¿Cómo se vinculan la televisión y la escuela? Este texto sitúa la discusión en el campo de la educación, y procura comprender los alcances de dicho medio preguntándose por la manera de promover el aprendizaje a través del mismo. Para esto, se plantea la necesidad de conocer a fondo el lenguaje televisivo y la forma en que niños, niñas y jóvenes lo perciben, con ánimo de dialogar y a partir de esto construir alternativas para la reflexión y la acción.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA ESCUELA

"La televisión ha destrozado nuestra familia y nuestra escuela. Lo vivo a diario con mis alumnos. No quieren pensar, se lo pasan todo el día repitiendo canciones estúpidas, no tienen otros ideales que el de conseguir una ropa de marca o el de viajar a Miami. Lo mejor sería eliminar este aparato de la sociedad. Antes, sin él, era todo más fácil; los niños respetaban a los mayores y eran menos violentos. Antes leían, se interesaban por la cultura, eran curiosos y no se conformaban con estereotipos."

Fragmento de una carta de un educador guatemalteco, publicada en el diario La Nación, de ese país centroamericano.

Los viejos enemigos

Este texto está dedicado a las relaciones entre la televisión y la escuela. Si lo abro con esa cita, es porque la misma sintetiza el sentir de mucha gente, sobre todo de muchos educadores. Trataremos, a lo largo de las siguientes páginas, de situar la discusión en nuestro campo, el de la educación, para avanzar en una comprensión de los alcances de dicho medio de comunicación y de otras responsabilidades en relación con nuestros alumnos.

Parto de una primera afirmación: voy a los medios desde la educación. Mi posición no puede ser la misma que la del publicista, la del filósofo, la del teórico de la comunicación, la del vendedor de imágenes.

Y como la primera función de un educador es la de promover el aprendizaje de sus estudiantes, las preguntas son, entonces: ¿de qué manera podemos promover el aprendizaje a través de los medios de comunicación? ¿cómo apoyarnos en ellos para enriquecer nuestras prácticas y, sobre todo, las de los estudiantes?

Y las respuestas pasan inexorablemente por un conocimiento en profundidad del lenguaje de la televisión, de su programación, de sus modos de presentar temas y

problemas, de su condición de ventana al mundo y de espejo de nuestra vida cotidiana.

Es imposible utilizar lo que no se conoce.

Y, en el caso de la TV, sus recursos expresivos, su manera de ofrecer informaciones y espectáculos, su caracterización de espacios y personajes, por mencionar sólo algunas de sus líneas, hacen más compleja aún la tarea de apropiarse de todos esos elementos.

Incorporar la televisión a la escuela como recurso para el aprendizaje, significa ir mucho más allá de la adquisición de un aparato o de ofrecer de cuando en cuando a los niños, niñas y jóvenes algún programa. Significa comprender las reglas de juego y apropiarse de los recursos de relato y de narración; significa utilizar los programas como desencadenantes de tareas grupales, de reflexiones, de búsqueda de información en otras fuentes.

Comprometidos con el aprendizaje, tenemos todo el derecho, y la obligación, de analizar y criticar los programas orientados a confundir o a frustrar el aprendizaje. Para eso las viejas técnicas de análisis de los mensajes, que tan poco han entrado a la escuela, siguen teniendo valor *siempre que las incorporemos a una lectura más respetuosa del fenómeno, y no a una descalificación en bloque.*

Comprometidos con el aprendizaje, necesitamos escuchar a los niños, niñas y jóvenes acerca de la manera en que perciben y viven su relación con la TV. Es desde estas instancias como podremos dialogar y construir alternativas para la reflexión y la acción. La descalificación y el escándalo no suelen construir nada bueno. No es posible pretender el diálogo, si se parte de un ataque a lo que viene a constituir un punto de referencia importante para nuestros interlocutores.

Comprometidos con el aprendizaje, necesitamos escuchar a los padres, interactuar con ellos para compartir nuestros conocimientos sobre el medio y para aprender de sus percepciones. No suele haber mucha distancia entre las percepciones de un chico y las de su hogar, y no digo esto para descalificar a nadie, sino simplemente como una comprobación.

Comprometidos con el aprendizaje, nos toca a nosotros someternos a un largo proceso de aprendizaje, porque de lo contrario estaremos hablando siempre de un medio que no conocemos a fondo.

> El uso de los medios se inscribe de lleno en la concepción general del aprendizaje y en el modo de promoverlo.

Poco y nada podremos esperar en esta línea de alguien que en el resto de sus actividades educativas se desentiende por completo de sus interlocutores, para centrar toda práctica en su palabra y en la exigencia de devolver respuestas esperadas.

Apropiarse de los medios de comunicación, significa en primer lugar apropiarse de todos los recursos de la comunicación en favor de la educación. Sólo desde esto último es posible aquello.

Por eso cabe aquí una cita, con uno de los más bellos fragmentos de la obra de Celestine Freinet, el pedagogo francés que tanto aportó a las prácticas de aprendizaje de los chicos, con sus propuestas sobre el periódico escolar y otras formas de comunicación a cargo de los propios pequeños:

> "Si me dicen que existe un método pedagógico que dé a los niños un amor al oficio y el gusto por un trabajo que es la expresión del ser; si se añade que este método proporciona al educador el mismo sentimiento de participación y de plenitud que ilumina el oficio del campesino y humaniza la tarea ingrata del pastor; si veo a los educadores que practican este método para recobrar la vida y el entusiasmo, no tengo que ir más allá en mis informaciones; este método es bueno."

La pasión por los medios, por recuperarlos para una labor educativa, se inscribe en la pasión por la comunicación, por lo pedagógico.

¿Qué hacemos con nuestros chicos?

Siempre escuchamos la queja en relación con lo que la televisión hace con nuestros niños y niñas, como en el caso de la cita incluida más arriba. Pero ya en la década del 60 los investigadores de la comunicación daban vuelta la cuestión y pasaban a preguntarse qué hacen los chicos con la televisión. Con ello trataban de recuperar cierta libertad de los pequeños, cierta capacidad de discernir y de reinterpretar la oferta de la pantalla.

Pero hay una pregunta previa, sin la cual corremos el riesgo de no entender nada de esas relaciones: ¿qué hacemos los adultos con los niños?

Podríamos añadir: ¿qué hacemos y qué dejamos de hacer?

Si los chicos nunca nos vieron tomar un libro o leer un diario, mal podemos quejarnos luego de su poco interés por la lectura. Si nos pasamos los fines de semana frente a la pantalla sin hablarles, mal podemos protestar por el tiempo dedicado por ellos a la tele. Si desparramamos violencia en nuestros gestos y palabras, mal podemos atribuirle a los mensajes masivos sus inclinaciones hacia la violencia.

Y no estoy adhiriendo aquí a la descalificación en masa de la televisión. Lo que sí me interesa destacar es nuestro papel *entre* ella y los niños que habla de nuestra relación con ellos.

> La cuna del sentido de los chicos es su vida cotidiana. Y, en sus primeros años, su vida cotidiana somos nosotros.

No nos interesa andar aquí a la caza de los culpables. Pero sí reflexionar en torno de las responsabilidades por la relación con la televisión y con la realidad en general.

Partiremos, para acercarnos a este tema, de unas líneas dedicadas a esa trama íntima de nuestra historia y de nuestro ser.

Somos según nuestra historia

Nadie crece en un espacio químicamente puro, sino que lo hace dentro de una cultura, de un universo de sentido. Aprendemos palabras, gestos, en determinadas situaciones; una frase tiene un significado, una mirada otro. No aprendemos nunca cosas, aprendemos el significado de las mismas. Y es ésa una de las exigencias que nos pone la sociedad desde nuestros primeros años de vida.

Muchos autores no se cansan de insistir en que el niño o niña hace progresos fantásticos en los iniciales tramos de su existencia, recorre a gran velocidad lo que a la humanidad le costó miles y miles de años lograr. Cierto es, pero ese recorrido no supone sólo la adquisición del lenguaje, la internalización de reglas de cortesía, la capacidad de orientarse en el espacio inmediato, sino, fundamentalmente, la apropiación de un universo de significados que lo acompañan a uno por el resto de la existencia.

La familia constituye la caja de resonancia más inmediata de cualquier sociedad y de cualquier grupo. Los significados familiares son a la vez significados sociales, encarnan las maneras de ser y de reproducirse de una sociedad. En su inflexión particular de cada espacio familiar, esos significados constituyen el sentido dado a la realidad por diferentes grupos.

El sentido es, pues, la visión del mundo y de uno mismo, producto de la historia personal y de la historia social. En ocasiones aquélla pesa sobre ésta: una relación muy autoritaria, muy violenta, puede marcar a alguien para siempre.

El sentido, la visión del mundo y de uno mismo, es el producto de esa interrelación entre lo inmediato y lo mediato, entre el tiempo corto, más cercano a la vida diaria, y el tiempo largo de las instituciones. El sentido se adhiere a tradiciones, a experiencias decisivas, a recuerdos, a historias personales y oficiales, a símbolos, a rituales, a objetos, espacios, seres. Todos ellos nos sostienen en la vida, dan, precisamente, un sentido a nuestra existencia.

La pregunta tan cotidiana ¿qué sentido tiene esto? ilustra a la perfección el asunto. En efecto, si la desplegáramos deberíamos decir:

¿qué sentido tiene esto dentro de lo que para mí tiene sentido?

Es decir:

→ dentro de mi mundo
→ dentro de mis experiencias
→ dentro de mi historia
→ dentro de mis creencias
→ dentro de mis certidumbres...

Y todo ello vale para los chicos. ¿Qué sentido tiene un programa dentro de su mundo, de sus experiencias, de su historia, de sus creencias, de sus certidumbres, de sus miedos, de sus alegrías, de sus frustraciones, de sus sueños, de sus espacios?

Bien, si esto es así, nos queda preguntarnos con toda fuerza por las *condiciones de influencia de los medios de comunicación.*

Si los medios de comunicación, y en especial la televisión, nos ofrecen sentidos, nos colman a cada instante con todo tipo de propuestas significativas, la posibilidad de una mayor influencia está dada por la menor formación que el destinatario tiene para enfrentarlos. Y no me refiero sólo a conocimientos sobre sus reglas discursivas o sobre sus trampas ideológicas. Aludo fundamentalmente a seres que han vivido en contextos ricos de sentido, que han podido dialogar con sus padres y crecer en el diálogo, que han sido escuchados, que han tenido oportunidades de compartir y de jugar, de apropiarse del mundo con el apoyo de sus mayores.

Cuando abandonamos a alguien a la televisión o a cualquier medio de comunicación, en realidad lo estamos abandonando también a la calle, a la soledad, a la falta de comunicación. El medio de comunicación es sólo uno entre muchos ámbitos donde van a dar los abandonados, los miles de miles de niños abandonados, aún cuando vivan en una casa, cuando estén bien alimentados y bien vestidos.

Reconocemos los riesgos de los medios de comunicación: su excesivo juego con la violencia, sus intentos de dejarlo todo en la superficie, su fragmentación, su falta de relación con nuestro contexto..., pero ellos no son ni más ni menos riesgosos que la calle o que cualquier ámbito de la vida de un niño o niña. *La clave está en las relaciones con los mayores, en el logro de un hogar, de una comunidad de comunicación y de sentido*, que no ha cesado de deteriorarse en estos tiempos de crisis económicas y de lucha por la supervivencia.

Comunicación y educación

Entramos ahora al terreno de la comunicación y la educación. Los medios aparecen como ámbitos privilegiados de la primera, la escuela de la segunda. Me interesa aquí rescatar la relación entre ambas, sobre todo porque hemos vivido en los últimos años muchos intentos de pensar y mejorar nuestros establecimientos educativos con insumos comunicacionales. Sin embargo, las cosas no han estado del todo claras. A menudo se reiteran confusiones de las cuales no terminamos de salir.

⇒ Primera confusión: lo comunicacional reducido a medios.
⇒ Segunda confusión: lo comunicacional reducido a impactos.
⇒ Tercera confusión: lo comunicacional reducido a diálogo.

Lo comunicacional reducido a medios

Se trata de una confusión bastante antigua, al menos dentro de este siglo cuyo tiempo corre con tanta violencia. Nació en el horizonte de comprensión de la vieja tecnología educativa, empecinada en asignar a los medios un papel que nunca llegaron a tener. La idea era: si incorporamos recursos audiovisuales a la enseñanza, si los chicos pueden ver, además de oír al maestro; si les hacemos llegar otras voces, otros paisajes, otros contextos, avanzaremos más allá de las viejas formas de relación en el aula.

En 1965 alertaba Piaget en relación con el riesgo de un *verbalismo de la imagen*. Los medios vinieron a incorporarse a la escuela para transformarla, y pronto ella los sumó a sus antiguas rutinas. Todo el dinamismo de la televisión, por ejemplo, quedaba reducido a una sesión expositiva; así comenzó a repetirse a través de la pantalla la dinámica de las clases. Los maestros, y el sistema escolar, colonizaron los medios.

Me refiero con esto último a algunas experiencias, como por ejemplo la de educación con el apoyo de la televisión, que se realizó en El Salvador en la década del 70. El sistema terminó por ser adaptado a las viejas formas de dar clases y se perdió la riqueza que podría haber aportado el medio televisivo.

Lo comunicacional reducido a impactos

Esta segunda confusión arrojó muchos productos con intención educativa. Se trataba de devolver a los medios incorporados a la escuela su ritmo y su discurso perdidos. Si la publicidad tiene tanto éxito, si nos atraen más las historietas y las series que una lección, ¿por qué no apelar a esas formas expresivas? Fueron los tiempos dorados de Plaza Sésamo, por mencionar uno de los programas más representativos de esta tendencia.

Fascinación e impacto, como grandes pilares, y, a través de ellos, los temas a aprender. Hubo países que distribuyeron entre los maestros miles de

láminas y cartillas, plenas de color y de golpes a la sensibilidad del niño. *La educación se volvía una cuestión de seducción*. Atacar los sentidos equivalía a educar. Diseñadores, ilustradores y autores, aparecían como los nuevos ídolos de este espacio, tan dado a la búsqueda de héroes.

Pero los logros tampoco fueron los previstos. La iniciativa resultó alcanzada por el derrumbe de las economías (la década perdida de los 80, significó también una década menos en el terreno de la educación). Y los creadores de materiales sabían mucho de su profesión, pero poco y nada de la percepción de los destinatarios, y menos de las variaciones de ella en relación con la edad y la condición social. Además, mensajes son mensajes, si no hay quien les dé sentido, y en nuestro caso sentido educativo, de nada vale el más rico sistema de imágenes.

Lo comunicacional reducido a diálogo

La tercera confusión no alcanzó a desarrollarse demasiado en los establecimientos educativos de nuestros países latinoamericanos, aunque no faltaron experiencias, en especial en trabajo con adultos. El argumento: no son los medios, ni los mensajes impactantes la clave del proceso; lo único que cuenta es el diálogo, el intercambio, la relación entre dos o más seres que van construyendo su respuesta. La tecnología termina por pervertir la relación entre los humanos, sólo cuando alguien habla con otro, y se ponen en juego la mirada, la palabra, el gesto, es posible educar y educarse.

Pero no siempre dos personas cara a cara dialogan. Más aún, a menudo no lo hacen, porque una de ellas intenta dirigir las respuestas de la otra, porque se temen, porque desconfían, porque no cualquiera abre su ser a los demás. El ideal de la comunicación no se ha concretado, en los espacios educativos, en una comunicación ideal. Las excepciones cuentan, sin duda, pero como tales.

Y, sin embargo, las tres confusiones tienen su lado de valor. La primera alude a la tecnología, y hoy menos que nunca es imposible negar su importancia. La segunda, a los mensajes, y dentro de ellos al discurso educativo; aún cuando es necesario discutir la tendencia al impacto. La tercera, a las relaciones presenciales. El problema ha sido trabajar como si una excluyera a las otras. Y, sobre todo, el problema ha sido la ausencia de reflexión sobre lo comunicacional en el campo de la educación.

La comunicación en la educación

No pocas veces ha sido propuesta una visión extrema: toda cultura puede ser reducida a lo comunicacional ¿Acaso no dicen algo cada una de las obras del ser

humano? ¿Acaso es posible privar de significado cualquiera de sus productos o de sus actos?

No nos interesa criticar esa visión. Pero señalemos que su excesiva generalización termina por eliminar las diferencias. Si todo es comunicación, no toda relación comunicativa es similar. Dicho de otra manera: no es lo mismo comunicar en ciencia, en arte, en publicidad o en propaganda política, que hacerlo en el campo de la educación.

Dos ejemplos:

- ⇒ En el terreno de la ciencia la comunicación pasa a formar parte de la pasión por el tema, por el conocimiento. Por ello los lenguajes se van especializando y, en general, la comunicación se concentra entre quienes tienen informaciones y experiencias que compartir.

- ⇒ En el caso de la publicidad, la comunicación entra en la lógica de la venta, todo lo que vemos y oímos se orienta a la promoción de alguna mercancía. Comunicar equivale, en este caso, a persuadir.

Primera pregunta, entonces:

¿qué significa comunicar en el campo de la educación?

La respuesta pasa necesariamente por nuestra concepción de la educación. No es propósito de este documento desarrollar una propuesta en ese sentido. Podemos reconocer una línea enmarcada en la preocupación por el respeto a las culturas y las diferencias, por el reconocimiento de las características del educando, por la orientación hacia la vida y las necesidades de este último, por la búsqueda de alternativas en estos años del fin del siglo, tan plenos de contradicciones y de pueblos empobrecidos.

En síntesis: una educación al servicio de sus interlocutores y no de la burocracia o de alguna pretensión científica.

Una concepción semejante, requiere de una propuesta comunicacional coherente con ella. No se puede hablar de democratización de la enseñanza, y al mismo tiempo lanzarse a promover sistemas de manipulación y de impacto. No se puede insistir en el reconocimiento de los interlocutores, y simultáneamente diseñar materiales sin ninguna consulta con ellos. No se puede idealizar la labor del educador, y a la vez aceptar relaciones de autoritarismo.

El trabajo discursivo

Entendemos por *discurso*, en el amplio sentido del término, la expresión a través de palabras, imágenes y gestos para comunicar y comunicarse en el seno de las relaciones sociales.

Frente a esto, cabe una afirmación en toda su fuerza:

> Los educadores, todos, somos, lo sepamos o no, trabajadores del discurso. Nuestra herramienta privilegiada es la palabra, en especial la oral, muchos menos la escrita y mucho menos las imágenes.

Los sistemas educativos descansan sobre el lenguaje, sobre el discurso. Y, a menudo, éste circula sin fuerza, sin belleza, sin fluidez. La capacidad discursiva es vital para cualquier educador y para cualquier productor de materiales educativos. Cuando ella no existe, y eso es más que común, los interlocutores del proceso se ven sometidos a una palabra, y a imágenes, incapaces de comunicar entusiasmo, de despertar interés.

La producción discursiva

Inmersos en un sistema caracterizado por el discurso verbal, nuestros estudiantes apenas si se apropian de esa herramienta. Durante años y años les pedimos que escriban y lean, y al final egresan (cuando logran hacerlo) sin capacidad expresiva.

El contrasentido es fantástico: un sistema basado casi exclusivamente en el discurso, ofrece a la sociedad dificultades para comunicarse por escrito y, a menudo, oralmente. Nuestra educación, en éste y en muchos otros sentidos, es literalmente improductiva.

El manejo de medios

Los puntos anteriores aluden a la relación presencial (el educador con sus estudiantes) y a los mensajes (todo lo relativo al discurso). Sólo a partir de ellos es posible dar sentido a los medios. Es preciso pasar de una concepción puramente tecnológica, en el sentido apuntado más arriba (la mera incorporación del audio o del video cambiarán la educación), a una concepción pedagógica; los medios tienen sentido si se incorporan a un esfuerzo de interlocución con los estudiantes, si ofrecen un discurso rico en contenido y en capacidad de relación con los destinatarios.

Sólo de esta manera podrá ser superada la tendencia a privilegiar cualquier oferta, con tal de que venga contemplada en una innovación tecnológica. Y no es que desechemos las innovaciones. Pero ellas son útiles en tanto pasan a formar parte de un esfuerzo orientado hacia la promoción del aprendizaje de los estudiantes.

La capacidad discursiva

La capacidad discursiva a través de la palabra y de la imagen ha sido una conquista de la humanidad. Como a nadie se la regalan graciosamente, constituye también una conquista de cada individuo. A veces la tarea se facilita por las relaciones familiares: quien crece en un espacio de diálogo y de estímulos discursivos tiene al menos una predisposición, una base mínima para construir a partir de ella.

> Entiendo por capacidad discursiva el moverse con soltura, con fluidez, dentro de la riqueza expresiva de cualquier tipo de discurso.

Cuando uno se apropia de esa riqueza logra:

Seguridad en la comunicación.

Hay muchos motivos para la inseguridad en la relación con los otros, pero uno de ellos es sin duda el de la incapacidad discursiva. Alguien habituado a expresarse, por la práctica del instrumento de la lengua, por relaciones ricas en intercambios, en diálogo, no se estrella contra las palabras, no se detiene a cada tramo para buscar el vocablo perdido. El discurso fluye sobre bases firmes, y no al acaso.

Construcción sólida

> La desestructuración, veíamos antes, constituye el grado máximo de mutilación discursiva. Un discurso bien construido permite ordenar la expresión, seguir una idea, mantener el sentido a lo largo de distintos párrafos o imágenes.

Narratividad

> Entiendo este término como la capacidad de hacer atractivo y fluido un discurso. Los medios de difusión colectiva la han privilegiado hasta los más mínimos detalles. En la escuela depende casi siempre del maestro, no suele ser una preocupación institucional.

Goce con las palabras y las imágenes

> Con Francisco Gutiérrez nos hemos referido a una educación para el goce (*La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa,* RNTC, Universidad de San Carlos y Universidad Landívar, Ciudad de Guatemala, en prensa). En el plano del discurso el goce consiste en la posibilidad de jugar con las palabras, de seguir, crear y recrear relatos, de pasar de un registro verbal o visual a otro, de reconocer las sutilezas del código, de dialogar, de avanzar con los demás en la interlocución.

Designación de los detalles de su contexto

> El deslenguamiento se manifiesta en la incapacidad de nombrar, de designar los mil y un detalles de nuestro contexto. Se ha discutido mucho acerca de la cantidad de vocablos que utiliza una persona en sus diarias relaciones. No nos interesa aquí ningún juicio de valor sobre el mayor o menor número, pero es indudable que un registro más amplio de términos facilita el reconocimiento y la relación con los demás.

Pintura de personajes y situaciones, pintura de la propia existencia

> "Se puede pintar sin hablar, pero no hablar sin pintar", afirma don Simón Rodríguez (obra citada, p. 87). Un discurso pobre en matices, carente de intensidades, de giros, queda reducido al mínimo de sus posibilidades.
>
> Una cierta literatura, una cierta manera de orientar la educación, una determinada forma de presentar el trabajo en los medios de difusión colectiva, nos han hecho creer, a lo largo de décadas, que esos seis puntos son privilegio de unos pocos elegidos: quienes nacieron para escritores, poetas, artistas, comunicadores...
>
> Falso. La capacidad discursiva no está negada a nadie de antemano. Si se la niega, si se la reduce a sombra, nada, es porque nos empecinamos en aceptar diferencias en uno de los campos de humanización más maravilloso.

Hay abierto a cada ser el camino del aprendizaje discursivo. A la inmensa mayoría de nosotros se nos ha negado de manera tajante el del discurso por imágenes y por la música. Lo afirmo sin ningún riesgo de error. Nuestras sociedades consideran esas posibilidades expresivas como algo secundario frente a la primacía de la palabra. Pero aun con ésta el aprendizaje se reduce a la recepción y la repetición de información, como hemos visto antes.

De la práctica al análisis

La capacidad discursiva no se consigue por el mero hecho de recibir mensajes ni por la repetición de información. La capacidad se desarrolla en primer lugar a través de la producción discursiva. Quien no se expresa a diario mal puede aspirar a una riqueza expresiva.

> El aprendizaje consiste en un proceso acumulativo, nada se logra con una esporádica redacción o con un concurso de declamación, según se estila todavía en algunos países.

El repetir información sin sentido, el copiar lo ya redicho en viejos libros, se vuelve una tortura capaz de matar el gusto por el discurso.

Lo primero, entonces, es:

> Pasar de las rutinas discursivas a la producción discursiva, entendida como una práctica constante de los ricos recursos verbales y visuales al alcance de los niños y niñas según sus etapas de desarrollo.

Y producción, insisto, cotidiana, diaria.

En esto los medios de comunicación le llevan la delantera a la escuela. Sus redactores, sus diseñadores de imágenes, elaboran día a día mensaje tras mensaje.

Lección numero uno de los medios: la práctica constante.

Pero en educación no nos interesa cualquier práctica expresiva. *Como la escuela no es, ni será, espero, un mercado*, el trabajo discursivo se orientará a la construcción de conocimientos, a la investigación, a la recuperación de la memoria cultural, al ejercicio del derecho a la imaginación, al diálogo, al interaprendizaje, que consiste en aprender con los demás, como lo pedía don Simón Rodríguez.

La riqueza de recursos expresivos de los medios de difusión colectiva puede ser puesta al servicio de la escuela, siempre que ellos sean reorientados hacia propósitos educativos. No se trata de fascinar para vender o convencer, ni siquiera de informar por informar; lo que está en juego es la formación de un chico y ella se logra a partir de una intencionalidad diferente. La educación no es igual a la difusión colectiva, es algo mucho más serio, si de desarrollo de un ser se habla.

Entonces, como lo pide Francisco Gutiérrez en *El lenguaje total*, la elaboración de un audiovisual, con todos los requerimientos que podría exigir un profesional de la comunicación, se vuelve en la escuela un acto educativo, en la medida en que involucra a un grupo de niños, permite el intercambio de ideas, lleva a investigar y a involucrarse en el propio contexto, fomenta el trabajo en equipo...

Poner en práctica el lenguaje de los medios no es incorporar sin más a la escuela el modelo vigente de los mismos. Se trata de prácticas discursivas, de recursos verbales y visuales enriquecidos, y no de impactos destinados a vender o a persuadir.

Lo segundo:

> Utilizar la riqueza expresiva de los medios de difusión colectiva, pero siempre desde una intencionalidad educativa, entendida como el ofrecimiento de alternativas para las prácticas de aprendizaje.

Los medios, nadie lo discute, son parte de la vida cotidiana, forman una suerte de clima cultural de nuestros niños, niñas y jóvenes, de todos nosotros en realidad. Es posible que un comercio sostenido con la pantalla de televisión haya aguzado algunas formas de percepción entre los pequeños. Nosotros, los mayores, hijos

del papel impreso, no hemos sido adiestrados por tanta imagen. Es posible también que un comercio sostenido con los diarios y revistas permita a los chicos situarse un tanto en los sucesos de esta época, tan llena de cambios y sorpresas.

No es el caso rechazar tales posibilidades, pero ellas no son suficientes. El discurso de los medios ofrece un precioso material para el análisis de lo dicho y lo no dicho; de lo llevado a primera plana y de lo desfigurado; de los primeros y segundos mensajes; de los recursos de fascinación a través de la imagen y de la música; de las maneras en que son percibidas por determinados grupos las diferencias sociales, los conflictos; de las marchas y contramarchas de la política. Material analizable en sí mismo, como estrategia discursiva, y en su relación con la realidad que dice representar.

El aprendizaje del discurso incluye la capacidad de gozarlo y de leerlo en todos sus detalles. Un goce como encuentro entre iguales, y no como víctima pasiva de un fascinador; un goce a partir del conocimiento de las sutilezas del código, del reconocimiento de la capacidad perceptual desarrollada como para aceptar y rechazar, para decidir entre distintos tipos de estímulo verbal o visual. Y una capacidad de lectura para reconocer textos y contextos, para ir más allá del barniz de los primeros mensajes a fin de llegar a las intenciones fundamentales, a los móviles de tanta oferta discursiva.

Lo tercero:

> Utilizar la oferta de los medios de comunicación como un riquísimo material para la práctica educativa, tanto en lo que a goce perceptual como a análisis crítico se refiere.

Ni la escuela ni los medios de comunicación son suficientes para lograr todas las posibilidades del discurso. Es a aquélla a la que le toca cambiar su percepción de los recursos de comunicación y en esa tarea los medios pueden ser útiles no como modelo para seguir sino como ámbito discursivo para percibir y analizar.

Daniel Prieto Castillo
Mendoza, 1997