientos y modelos comunicativos de enseñanza. La simple utilización de esa herramienta no presupone un trabajo educativo o pedagógico. En el entender de Orozco (2002: 65), «el tecnicismo por si solo no garantiza una mejor educación... si la oferta educativa, al modernizarse con la introducción de las nuevas tecnologías, se expande e incluso mejora, el aprendizaje, sin embargo, continúa una duda». Para el autor, cada medio y cada tecnología ejercen una mediación particular en las personas y contextos con los cuales interactúan presuponiendo transformaciones en la organización del trabajo, en sus componentes y, consecuentemente, en la institución educativa que lo realiza.

Estamos delante de otra manera de comprender, de percibir, de sentir, de aprender, en la cual la afectividad, la imaginación y los valores no pueden dejar de ser considerados. Concordamos con Gutiérrez y Prado (2000), cuando aseguran que estamos delante de nuevas alternativas, las cuales auxilian a los individuos a que ingresen en una nueva era educativa, más creativa, más flexible y participativa. Este proceso requiere cambios en las actuales estructuras sociales, educativas y tecnológicas.

Como consecuencia, nos deparamos con un bombardeo sofisticado de informaciones/mensajes/imágenes que nos llegan bajo distintas provocaciones sensoriales -visuales, auditivos y emocionales- incurriendo en distintas maneras de apren-



dizaje además de la razón: intuición, emotividad, creatividad y relaciones. A pesar de que la escuela aún privilegia la cognición, los jóvenes estudiantes no se interesan tanto por los contenidos y temas de estudios como por las relaciones que se establecen (o pueden ser establecidas) en el ambiente escolar, mediado por tecnologías.

Babin y Kouloumdjian (1989), en sus investigaciones con los jóvenes frente a la realidad de la comunicación que ha llegado con los avances de las tecnologías, confirman la hipótesis de que la invasión de los medios de comunicación y el empleo de las tecnologías en la vida cotidiana modelan progresivamente otro comportamiento intelectual y afectivo. Los jóvenes “están en otra”, afirman los autores, y ello significa otras necesidades, otras percepciones, otras relaciones, además de aquellos conocimientos vacíos de significados que les llegan a través de las escuelas, de los libros y de los medios impresos, organizados racional y linealmente.

Así, con este texto, pretendemos reflexionar sobre las relaciones entre acción educativa escolar y las tecnologías, en especial con el uso de los medios de comunicación en la escuela.

1. La escuela y las tecnologías

No pretendemos, aquí, hacer pensar que las tecnologías son «buenas» (o malas) para la educación escolar, a pesar de que aún encontramos, en nuestra sociedad, padres, profesores y alumnos con opiniones, expectativas y actitudes cargadas de prejuicios y estereotipos con relación a su utilización. Sus opiniones y prejuicios se organizan se originan del discurso dominante que la justifica solamente por la racionalidad eficiente y/o consumista.

Buscando algunos elementos para la reflexión, que nos permitan comprenderlas y entender los cambios que ocurren en los contextos por ellas mediados, hacemos algunas consideraciones sobre las relaciones entre la escuela y las tecnologías; relaciones algunas veces configuradas por actitudes de aproximación o rechazo, pero, distante de una reflexión mayor que justifique una u otra postura.

A continuación señalamos algunos principios (Gutiérrez Martín, 2002) que justifican la tecnología según una «postura educativa racionalista», estableciendo un contrapunto con la escena citada en el epígrafe de este texto, extraída del libro de Barreto (2002).

- Énfasis en la idea de la educación tecnológica que es utilizada para la preparación y adiestramiento del individuo para cumplir la función que le compete en el sistema de producción de mano de obra calificada, a través del uso de las nuevas tecnologías. La educación escolar reproduce la sociedad, preparando a los sujetos para que en ella actúen. En la historia narrada, la madre-profesora viene con «otros sentidos» sobre el acto de leer e interpretar textos (función que compete al sujeto en la sociedad). El hijo le muestra otro proceso de lectura que va más allá de los textos impresos. Está en juego una lectura no limitada a la extracción de informaciones en el texto imagético, conforme la escuela ruega y espera. Está en el *game* otra intencionalidad, una dimensión lúdica, una búsqueda de sentidos (no de un único sentido esperado con la interpretación del texto) y un entendimiento del texto asociado a la «lógica del juego y a los intentos con otros iconos», conforme justificó el chico. Por otro lado, observamos que él manosea y entiende la tecnología con habilidades adquiridas sin el auxilio de la escuela. La preparación para jugar ocurrió por su voluntad y involucramiento. Él, como los otros chicos de nuestra realidad, es capturado por los múltiples lenguajes y sentidos de las tecnologías.
- Cuando se habla de las ventajas de la tecnología, solamente se hace referencia al aspecto motivacional de la novedad y al carácter lúdico de los medios;

no se considera que éstas puedan favorecer a la reflexión... son valorados los resultados y no los procesos, a través de los cuales se llega a los resultados. En la situación en análisis, el chico conoce la base de la historia del *game* y, aún en japonés, la lectura tiene sentido. ¿Qué puede indicar eso? ¿Hay o no reflexión del chico, que piensa sobre la situación, hace elecciones, toma decisiones...? Como vemos en la historia, él hace asociaciones, compara situaciones entre lo que conoce en su lengua (portugués) con lo que está en japonés para significar su lectura. Son valorados los procesos que lo llevan a distintos caminos. Jugando, él puede tornarse cada vez más competente en sus elecciones y decisiones, sin embargo, en la mayoría de las veces algunas suceden por ensayo y error. Por otro lado, vemos la valoración del proceso de aprender, pues con el juego, él busca, constantemente, superarse, vencer imprevistos, buscar alternativas. Más que los fines, los caminos del juego son buscados.

- Las tecnologías afectan a las relaciones de comunicación entre las personas, pues enfatizan interacción con sujeto/máquina. Los medios se presentan como sustitutos para interacción entre personas, significando aprendizajes mecánicos, repetitivos, sencillos, que exigen del alumno un papel secundario, hasta pasivo. En el caso en análisis, no vemos pasividad en el joven. Él tiene el poder de construir e interferir en la escena, elegir sus caminos, ser sujeto de sus acciones, bastando para ello, apretar teclas para grabar. Aunque, en este caso, el consumo sea individual, ese tipo de tecnología permite interacción con otros jugadores, lo que puede suceder de diferentes maneras: local del juego (su casa, o sitios públicos), conversación con otros usuarios sobre los *games* y últimos lanzamientos del mercado, intercambio de trucos, participación en competiciones, mostrando que la interacción ocurre no sólo con la máquina, sino también, con los personajes en ella mostrados y con los pares, interesados en el mismo objeto de deseo.
- Las tecnologías afectan decisivamente la naturaleza del conocimiento. Según ese principio, es valorada la cantidad de informaciones que los medios posibilitan acceder. No es considerada la calidad de informaciones ni, tampoco, la relación entre información y conocimiento. No toda la información significa conocimiento. La información es un conjunto de ideas que permite al sujeto expresarse y significar su realidad, conduciéndolo a una acción transformadora. En la historia en análisis, el *game* posibilita al chico seleccionar y descartar las informaciones que no necesita para jugar. El *game* es una actividad lúdica, con sentido que permite la construcción y desarrollo de habilidades cognoscitivas, aunque los jugadores jóvenes no tengan conciencia de eso. «Sirve para la construcción y desarrollo de la inteligencia, ejercita el pensamiento simbólico, la asimilación y la acomodación... es a través de las manipulaciones rudimentarias que el chico se aproxima poco a poco, pero a paso seguro, de la acción y pensamiento» (Queiroz y Tealdo, 1996: 45).

Aunque tenemos conocimiento de evaluaciones que evidencian problemas con el uso de tecnologías en procesos educativos (Orozco, 2002), optamos, en la continuidad de ese texto, por abordar sus posibilidades, lo que no descarta, ni tampoco presupone, una visión ingenua de su utilización. Cada tecnología presupone una sensibilización para el uso con propósitos educativos, así como una preparación de aquellos que la utilizan. En la búsqueda de otro análisis que nos remita a una mayor comprensión del potencial educativo de las tecnologías, aprovechamos, aún, la misma historia para traer algunas características de esos medios, a partir de ideas de Gutiérrez Martín (1998 y 2002).

- Rapidez. La rapidez con que son ofrecidas y procesadas las informaciones es una característica de las nuevas tecnologías. Las informaciones llegan a nosotros como no imaginábamos hace 20 años. En la historia, la madre-profesora se siente impotente delante del hijo que consigue procesar/leer infor-



maciones que ella (tradicionalmente como responsable por la función de enseñar) no lo consigue. Él, alfabetizado a partir de una lógica imagética consigue, sin orientación/cursos de la escuela, dar cuenta de leer rápidamente, imágenes e iconos en japonés que la madre no consigue pues fue alfabetizada con símbolos cognoscitivos que no la preparan para leer en japonés. «La influencia educativa de los nuevos medios y sus numerosos productos llegan al chico destinatario de forma directa e inmediata, sin que otros agentes educativos (en el caso la profesora, que representa la escuela) actúen como mediadores... hay una abundancia de mensajes, prácticamente incontrolables» (Gutiérrez Martín, 2002: 17), por quien tradicionalmente se sentía controladora de qué enseñar, la profesora.

- **Recepción individualizada.** Las tecnologías ponen a disposición del usuario una amplia gama de informaciones/conocimientos/lenguajes en tiempos veloces y potencialidades incalculables, posibilitando que cada uno se relacione con ella, considerando sus necesidades, ritmos y posibilidades. El chico de la historia vive con el *game*, un tiempo y conocimiento propios. Se mete con la tecnología según su modo de ser y ver la realidad, utilizándose de las representaciones personales y sociales para componer su lectura/interacción y crear y/o recrear valores y conceptos. Se torna operador de imágenes/mensajes, significando que realiza una construcción mental específica y propia para la interacción y significación con el medio (Porto, 2000b). La escuela trabaja de manera colectiva. En la mayoría de las veces, las expectativas y dificultades individuales no son consideradas. Son 35 a 40 alumnos en clase dificultando la aproximación del profesor con el universo y las subjetividades de los alumnos.
- **Interactividad y participación.** Una relación interactiva con los medios permite al usuario asumir el papel de sujeto. Para Gutiérrez Martín los nuevos sistemas multimediales son casi humanos, pues posibilitan una relación próxima, de diálogo y comunicación exclusivas de los humanos. El chico de la historia no consigue relacionarse con los textos escolares de la misma manera que con el juego, pues éste le permite interacción y ser sujeto de la situación. Él se identifica intensamente con el enredo viviendo, aunque por procuración, una relación con sentido como si fuera uno de los personajes del juego. La escuela, la mayoría de las veces, posibilita relaciones mecánicas, repetitivas y descontextualizadas con los textos educativos, en que el alumno ocupa un lugar secundario y pasivo.
- **Hipertextualidad.** El texto, en sentido escolar, no posee sonidos e imágenes. El hipertexto como el del *game*, es un texto estructurado en nosotros, con abundancia de informaciones, imágenes, páginas, caminos y lenguajes que los textos lineales no posibilitan. Permite asociaciones, mezclados y hace con que el usuario tenga opciones de elección sea sujeto en la búsqueda de esas informaciones/caminos, lo que en un proceso educativo reproductivo, no es usual, una vez que los alumnos son encaminados para aceptar todo lo que el profesor trae. En el *game*, la ubicuidad de opciones/lugares lleva al chico a distintos caminos que lo concreto de la escuela y de sus vivencias no posibilitarían. La educación con medios posibilita procedimientos de “navegación / búsqueda” para el estudiante que es responsable por la selección y producción de caminos/ informaciones. En la historia, la madre-profesora utiliza una lógica textual lineal, que le dificulta el entendimiento de que el hijo puede volver su atención, al mismo tiempo, para más de una actividad.
- **Realidad virtual.** La navegación o la inmersión que los medios posibilitan hace que el usuario vivencie situaciones con sentido que, muchas veces, no son posibles ser vivenciadas en la realidad escolar. Como el tiempo virtual se impone al espacio real, como la imagen se impone sobre el objeto y el virtual se impone al actual, el individuo interactúa con la realidad de las imágenes, creando elementos propios para entender, significar e interactuar con la situación virtual. Para Levy, retomando a Platón, lo virtual es lo que

existe en potencia y no en acto. Mientras que la realidad presupone una efectuación material, una presencia tangible, lo virtual es un pase de magia misterioso, sin embargo, lo virtual no se opone a lo real, son solamente «dos modos distintos de la realidad» (2000, p.47). En la historia, la realidad virtual del juego produce fantasías que son percibidas por el chico con sentido y como si fueran verdad, estableciendo, con ella, una analogía, pues «incluso en japonés, todo hace sentido». Esta realidad virtual agradable no tiene lugar, no habita en la escuela, que trata solamente de textos formales, distantes de las emociones, de los deseos y del conocimiento informal del cotidiano.

- Digitalización/ideología. Los medios poseen lenguajes propios que les permiten que interactúen con otros lenguajes. Aunque la especificidad de cada medio/tecnología -en su mayoría compuesta por imágenes, narrativas, sonidos, movimientos, emociones- llegan al receptor con fuertes provocaciones de seducción, haciendo con que el usuario cree códigos de entendimiento y involucramiento. Hay una enorme distancia entre el creador/productor del medio y el usuario. El niño de la historia ya posee el dominio del código digitalizado del *game*, moviéndose con naturalidad, por entre los lenguajes, representaciones y posturas del juego. A pesar de ese conocimiento por la gran mayoría de los niños y jóvenes, creemos que es responsabilidad de la escuela, auxiliar en el entendimiento y reflexión sobre lo que está en las imágenes / mensajes de las tecnologías y encaminar para la percepción del que está por detrás de los lenguajes, en la mayoría de las veces, icónicas. La escuela, así, posibilita que los alumnos, «agentes sociales por naturaleza, buceen en la realidad de las imágenes/mensajes, buscando primeramente, comprenderla por las experiencias, para después proceder al distanciamiento reflexivo y pensar sobre ella» (Porto, 2000b: 130).

La escuela y los medios tecnológicos de comunicación se asemejan porque tienen la realidad y la cotidianeidad. Los medios son seductores, se rigen por la lógica del mercado, y la escuela es impositiva (de cierta manera constrictiva), rigiéndose por la lógica de la formalización y del público. Entendemos la escuela y los medios como sitios de adquisición y producción de saberes. Los saberes adquiridos por los estudiantes (y por los profesores) no están solamente en la escuela y la familia. Están en la vida, en las relaciones con los amigos y con las tecnologías, entre otros. Ingenuamente, algunas escuelas desconocen los mecanismos de seducción presentes en los medios tecnológicos y de comunicación. Afirman que es imprescindible enseñar a los alumnos a que se eduquen para los medios, entendiéndolo que les basta con tener espíritu crítico. Esa consideración, en el entender de Ferrés (2000), es ingenua y parcial, pues los medios, con su lógica propia (de las emociones), llegan al usuario atendiendo a distintas expectativas (tensiones, esperanzas, necesidades, deseos, temores) no considerados por la escuela tradicional.

Al revés del hombre de la era de Guttemberg, entrenado para la racionalización y para la distancia afectiva, el hombre de la civilización técnico-electrónica y audiovisual, en el entender de Babin y Kouloumdjian (1989), conecta íntimamente la sensación a la comprensión, coloración imaginaria al concepto. Sin afectividad, no hay audiovisual. Este nuevo lenguaje tecnológico que interconecta y aproxima a los individuos, entrena múltiples actitudes perceptivas y solicita constantemente la imaginación, invirtiendo en la afectividad y en las relaciones como papel de mediación primordial en el mundo.

A pesar de que las nuevas generaciones son criadas en ambientes comunicacionales, interactuando con tecnologías y recursos variados, la mayoría de las escuelas continúa en su papel tradicional, continúa reticente para integrar, en su contexto las nuevas tecnologías (dominadas por el sonido y por la imagen), reproduciendo inquietud y perplejidad frente a los cambios de la sociedad. La mayoría de las escuelas tienen una estructura para resolver problemas que dejaron de existir. En general, se mantiene prácticamente con los lenguajes hablado y escrito, sin considerar los lenguajes culturales, icónicos y emocionales presentes en su interior.



La escuela, según un nuevo paradigma, ya no sería el centro depositario del conocimiento y del saber, sino «el centro de reconocimiento y articulación de múltiples conocimientos e informaciones que circulan usualmente, para orientar a los educandos sobre la manera de cómo asociarlos para sus fines de aprendizaje» (Orozco, 2002: 68). El profesor preserva sus funciones, orientando a los diversos aprendizajes que ocurren tanto «dentro de los sistemas educativos, como por aquellos que están fuera y son los medios y las tecnologías con las cuales los estudiantes interactúan...[asumiendo] que el aprendizaje se realiza en múltiples situaciones y escenarios de la vida cotidiana». En estas relaciones están presentes complejas redes de comunicación y de aprendizaje, muchas veces descartadas por situaciones formales de enseñanza.

Educar con los medios y educar para los medios es un binomio imprescindible a la educación escolar. No se trata de solamente incorporar el conocimiento de las modernas tecnologías y sus lenguajes. Es necesario avanzar. El conocimiento de los lenguajes de los medios de comunicación habilita a los sujetos a que vivan y participen de un mundo de relaciones (Porto, 1998). Lenguajes que sobrepasan la relación de ellos con los medios de comunicación, porque posibilitan comunicaciones desde las tradicionalmente aceptadas por la escuela (libros, periódicos), hasta las más actuales y muchas veces no explotadas en el ámbito escolar (videos, *games*, TV, Internet...). Concordamos con Morán (Porto, 2001: 24), que la educación presupone aprender a «manejar tecnologías, tanto de la información como de la comunicación y presupone ayudar a percibir dónde está lo esencial, estableciendo procesos de comunicación cada vez más ricos y más participativos».

Los medios están en la escuela, en la cultura de los alumnos que a ella llegan y un abordaje pedagógico con medios/tecnologías necesita superar su uso como recursos auxiliares de una enseñanza, preocupado con la ilustración de proposiciones, que frecuentemente se completa con la tomada de la representación por la habilidad, subaprovechando la potencialidad reveladora de representación utilizada y distorsionando la realidad que pretende ser enfocada (Porto, 2001). La dimensión de los desdoblamientos comunicacionales que los lenguajes de las tecnologías propician sugiere que la relación de la escuela con los medios necesita contribuir para la formación del receptor crítico, cuya preocupación mayor se completa en una relación lúcida y reflexiva de usuario con los medios. Y, si quiere acompañar la velocidad de las transformaciones que las nuevas generaciones están viviendo, hay que volverse a la lectura de este rasgo cultural, aprovechando la participación del aprendiz en la reconstrucción crítica de la imagen/mensaje, sin perder de vista la sensibilidad, la intuición y el imaginario del alumno del involucramiento emocional proporcionado.

¿Qué hace la escuela para auxiliar al alumno a procesar las informaciones/ imágenes presentes en las tecnologías?

¿Cómo puede la escuela relacionarse con los medios / tecnologías?

2. Una pedagogía de la comunicación

Éstas y otras cuestiones nos llevan a dirigir nuestra mirada para el cotidiano de profesores y alumnos de escuelas públicas de la enseñanza básica. Buscando aproximar a los alumnos a los medios de comunicación y a las tecnologías, traemos algunos datos resultantes de una investigación que realizamos con jóvenes estudiantes de un 5º año de una escuela pública en el interior de SP/Brasil.

La metodología comprendió un conjunto de métodos de comunicación interpersonal y participativo, permitiendo a profesores y alumnos, el entendimiento y comprensión de la realidad en sus múltiples presentaciones. Fue desarrollada a partir de los intereses de los alumnos, de la disposición al diálogo de la profesora-investigadora con los alumnos, de estos entre sí y del grupo con medios disponibles al alumno, en su casa y en el espacio escolar, lo que permitió a los alumnos

mayor expresión delante de distintas maneras de comunicación.

La experiencia se realizó en las asignaturas de Portugués, Arte e Historia, trabajadas de una manera integrada. Por el contenido de los temas, podría haberse realizado con otras asignaturas, lo que no ocurrió porque no tuvimos la adhesión de los profesores.

El «diálogo provocador» fue utilizado para desenmascarar símbolos visuales y cognoscitivos, además de propiciar al alumno un ambiente estimulante para la construcción de conocimientos (Freire, 1989).

Es una pedagogía que estimula la iniciativa de los alumnos sin abrir mano de la iniciativa del profesor, favoreciendo el diálogo de los alumnos y profesores con la cultura históricamente acumulada. En la referida pedagogía, los conocimientos y la metodología surgen a partir de la práctica de diálogo del profesor-comunicador con los alumnos, de estos entre sí y de ambos con los medios de comunicación disponibles al alumno en su casa y en el espacio escolar. Así, son aprovechadas las experiencias de los alumnos adquiridas en contacto con los medios de comunicación, con los amigos y con la familia. Los alumnos traen para la escuela culturas, valores, conocimientos y actitudes adquiridos en estos contactos. No es una pedagogía sobre los medios/tecnologías, sino una pedagogía que establece comunicación escolar con los conocimientos, con los sujetos y sus contextos, considerando los medios de comunicación. Dialogamos con los medios, no hablamos de ellos.

Analizando la escuela como lugar de satisfacción cultural, Snyders (1988) propone partir de la cultura primera del estudiante (inmediata del sentido común, de su experiencia), para llegar a la cultura elaborada, sistematizada y elitista. La satisfacción cultural es obtenida por la revitalización y superación de la cultura primera a partir de una ligación con los cuestionamientos de su época, de los problemas reales, para amar y enriquecer el cotidiano. El contacto con el cotidiano permite el desencadenamiento del proceso de aprendizaje y concienciación de los estudiantes, con la consecuente adquisición de instrumentos críticos provenientes de la ciencia (Porto, 2000b).

A continuación, presentamos una síntesis de las principales etapas por nosotros utilizadas en la experimentación de la referida pedagogía².

- a. Recogida de datos sobre la realidad, teniendo como objetivos conocer el contexto escolar y verificar la relación de los alumnos con los medios de comunicación en general y con las preferencias televisivas, en particular. En esta etapa, utilizamos cuestionarios y entrevistas con alumnos y profesores y realizamos observaciones sistemáticas en el cotidiano escolar, por ejemplo en los espacios del intervalo, en los salones de clase y en las reuniones.
- b. Lecturas de telenovela (u otro texto imagético, dependiendo del interés colectivo), para descubrir la visión, la representación que el alumno tiene sobre el programa elegido, encaminándolo, en un segundo momento, para un análisis crítico de las situaciones ocurridas. Para tanto, realizamos las siguientes actividades: solicitud a los alumnos para que vieran el programa en sus casas, relatando, en clase, los aspectos considerados por ellos, importantes; diálogo sobre los personajes, escenas e ideas que se repitieron en el programa, estableciendo comparaciones entre ficción y realidad; creación por los alumnos, de alternativas de acción que involucraran decisiones sobre los rumbos del programa en este caso, de la telenovela.
- c. Recogida de temas generadores, con el objetivo de seleccionar, juntamente con los estudiantes, los principales asuntos percibidos en la telenovela. Realizamos encuentros con los alumnos encaminándolos para la discusión y selección de temas de su interés. Los temas seleccionados por los alumnos hablaban de las relaciones entre hombre y mujer y a los jóvenes en la familia y sociedad en general.
- d. Preparación del profesor-investigador, con el objetivo de seleccionar y elaborar material de reflexión y de apoyo que contribuyera para trabajar de



acuerdo con los intereses y necesidades de los alumnos y consideración al programa escolar. Realizamos las siguientes actividades: análisis de planes curriculares, análisis y selección de textos imagéticos variados, elaboración de ejercicios provocadores, discusión y reflexión con otros profesores e investigadores. Esta etapa sucedió junto con las otras.

- e. Estudio analítico de los temas y preparación de los trabajos finales, con la realización de ejercicios variados con el uso de los medios como recurso, soporte y/o contenido. Esta etapa abarcó un conjunto de ejercicios propiciadores de práctica de diálogo, de participación e incentivo a la iniciativa del alumno.
- f. Muestra de los trabajos: En esta etapa ocurrió, a través de una muestra, el retorno a la comunidad escolar de los trabajos elaborados por los alumnos. Los trabajos fueron organizados en una sala para muestras y los alumnos acompañaron a los visitantes prestando aclaraciones sobre los temas y procedimientos vividos.

3. Algunas conclusiones sobre la pedagogía y la escuela

La cuestión que planteamos no es respecto a qué la tecnología hace con los niños y jóvenes, sino qué hacen ellos, o sea, qué hacen los profesores y la escuela con las informaciones/imágenes presentes en los medios tecnológicos. El medio no es el mensaje. El mensaje está en el efecto del medio sobre el alumno, y es este mensaje que la escuela necesita recuperar en los alumnos para, a partir de él, realizar, completar y ampliar el aprendizaje. Los medios son portadores de verdades, y éstas deben ser descubiertas, trabajadas según la concepción de quien los usa, en este caso, los alumnos. Por detrás de las tecnologías hay ideas, proyectos, intereses, utopías y estrategias que afectan, de distintas maneras, a los individuos y las instituciones; por lo tanto, no hay un sentido único de relación con las tecnologías, las cuales hacen con que surja una ambivalencia y multiplicidad de significados y conocimientos.

El trabajo escolar con tecnologías y medios de comunicación posibilita a los alumnos la reflexión sobre temas de su cotidiano -en el caso de la investigación aquí narrada, relaciones entre hombres y mujeres, familia y sociedad- y la construcción de elementos expresivos de su cultura, producida por los medios de comunicación, desarrollando una comprensión más elaborada y consciente de la realidad. Permite partir de la cultura básica del alumno (de sentido común, adquirida en contacto con el cotidiano / medios de comunicación), hacia una cultura más elaborada, capaz de concienciar a los alumnos de su realidad.

Los datos de las investigaciones por nosotros realizadas (Porto, 1998 y 2000a y 2000b) muestran que el entretenimiento y las historias ficticias tienen gran influencia sobre los comportamientos y actitudes sociales de los niños y adolescentes que asimilan modelos más significativos según su percepción utilizándolos en situaciones reales. Ellas/ellos no son seres pasivos como postulaban algunas corrientes frankfurtianas. Se relacionan con las tecnologías aprehendiendo los mensajes que más se adaptan a su modo de ser y de ver las situaciones en su cotidiano. Los jóvenes buscan informaciones que les sean útiles; tienen visión selectiva y se utilizan de representaciones para componer su lectura, crear y/o recrear conocimientos /camino tornándose operadores de mensajes.

La convivencia con los jóvenes estudiantes y los trabajos realizados con los medios de comunicación, evidenciaron la importancia educativa de un recurso que la escuela, hace mucho tiempo, dejó de utilizar: la propia vida. Esos medios destacan y privilegian la aprehensión de aspectos del cotidiano, trabajando con propiedad el texto imagético, para llegar, a través de la fantasía, de la imaginación

y del arte, al receptor. Los alumnos, inmersos en las culturas audiovisuales, traen para la escuela temas ahí presentes, con puntos de identificación con sus cotidianos de adolescentes.

En los trabajos producidos por los alumnos, vemos la primacía de la imagen que contribuye para hacer que emerja la imaginación y la provocación a la emotividad. Si pueden elegir, los jóvenes realizan los trabajos escolares con el mismo artificio presente en los medios de comunicación: imágenes para retratar la realidad (Porto, 2000b). De acuerdo con Ferrés (1996), el lenguaje verbal es una abstracción de la experiencia, mientras la imagen es la representación concreta de la experiencia. El universo de los jóvenes es dinámico y multisensorial y el trabajo con imágenes posibilita la gratificación sensorial, visual y auditiva y asociaciones entre hechos y vivencias. Todavía de acuerdo con el autor, el imperio de la imagen restituye a la cultura el sentido de inmediato. Este sentido es potenciado tanto por el ritmo temblante del discurso de la televisión, como por el carácter concreto de sus significantes, potenciando su dinamismo e inmediatez dentro del cual el joven espectador vive en su cotidiano.

Así, la escuela al utilizar textos tecnológicos y comunicacionales:

- Trabaja con un material que es agradable al alumno y forma parte de su cotidiano.
- Aumenta el poder de decisión, de creación y de interacción entre los estudiantes.
- Introduce la vida en la escuela, llegando, a través de este texto, a las inquietudes, intereses y dudas de los alumnos sobre temas vitales.
- Colabora, no sólo con la formación del sujeto crítico, sino que conduce a la formación del ciudadano crítico.

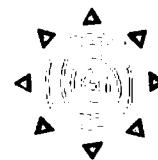
Notas

¹ Tradução Cristina Pureza Duarte Boéssio, prof^a ILA, Universidade Federal de Pelotas/UFPE.

² Mayores detalles sobre la pedagogía de la comunicación construida con alumnos y profesores se encuentran en Porto (2000a y 2000b).

Referencias

- BABIN, P. y KOULOUMDJIAN, M.F. (1989): *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo, Paulinas.
- BARRETO, R.G. (2002): *Formação de professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo, Loyola.
- FERRÉS, J. (1996): *Televisão e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FERRÉS, J. (2000): «Televisión, emoción y educación», en VALDERRAMA, H.C.: *Comunicación-Educación*. Bogotá, Siglo del Hombre.
- FREIRE, P. (1989): *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra.
- GUTIÉRREZ, M.A. (1998): «El profesor ante las nuevas tecnologías multimedia», en GUTIÉRREZ, M.A.: *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Escuela Universitaria de Magisterio.
- GUTIÉRREZ, A. (2002): «El discurso tecnológico de los nuevos medios: implicaciones educativas», en *Comunicar*, 18.
- LEVY, P. (2000): *Cibercultura*. São Paulo, Editora 34.



-
- MORAN, J. M. (2001): «Novos desafios na educação-a Internet na educação presencial e virtual», en PORTO, T.M.E. (Org.): *Saberes e linguagens de Educação e Comunicação*. Pelotas, Editora e Gráfica UFPEL.
- OROZCO, G. (2002): «Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI», en *Comunicação e Educação*. 23.
- PORTO, T.M.E. (1998): «Educação para a mídia/pedagogia da comunicação», en PENTEADO, H.D.: *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo, Cortez.
- PORTO, T.M.E. (2000a): *A televisão na escola... afinal que pedagogia é esta?* Araraquara, JM.
- PORTO, T.M.E. (2000b): «Organização do trabalho na escola: Pedagogia da comunicação». *Presença Pedagógica*, 6(35), set./out.; 58-71
- QUEIROZ, M.T. y TEALDO, A.R. (1996): *Videojuegos o los compañeros virtuales*. Perú, Universidad de Lima.
- SNYDERS, G. (1988): *A alegria na escola*. São Paulo, Manole.

Tania Maria Esperon
es profesora en la Universidad Federal de Pelotas, Brasil.
Correo electrónico: taniaporto@terra.com.br
www.ufpel.tche.br/fae/taniaporto