

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didácticas y Organización Escolar



**PROBLEMÁTICA CURRICULAR EN LA INTEGRACIÓN DE
LOS MEDIOS AUDIOVISUALES Y DE LOS MEDIOS DE
COMUNICACIÓN DE MASAS EN LA ESCUELA: UNA
INVESTIGACIÓN POSTESTRUCTURAL EN TORNO A UN
ESTUDIO DE CASO**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Nieves Ledesma Marín

Bajo la dirección de los doctores

Antonio Bautista García-Vera

César Cascante Fernández

José Salazar González

Madrid, 2002

ISBN: 84-669-2859-6

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

*PROBLEMÁTICA CURRICULAR
EN LA INTEGRACIÓN DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES
Y DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS
EN LA ESCUELA. Una investigación postestructural
en torno a un estudio de caso*

Autora:
Nieves LEDESMA MARÍN

Directores:
Dr. D. Antonio BAUTISTA GARCIA-VERA,
Dr. D. César CASCANTE FERNÁNDEZ,
y Dr. D. José SALAZAR GÓNZALEZ

MADRID, 2002

*“Si el mito es un habla despolitizada,
existe por lo menos un habla que se opone al mito:
el habla que permanece política”
(BARTHES, Mitologías. 1957, 241)*

A mamá TACHI por su generosidad sin límites,
a papá ALFONSO por sus ansias de saber
y a LAURITA y a VIRGINIETA porque ahora y siempre están y estarán a mi lado
(también a JOSE y a CARLOS por cuidar de ellas),

A MAYI por su equilibrio y sus cuidados,

A CÉSAR por su serenidad y por ofrecerme otras lentes para leer la realidad,

A LAURA por los espejos ofrecidos y por su compañía en esta etapa,

A ADELINA por su cercanía y ayuda en los últimos momentos,

A ISABEL y al resto de docentes de esta escuela
por "sufrirme" y por lo que aprendí con ellas,

A mis directores de tesis
por la confianza depositada en mí,

A las profesoras y profesores
del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UCM
por ayudarme a entender la educación desde una perspectiva crítica y por sus afectos,

A las compañeras y compañeros
de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria
por permitirme en su ambiente de tranquilidad y cordialidad cerrar este trabajo,

A mis alumnas y alumnos de ayer, hoy y mañana
porque con ellas y ellos creo que podemos mejorar el mundo,

A tantas amigas y amigos de tantos lugares
por preocuparse por este trabajo que parecía interminable,

A otras tantas mujeres y hombres
porque con sus experiencias o sus libros me han ayudado a descubrir caminos de libertad,

A la Universidad Complutense de Madrid
por su respaldo económico para la realización de esta tesis,

GRACIAS A TODAS Y A TODOS

INDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1-7

1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO y ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DE ESTA INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL TEMA DE ESTA INVESTIGACIÓN

1.1.0. Introducción	13-13
1.1.1. Medios audiovisuales y medios de comunicación de masas en la escuela	13-14
1.1.2. Integración curricular (de los MAV-MCM en la escuela)	14-19
1.1.3. Problemática curricular (en la integración de los MAV-MCM en la escuela)	19-21
1.1.4. Una investigación postestructural en torno a un estudio de caso	21-22

1.2. JUSTIFICACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LAS DECISIONES METODOLÓGICAS TOMADAS EN ESTA INVESTIGACIÓN

1.2.0. Introducción	25-25
1.2.1. Una primera aproximación al estudio de casos	
1.2.1.1. La insuficiencia de definir a esta investigación como estudio de casos	25-26
1.2.1.2. La insuficiencia de encuadrar el estudio de casos dentro de la investigación cualitativa etnográfica	26-28
1.2.2. La etnometodología en esta investigación	
1.2.2.1. La etnometodología.....	28-31
1.2.2.2. Referentes etnometodológicos en esta investigación.....	31-33
1.2.3. La subjetividad, la objetivación y el relativismo en esta investigación.....	33-34
1.2.3.1. Apunte inicial sobre la objetividad y la subjetividad en esta investigación	
1.2.3.1.1. Los enfoques étic y émic	34-35
1.2.3.1.2. Referentes étic-émic en esta investigación	36-37
1.2.3.2. La objetivación en esta investigación	
1.2.3.2.1. La objetivación del sujeto objetivante según Bourdieu	37-38
1.2.3.2.2. La objetivación de Bourdieu en esta investigación.....	39-40
1.2.3.3. El relativismo en esta investigación	
1.2.3.3.1. El relativismo en la antropología postmoderna/postestructural y el anti-antirrelativismo de Geertz.....	40-42
1.2.3.3.2. Referentes relativistas y anti-antirrelativistas (postmodernos /postestructurales) en esta investigación	42-44
1.2.4. El postestructuralismo en esta investigación	
1.2.4.1. El postestructuralismo	44-46
1.2.4.2. Referentes postestructurales en esta investigación.....	46-47
1.2.4.2.1. La estructura general de presentación del informe (total) de esta investigación	47-49
1.2.4.2.2. El contenido de los capítulos 1, 2, 3 y 4	49-53

2. INTERES DEL TEMA Y COSMOVISION DE LA INVESTIGADORA

2.1. SOCIEDAD Y ESCUELA PRESENTE, SOCIEDAD Y ESCUELA DESEADA

2.1.0. Introducción	59-59
2.1.1. ¿Cómo es la sociedad de nuestros días y cómo es el modelo de sociedad deseado?	

2.1.1.1. Nuestro sistema político democrático, los MAV-MCM y la escuela	59-67
2.1.1.2. Nuestro sistema económico capitalista, los MAV-MCM y la escuela	67-75
2.1.1.3. Nuestro sistema cultural postmoderno, los MAV-MCM y la escuela	76-91
2.1.2. ¿Cómo es la escuela que tenemos?	91-98
2.1.3. ¿Cómo es la escuela que se necesita para construir el modelo de sociedad y de persona anhelado?	98-111
2.1.4. Sintetizando	112-112

3. ANALISIS HISTÓRICO Y BIBLIOGRÁFICO SOBRE EL TEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1. BREVES APUNTES HISTÓRICOS SOBRE EL TEMA DE ESTA INVESTIGACIÓN EN EL PANORAMA INTERNACIONAL Y EN NUESTRO PAÍS

3.1.0. Introducción.....	117-118
3.1.1. La educación audiovisual en los países “occidentales”	118-120
3.1.2. La educación audiovisual en América Latina	120-124
3.1.3. La educación audiovisual en el estado español	124-126
3.1.3.1. Lo audiovisual y lo mediático en el curriculum prescrito de la educación obligatoria	126-128
3.1.3.2. La formación del profesorado en las nuevas tecnologías	128-129
3.1.3.3. El Proyecto Mercurio	129-134

3.2. ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR EN TORNO A LOS MAV-MCM

3.2.0. Introducción.....	137-145
3.2.1. Diseño y desarrollo curricular en la integración de los MAV-MCM	
3.2.1.1. Los propósitos en la integración curricular de los MAV-MCM.....	146-155
3.2.1.2. Los contenidos en la integración curricular de los MAV-MCM	155-172
3.2.1.3. La metodología en la integración curricular de los MAV-MCM	172-183
3.2.1.4. Los materiales en la integración curricular de los MAV-MCM	183-186
3.2.1.5. La evaluación en la integración curricular de los MAV-MCM	186-187
3.2.1.6. Educación audiovisual crítica o educación crítica.....	187-189
3.2.2. Condicionantes culturales y estructurales en la integración curricular de los MAV-MCM	
3.2.2.1. Condicionantes culturales en la integración curricular de los MAV-MCM	190-190
3.2.2.1.1. Cultura profesional docente.....	190-195
3.2.2.1.2. Cultura del alumnado.....	195-196
3.2.2.1.3. Cultura de la comunidad.....	196-199
3.2.2.1.4. Cultura de los gobiernos y administraciones educativas	199-199
3.2.2.2. Condicionantes estructurales en la integración curricular de los MAV-MCM	200-200
3.2.2.2.1. El curriculum prescrito	201-207
3.2.2.2.2. La formación del profesorado.....	208-215
3.2.2.2.3. Financiación, dotación y organización de recursos	215-220
3.2.2.2.4. Otros apoyos de la administración educativa	220-226
3.2.2.2.5. Investigación	226-229
3.2.2.2.6. Condiciones laborales del profesorado	229-230

4. INFORME SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO

4.0. INTRODUCCIÓN 233-233

4.1. DISEÑO Y DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO: FASES, METODOS, TECNICAS, INSTRUMENTOS Y DIFICULTADES ENCONTRADAS EN EL PROCESO INVESTIGADOR

4.1.0. Introducción	237-237
4.1.1. Selección del estudio de caso (y dificultades).....	238-240
4.1.2. Entrada en el centro y negociación (y dificultades).....	240-242
4.1.3. Recogida de datos (y dificultades):	
4.1.3.1. Temporalización de la estancia de la investigadora en el centro.....	242-243
4.1.3.2. Roles de la investigadora.....	243-246
4.1.3.3. Métodos, técnicas e instrumentos en la recogida de datos:	
4.1.3.3.1. Observación participante	246-256
4.1.3.3.2. Diario.....	257-261
4.1.3.3.3. Encuestas y cuestionarios	261-262
4.1.3.3.4. Entrevistas	262-265
4.1.3.3.5. Revisión de documentos.....	265-265
4.1.4. Salida del centro (y dificultades).....	265-266
4.1.5. Análisis e interpretación de los datos y redacción del informe específico (y dificultades).....	266-270

4.2. INFORME ESPECÍFICO DEL ESTUDIO DE CASO SOBRE EL GRUPO INVESTIGADO

4.2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA

4.2.1.1 El contexto social y familiar de la escuela	275-276
4.2.1.2. La escuela:	
4.2.1.2.1. Características generales: ideario pedagógico, alumnado y profesorado, proyectos educativos y espacios	276-284
4.2.1.2.2. Los medios audiovisuales: dotación, ubicación, proyectos de formación del profesorado (el proyecto Mercurio)	284-288
4.2.1.3. El centro de profesores y de recursos y el asesor de medios audiovisuales de la zona	288-291

4.2.2. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

4.2.2.0. Introducción.....	295-298
4.2.2.1. Unos y otros <i>usos</i>	
4.2.2.1.0. Introducción.....	299-299
4.2.2.1.1 Una mirada "más" descriptiva sobre los usos de los MAV-MCM	
4.2.2.1.1.1. Los MAV-MCM utilizados.....	299-301
4.2.2.1.1.2. Funciones de los usos de los MAV-MCM.....	301-308
4.2.2.1.1.3. Usos de los MAV-MCM en las distintas áreas curriculares y niveles educativos.....	308-309
4.2.2.1.2. Una mirada "más" interpretativa sobre los usos de los MAV-MCM.....	309-333

4.2.2.2. Unas y otras <i>razones</i>	
4.2.2.2.0. Introducción.....	334-334
4.2.2.2.1. Algunas razones “positivas” respecto a la integración curricular de los MAV-MCM en esta escuela	334-335
4.2.2.2.1.1 Razones ‘positivas’ explicitadas por los docentes	335-338
4.2.2.2.1.2. Otras razones ‘positivas’ no explicitadas por los docentes.....	339-342
4.2.2.2.2. Algunas razones “negativas” respecto al modo en que los MAV-MCM han sido incorporados al curriculum.....	342-343
4.2.2.2.2.1 Equilibrio versus cambio	343-352
4.2.2.2.2.2 Dependencia versus autonomía.....	352-357
4.2.2.2.2.3. Comodidad versus miedo. Comodidad versus esfuerzo	357-361
4.2.2.3. Unas y otras <i>dificultades</i>	
4.2.2.3.0. Introducción.....	362-362
4.2.2.3.1. Unos y otros <i>tiempos</i> . Unos y otros <i>programas</i>	
4.2.2.3.1.0. Introducción.....	362-363
4.2.2.3.1.1. Horas de docencia directa.....	363-363
4.2.2.3.1.1.1. Lo principal y lo secundario en el programa	364-366
4.2.2.3.1.1.2. El libro de texto como programa	366-370
4.2.2.3.1.1.3. El libro de texto como condicionante del tiempo escolar.....	370-372
4.2.2.3.1.2. Horas “libres”	372-374
4.2.2.3.1.3. Una conceptualización productivista y monocrónica del trabajo escolar.....	374-377
4.2.2.3.2. Unos y otros <i>alumnos</i>	
4.2.2.3.2.0. Introducción.....	378-378
4.2.2.3.2.1. Diagnóstico del alumnado	378-384
4.2.2.3.2.2. Atribuciones y respuestas docentes.....	385-390
4.2.2.3.2.3. El curriculum (explícito, oculto y nulo) como causante de esta dificultad manifestada por los docentes.....	391-399
4.2.2.3.3. Unas y otras <i>familias</i>	
4.2.2.3.3.0. Introducción.....	400-400
4.2.2.3.3.1. La mirada de las familias sobre la educación escolar	400-405
4.2.2.3.3.2. Las familias vistas por los docentes.....	406-411
4.2.2.3.3.3. Otra interpretación del velado desencuentro entre docentes y familias.....	412-414
4.2.2.3.4. Una y otra <i>dotación</i> . Una y otra <i>financiación</i> . Una y otra <i>organización</i> de los medios audiovisuales	
4.2.2.3.4.0. Introducción.....	415-415
4.2.2.3.4.1. Una y otra dotación	
4.2.2.3.4.1.1. Dotación de equipos tecnológicos	415-421
4.2.2.3.4.1.2. Dotación de material de paso audiovisual y bibliográfico	421-424

4.2.2.3.4.2. Una y otra financiación	
4.2.2.3.4.2.1. Financiación desde el Proyecto Mercurio	425-425
4.2.2.3.4.2.2. Búsqueda de otras fuentes de financiación y sus efectos colaterales.....	426-429
4.2.2.3.4.3. Una y otra organización de los medios audiovisuales	430-436
4.2.2.4. Una y otra <i>formación</i>	
4.2.2.4.0. Introducción.....	437-437
4.2.2.4.1. Una mirada “más” descriptiva sobre la formación del profesorado de esta escuela, en MAV-MCM, desde el Proyecto Mercurio	437-439
4.2.2.4.2. Una mirada “más interpretativa sobre la formación del profesorado de esta escuela, en MAV-MCM, desde el Proyecto Mercurio	
4.2.2.4.2.1. Valoración de los docentes.....	439-443
4.2.2.4.2.2. Valoración de la investigadora	
4.2.2.4.2.2.1. Técnica versus Didáctica	443-443
4.2.2.4.2.2.1.1. Espacio asignado a la formación técnica y a la formación didáctica	443-450
4.2.2.4.2.2.1.2. Carácter de la formación técnica y de la formación didáctica.....	450-459
4.2.2.4.2.2.2. Bancaria versus Reflexiva.....	460-460
4.2.2.4.2.2.2.1. Una formación puntual, externa y transmisiva.....	460-464
4.2.2.4.2.2.2.2. Una formación pretendidamente neutra.....	464-466
4.2.2.4.2.2.3. Teórico-Práctica versus Praxis.....	466-471

5. CONSIDERACIONES FINALES

5.0. INTRODUCCIÓN	475-475

5.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL TEMA OBJETO DE ESTUDIO EN ESTA INVESTIGACIÓN

5.1.1. Una síntesis de lo dicho en el estudio de caso.	479-479
5.1.1.1. Sobre las prácticas educativas y los aprendizajes	479-480
5.1.1.2. Sobre la cultura profesional docente y la influencia de ésta en las prácticas educativas y en los aprendizajes.....	481-483
5.1.1.3. Sobre la influencia de otros condicionantes culturales y estructurales en la cultura profesional docente, en las prácticas educativas y en los aprendizajes	483-488
5.1.1.3.1. Sobre la formación del profesorado como condicionante estructural que influye en la cultura profesional docente, en las prácticas educativas y en los aprendizajes.....	488-489
5.1.2. Una propuesta pedagógico-política de curriculum escolar y de formación del profesorado	
5.1.2.1. La situación educativa deseada	489-491

5.1.2.2. Algunos principios de procedimiento de un curriculum escolar político.....	491-495
5.1.2.3. Algunos principios de procedimiento de una formación del profesorado política.....	495-502
5.2. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE ESTE INFORME (TOTAL).	505-507
 6. ANEXOS	
. Anexo núm. 1: Tríptico publicitario de la escuela elaborado en el curso 1996/97.....	513-514
. Anexo núm. 2: Actividades realizadas con MAV-MCM en esta escuela durante los cursos 1994/95, 1995/96 y 1996/97	517-539
. Anexo núm. 3: Funciones de los MAV-MCM en las actividades realizadas con ellos en esta escuela durante los cursos 1994/95, 1995/96 y 1996/97.....	543-547
. Anexo núm. 4: Encuesta 1 entregada al profesorado en junio y noviembre de 1995	551-558
. Anexo núm. 5: Encuesta 2 entregada al profesorado en diciembre de 1995	561-561
. Anexo núm. 6: Cuestionario 1 entregado por el formador de profesores a los docentes en el curso de formación en MAV que tuvo lugar en esta escuela durante el curso 1995/96.....	565-565
. Anexo núm. 7: Cuestionario 2 entregado por el formador de profesores a los docentes en el curso de formación en MAV que tuvo lugar en esta escuela durante el curso 1995/96.....	569-569
. Anexo núm. 8: Cuestionario 3 entregado por la investigadora a alumnos de 1º ESO tras la actividad nº 137 sobre una noticia de un telediario realizada en la clase de la profesora Irene en el curso 1996/97	573-574
. Anexo núm. 9: Cuestionario 4 entregado por la investigadora a alumnos de 8º EGB y 1º ESO tras las actividades nº 27 y 136 sobre anuncios realizadas en las clases de las profesoras Ana y Milagros en el curso 1996/97.....	577-578
. Anexo núm. 10: Propuesta de evaluación del curso de formación sobre MAV elaborada por la investigadora a petición del formador de los profesores	581-583
. Anexo núm. 11: Artículo “Leer entre líneas: I-II” escrito por la informante clave y por la investigadora y publicado en la revista educativa <i>Kikiriki</i> en el año 2000 (sobre la actividad nº 137 realizada en el curso 1996/97).....	587-598
. Anexo núm. 12: Guión audiovisual del vídeo didáctico sobre educación en medios de comunicación de masas y educación medioambiental elaborado por la informante clave y por la investigadora en el año 1997 (sobre la actividad nº 137 realizada en el curso 1996/97).....	601-604
. Anexo núm. 13: Algunas páginas del documento que el director-ponente del curso de formación sobre MAV les entregó a los docentes de esta escuela.....	607-608
 7. BIBLIOGRAFÍA.....	 611-623

INTRODUCCIÓN GENERAL

En nuestra sociedad contemporánea los omnipresentes medios audiovisuales y de comunicación de masas (MAV-MCM, en adelante) se han convertido en poderosos instrumentos de socialización que conforman las conciencias de las personas, mientras simultáneamente la escuela parece mantenerse ajena a esta circunstancia. Ante esta paradójica situación la presente investigación, a través de un estudio de casos, intenta ahondar en la comprensión de lo que sucede en algunas aulas en relación con este tema, indagando acerca de los discursos y de las prácticas de los docentes investigados (y de otros miembros de la comunidad educativa), acerca de algunos condicionantes estructurales y culturales que estaban afectando en todo ello y acerca de cómo se estaban conformando las realidades socioeducativas y las subjetividades de las personas estudiadas.

En esta investigación he utilizado una metodología etnográfica de estudio de casos, en la que analizo como caso a una escuela pública, al considerar que un acercamiento cualitativo a la realidad escolar es el más adecuado a los propósitos de este estudio ya que posibilita incrementar el conocimiento de lo que ocurre en los procesos educativos estudiados desde los significados e interpretaciones del grupo investigado. Ahora bien, el enfoque epistemológico que he adoptado en esta investigación ha ampliado ésta más allá de los límites del estudio de caso realizado sobre el grupo investigado incluyendo también al propio proceso de objetivación realizado por la investigadora en dicho estudio de caso. Por tanto en esta investigación presento tanto una deconstrucción del tema objeto de estudio como algunos elementos que pueden permitir al posible lector o lectora una deconstrucción del proceso de objetivación realizado por el sujeto de estudio (por la investigadora); los cuales, al posibilitar una mayor comprensión acerca de cómo y porqué he elaborado este discurso que presento en este informe (total), le van a permitir al posible lector/a ubicarse en una posición de saber y de poder más enriquecedora y más libre desde la que reinterpretar mis interpretaciones interrogando y cuestionando el conocimiento que he generado en este trabajo.

Así pues habría que considerar a todo este documento como el informe (total) de esta investigación; el cual, a su vez, engloba al “Informe sobre el trabajo de campo” y, éste a su vez, integra al “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado”.¹

Para clarificar el contenido de este informe (total) voy a diferenciar en él tres partes: una en la que presento mi propia posición como investigadora en relación tanto al tema objeto de estudio como a la metodología de investigación utilizada (capítulo 1, 2 y 3); otra en la que me centro específicamente en el trabajo de campo (capítulo 4); y una final en la que incluyo las consideraciones finales de esta investigación (capítulo 5).

¹ En este trabajo de investigación he diferenciado tres niveles de informes que se contienen de la siguiente manera: el “Informe (total)” engloba al “Informe sobre el trabajo de campo”, el cual, a su vez, incluye al “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado”. La ubicación de estos informes en esta investigación es la siguiente:

- El “Informe (total)” lo conforma la totalidad de los capítulos de este trabajo.
- El “Informe sobre el trabajo de campo” se corresponde íntegramente con el capítulo 4 compuesto por los apartados “Diseño y desarrollo del trabajo de campo” e “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado” (epígrafes 4.1 y 4.2).
- El “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado” se incluye en el apartado 2 del capítulo 4 y comprende los subapartados “Contextualización de la escuela” e “Interpretación de los datos” (epígrafes 4.2.1 y 4.2.2).

. POSICIÓN DE LA INVESTIGADORA EN RELACIÓN AL TEMA Y A LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACION.

- Descripción del tema y justificación epistemológica de la metodología de investigación (Capítulo 1)
- Interés del tema y cosmovisión de la investigadora (Capítulo 2)
- Análisis histórico-bibliográfico del tema (Capítulo 3)

. TRABAJO DE CAMPO.

- Metodología e Informe específico del estudio de caso (Capítulo 4)

. CONSIDERACIONES FINALES (Capítulo 5)

Cuadro. Diferentes partes en las que podría subdividirse este informe (total)

A continuación voy a exponer sucintamente el contenido sobre el que versan los diferentes capítulos de este informe (total). Ahora bien, la lectura de los dos últimos epígrafes del apartado 2 del capítulo 1 (epígrafes 1.2.4.2.1. y 1.2.4.2.2.) también clarifica el sentido de los mismos así como su ubicación en la estructura general de presentación de este informe (total).

En el **primer capítulo** presento una breve descripción del tema objeto de estudio en este trabajo (capítulo 1, apartado 1) así como una justificación epistemológica de las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación (capítulo 1, apartado 2).

En el primer apartado de este primer capítulo describo el tema de esta investigación definiendo y matizando algunos conceptos que integran el título de la misma con el propósito de clarificarlo; siendo ésta una aproximación inicial al tema objeto de estudio que amplío en el segundo capítulo.

En el segundo apartado de este primer capítulo explico el enfoque epistemológico que justifica las decisiones metodológicas tanto del estudio de caso como de la totalidad de esta investigación. En él disertó teóricamente sobre algunos conceptos y teorías filosóficas, antropológicas y sociológicas (como la etnometodología, el enfoque émic, la reflexividad epistémica, el anti-antirelativismo y el postestructuralismo) que conforman el marco teórico que explica y da sentido a las decisiones tomadas tanto en el trabajo de campo como en la redacción de este informe (total).

En el **segundo capítulo**, compuesto de un único apartado (capítulo 2, apartado 1), amplío la descripción del tema de esta investigación justificando el interés del mismo desde mis respuestas a algunos interrogantes (*¿cómo es la sociedad de nuestros días? ¿cómo es el modelo de sociedad deseado? ¿qué escuela tenemos? ¿qué escuela se necesita para construir el modelo de sociedad y de persona anhelado?*); ya que la búsqueda de esas respuestas ha influido decisivamente en la selección del tema de esta investigación. Este ensayo, en el que explico mis conceptualizaciones sobre las realidades sociales, sobre el conocimiento y sobre la educación escolar, es esencial para una lectura comprensiva y contextualizada de lo que se dice en este trabajo de investigación, porque estas conceptualizaciones subjetivas han determinado la selección y la reorganización de la revisión bibliográfica, los datos recogidos en el trabajo de campo, su lectura e interpretación así como las consideraciones finales que se exponen finalmente. Al respecto es preciso señalar que mis conceptualizaciones han variado en el dilatado transcurso de este trabajo y que, aunque las diferentes etapas del proceso investigador han estado

tamizadas por “verdades” en constante reelaboración, las que presento en este documento son las que actualmente poseo.

La existencia en las páginas iniciales de este informe (total) del subapartado 2.1.2 (*“cómo es la escuela que tenemos”*) puede parecer apresurada e incorrecta puesto que este epígrafe engloba al objeto de estudio de esta investigación y parece adelantarse al trabajo de campo. La razón de este subapartado es presentar sintéticamente mis posicionamientos teóricos; los cuales serán contrastados, complementados y matizados por las “argumentaciones sustantivas” (empleando la terminología de TOULMIN) incluidas en la interpretación del estudio de caso y en las consideraciones finales con las que cierro esta investigación.

En el **tercer capítulo** presento unos breves apuntes históricos sobre el tema objeto de estudio en el panorama internacional y en nuestro país (capítulo 3, apartado 1) así como un estudio bibliográfico sobre el tema de esta investigación tras haber revisado parte de la literatura pedagógica especializada en el mismo (capítulo 3, apartado 2).

En el primer apartado de este tercer capítulo presento una breve reseña histórica sobre la integración de los MAV-MCM en el ámbito educativo en diferentes países, incluido el nuestro. En primer lugar menciono algunos datos sobre lo que ha sido la enseñanza de los medios en algunos estados “occidentales”; datos que después, en el siguiente apartado de este mismo capítulo, amplío. Posteriormente sintetizo el planteamiento pedagógico general que subyace en las propuestas didácticas de educación audiovisual en América Latina (las cuales son implementadas mayoritariamente en el ámbito educativo no formal), con lo cual ofrezco una visión panorámica que puede ayudar a clarificar las diferencias existentes entre el desarrollo pedagógico de la educación audiovisual en el contexto latinoamericano y en el “occidental”. Y, finalmente, incluyo algunas actuaciones educativas en este ámbito desarrolladas en nuestro país aludiendo, en concreto, al currículum prescrito de la educación obligatoria, a la formación del profesorado y al extinguido Proyecto Mercurio.

En el segundo apartado de este tercer capítulo incluyo algunos de los problemas didácticos que han sido planteados en relación con la integración curricular de los MAV-MCM en las aulas de educación primaria y secundaria. No es un resumen exhaustivo de todos los problemas que aparecen en la bibliografía didáctica de educación audiovisual sino que, intencionadamente, me he centrado en aquéllos que aluden a propuestas o reflexiones teóricas más próximas a mis planteamientos; es decir, me he centrado en aquellos análisis teórico-prácticos que conciben la integración curricular de los MAV-MCM desde una perspectiva pedagógica crítica que utiliza estos medios al mismo tiempo que los estudia ideológica y políticamente. Con ello pretendo, nuevamente, ayudar al posible lector/a a comprender mi perspectiva de lectura e interpretación de la realidad investigada (esta vez respecto a la de mi propio grupo de origen científico-académico). Además, ha sido preciso limitar el campo de estudio para poder entrar a analizar con mayor profundidad aquellos aspectos y cuestiones que considero de mayor interés.

La problemática didáctica sobre la integración curricular de los MAV-MCM que he ido encontrando en la revisión bibliográfica la he agrupado en diferentes categorías y subcategorías que han ido emergiendo en el análisis teórico de la bibliografía seleccionada

en relación al tema objeto de estudio; las cuales son las que se detallan en el siguiente cuadro.

- 3.2.1. DISEÑO y DESARROLLO CURRICULAR EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM*
- 3.2.1.1. Los propósitos en la integración curricular de los MAV-MCM*
 - 3.2.1.2. Los contenidos en la integración curricular de los MAV-MCM*
 - 3.2.1.3. La metodología en la integración curricular de los MAV-MCM*
 - 3.2.1.4. Los materiales en la integración curricular de los MAV-MCM*
 - 3.2.1.5. La evaluación en la integración curricular de los MAV-MCM*
 - 3.2.1.6. Educación audiovisual crítica o educación crítica*
- 3.2.2. CONDICIONANTES CULTURALES Y ESTRUCTURALES EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM*
- 3.2.2.1. Condicionantes culturales:*
 - 3.2.2.1.1. Cultura profesional docente*
 - 3.2.2.1.2. Cultura del alumnado*
 - 3.2.2.1.3. Cultura de la comunidad*
 - 3.2.2.1.4. Cultura de los gobiernos y de las administraciones educativas*
 - 3.2.2.2. Condicionantes estructurales:*
 - 3.2.2.2.1. El currículum prescrito*
 - 3.2.2.2.2. La formación del profesorado*
 - 3.2.2.2.3. Financiación, dotación y organización de recursos*
 - 3.2.2.2.4. Otros apoyos de la administración educativa*
 - 3.2.2.2.5. Investigación*
 - 3.2.2.2.6. Condiciones laborales del profesorado*

Cuadro. Categorías y subcategorías en las que he organizado la problemática curricular encontrada en la revisión bibliográfica sobre el tema de esta investigación.

En el **cuarto capítulo** me refiero específicamente al trabajo de campo realizado en la escuela seleccionada como caso en este estudio; por eso lo he denominado “Informe sobre el trabajo de campo”. En este informe relato tanto las decisiones metodológicas tomadas en el diseño y en el desarrollo práctico del mismo (capítulo 4, apartado 1) así como el propio “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado” (capítulo 4, apartado 2).

En el primer apartado de este cuarto capítulo describo los métodos, las técnicas e instrumentos empleados así como las dificultades encontradas en cada una de las fases del trabajo de campo (selección del estudio de caso, entrada en el centro y negociación, recogida de datos, salida del centro, análisis e interpretación de los datos y redacción del informe específico final). La alusión permanente en este apartado a las dificultades y a los errores habidos en esta investigación responde a la intención de evidenciar la complejidad de la comprensión de las realidades sociales (en este caso, educativas) desde una posición externa al grupo objeto de estudio. Estas dificultades y errores explicitados no invalidan el proceso de investigación seguido sino que, a modo de metaanálisis, posibilitan una lectura más ajustada de dicho proceso investigador y, por ende, de la interpretación realizada; lo cual es necesario desde el planteamiento postestructural de esta investigación.

En el segundo apartado de este cuarto capítulo expongo el “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado”. En un primer subapartado (epígrafe 4.2.1), con el propósito de contextualizar los discursos y las prácticas educativas objeto de estudio, presento algunos datos referidos al escenario social y familiar de la escuela, a algunas características generales de la misma (ideario pedagógico, proyectos educativos, recursos humanos y materiales) y al centro de profesores y de recursos de la zona; datos que han sido extraídos tanto de la observación como de diversa documentación revisada. En el segundo subapartado (epígrafe 4.2.2) presento la interpretación de los datos recogidos en este trabajo de campo desde diferentes categorías y subcategorías -que incluyo en el siguiente cuadro-; las cuales no se corresponden exactamente con las indicadas en el análisis bibliográfico del tema, incluidas en el tercer capítulo, aunque a lo largo de la interpretación de los datos aludo a aquellos problemas recogidos en dicho capítulo que coinciden con las situaciones estudiadas en este caso.

- | |
|---|
| <p>4.2.2.1. <i>UNOS Y OTROS USOS.</i></p> <p>4.2.2.2. <i>UNAS Y OTRAS RAZONES.</i></p> <p>4.2.2.3. <i>UNAS Y OTRAS DIFICULTADES.</i></p> <p> 4.2.2.3.1. <i>Unos y otros tiempos. Unos y otros programas.</i></p> <p> 4.2.2.3.2. <i>Unos y otros alumnos.</i></p> <p> 4.2.2.3.3. <i>Unas y otras familias.</i></p> <p> 4.2.2.3.4. <i>Una y otra dotación. Una y otra financiación. Una y otra organización de los medios audiovisuales.</i></p> <p>4.2.2.4. <i>UNA Y OTRA FORMACIÓN.</i></p> |
|---|

Cuadro. Categorías y subcategorías de interpretación de los datos recogidos en el estudio de caso sobre el grupo investigado.

En el **quinto capítulo** detallo las consideraciones finales de este trabajo que no son conclusiones sino más bien unas últimas aportaciones sobre el tema objeto de estudio de esta investigación (capítulo 5, apartado 1) y sobre algunas cuestiones epistemológicas referidas a este informe -total- (capítulo 5, apartado 2). En el primer apartado de este quinto capítulo presento, en primer lugar, una síntesis de lo dicho en el informe específico del estudio de caso (aludiendo a las prácticas educativas observadas, a la cultura profesional de los docentes y algunos condicionantes culturales y estructurales que estaban incidiendo en ellas) y, en segundo lugar, planteo una propuesta pedagógico-política de curriculum escolar y de formación del profesorado explicitando algunos principios de procedimiento que podrían orientarlas. En el segundo apartado de este quinto capítulo comento algunas cuestiones epistemológicas sobre este informe (total) que me ha parecido necesario incluir en ese momento final.

Como último apunte de esta introducción general quisiera señalar que el hecho de no haber utilizado en este informe (total) el femenino y el masculino conjuntamente no implica un olvido o un sesgo sexista; simplemente he decidido utilizar únicamente el sujeto en masculino para así para no recargar el texto. En todo caso, buena parte de las interpretaciones recogidas en el capítulo cuarto de este trabajo hacen referencia específicamente a algunas maestras del caso estudiado porque la observación de las sesiones de aula y los diferentes diálogos se desarrollaron fundamentalmente con ellas; habiendo sido éstas quienes acogieron con mayor grado de proximidad a la investigadora en el trabajo de campo.

CAPÍTULO 1

BREVE DESCRIPCIÓN DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO y ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DE ESTA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. Apartado 1.

Descripción del tema de esta investigación

1.1.0. INTRODUCCIÓN

El título de esta tesis doctoral: *“PROBLEMÁTICA CURRICULAR EN LA INTEGRACIÓN DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES Y DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS EN LA ESCUELA. Una investigación postestructural en torno a un estudio de caso”* especifica tanto el tema objeto de estudio como la metodología de investigación en este trabajo académico.

Por ello, en este apartado, voy a describir el tema de esta investigación deconstruyendo cómo concibo a los diferentes conceptos que conforman dicho título: “medios audiovisuales y de comunicación de masas en la escuela”; “integración curricular (de los MAV-MCM en la escuela)”; “problemática curricular (en la integración de los MAV-MCM en la escuela)”; “investigación postestructural en torno a un estudio de caso”. Después, en otros apartados de este informe (total), ampliaré esta primera aproximación al tema objeto de estudio en esta investigación.²

1.1.1. MEDIOS AUDIOVISUALES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS EN LA ESCUELA

¿En qué MAV-MCM voy a centrarme en esta investigación y en cuáles no? ¿Todos los medios audiovisuales objeto de estudio son “audio-visuales”? ¿Acaso los medios de comunicación de masas estudiados no son medios audiovisuales?

Inicialmente los *medios audiovisuales* en los que iba a centrarme en esta investigación eran las fotografías, las diapositivas, los vídeos didácticos, las videgrabaciones propias de profesores y alumnos, las películas cinematográficas y los programas televisivos; siendo éstos últimos documentos el elemento central del estudio pretendido. Otros medios como las transparencias, las ilustraciones de revistas o las cintas-discos de audio no iban a ser analizados en un principio pero dado que en la escuela seleccionada para el estudio de caso se trabajaba con ellos, finalmente también hice un seguimiento de la incorporación curricular de todos ellos.

Denomino a todos los materiales mencionados como medios audiovisuales porque, aunque lo apropiado sería considerar como tales únicamente a aquellos en los que interaccionan simultáneamente elementos visuales (imágenes fijas o en movimiento) y auditivos (palabras, música, efectos sonoros), habitualmente se admite y se utiliza el término audiovisual para designar también a medios visuales o sonoros (FERRES, 1994, 116). Y si bien prácticamente todos los recursos (pizarra, franelograma, objetos de uso cotidiano, ...) son visuales me refiero exclusivamente como tales a aquellos en los que en su elaboración o visionado se requiere del empleo de equipos tecnológicos audiovisuales.

Es cierto que los programas informáticos contienen imágenes fijas y/o móviles, que las tecnologías audiovisuales tienen elementos comunes con las informáticas, que la

² Me refiero a los apartados: “Sociedad y escuela presente, sociedad y escuela deseada” (capítulo 2, apartado 1 –epígrafe 2.1-), “Estudio bibliográfico sobre la problemática curricular en torno a los MAV-MCM” (capítulo 3, apartado 2 –epígrafe 3.2-) y “Justificación epistemológica de las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación” (capítulo 1, apartado 2 –epígrafe 1.2-).

informática es cada vez más audiovisual y que el audiovisual clásico-analógico va siendo suplantado por las nuevas tecnologías digitales que integran todo tipo de información en único soporte multimediático electrónico-informático y que, por ello, podría haber centrado el tema en los documentos multimedia. Pero han sido varias las razones que me han conducido a la determinación de reducir el marco de análisis a los medios audiovisuales señalados resistiendo la tentadora moda tecnológico-electrónica. Una de estas razones es que existen diferencias sustanciales entre lo audiovisual (que, además de tecnología, es un lenguaje) y lo informático (cuyo estudio requiere de consideraciones específicas referidas al propio equipo informático). Otra de estas razones es que la influencia de la imagen (y, fundamentalmente, la televisiva) es hoy en día, por su ubicua presencia, más potente que los medios informáticos en la construcción de nuestras ideas e identidades; lo cual es una preocupación central de esta investigación. Otra de estas razones es que creía que el uso de la informática en los centros escolares estaba menos generalizado que el uso de las “viejas” tecnologías audiovisuales; aunque aceleradamente esto se ha ido modificando a la inversa conforme han ido transcurriendo los años fruto de la política educativa del gobierno y de la administración estatal y autonómicas. Así, en esta investigación no haré referencia a los documentos multimedia aunque, no obstante, algunas reflexiones teóricas y conclusiones incluidas en este informe (total) podrían extrapolarse al estudio de la integración curricular en las aulas escolares de estos materiales.

En el título he incluido intencionadamente la denominación *medios de comunicación de masas* (pese a que en este estudio sólo se analiza el uso didáctico de la televisión y del cine y pese a que estos medios estarían englobados en el término genérico “medios audiovisuales”) para subrayar que es la singularidad de estos medios de comunicación de masas en nuestra contemporánea sociedad de la información (como instrumentos portadores de universos simbólicos desde los que construimos nuestras ideas sobre el mundo y sobre nosotros mismos) la que hace precisa y urgente una integración curricular de éstos reconfigurando los propósitos, los contenidos y las metodologías escolares en su totalidad. Por tanto, ha sido el interés por introducir esta matización lo que explica la posible reiteración y redundancia incluida en el título de este trabajo de investigación.

1.1.2. INTEGRACIÓN CURRICULAR (DE LOS MAV-MCM EN LA ESCUELA)

¿Qué entiendo por integración curricular de los MAV-MCM en la escuela? ¿A qué tipo de integración curricular de estos medios voy a referirme en este estudio?

La integración curricular de los MAV-MCM en la escuela puede implicar la incorporación de estos elementos en el curriculum escolar bien como recursos didácticos o bien como contenidos de aprendizaje, o ambas situaciones simultáneamente.

Entiendo por *recurso didáctico*: “cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de enseñanza” (GIMENO SACRISTAN, 1991, 10); de manera que el

carácter de “didáctico” lo adquiere el recurso al insertarse en el espacio institucional de la escuela como parte integrante de una práctica educativa, no siendo necesario para ello que haya sido elaborado con una intencionalidad didáctica previa.

Los diferentes recursos didácticos permiten que los alumnos se aproximen al conocimiento desde diferentes perspectivas simbólicas, en función de la especificidad tecnológica y expresiva propia de cada recurso, y posibilitan la activación en ellos de diferentes procesos mentales. Por ello se considera que el uso combinado de una diversidad de recursos didácticos en las aulas con diferentes funciones y usos -teniendo en cuenta la adecuación de éstos a los diferentes propósitos, contenidos y metodologías curriculares- puede mejorar la comunicación educativa y favorecer los aprendizajes de los alumnos (FERRES, 1994; AREA, 1994).

Desde esta perspectiva los documentos audiovisuales pueden clarificar y potenciar determinados aprendizajes por la evidencia visual que permiten presentar de realidades lejanas y de procesos largos imposibles de vivenciar en las aulas en su tiempo real así como por la capacidad informativa de la imagen en movimiento sincronizada con diferentes mensajes orales y escritos en un todo integrado; lo cual puede incidir positivamente en la comprensión cognitiva de la información presentada y en el recuerdo de la misma³. Por todo ello se destaca habitualmente el potencial formativo de los MAV-MCM y lo provechoso de incorporarlos al curriculum como recursos didácticos a utilizar en las aulas aunque, evidentemente, la potencialidad educativa de estos medios no depende sólo del propio medio sino también, y fundamentalmente, del contenido curricular que éstos vehiculan, de la relación del aprendiz con esos medios y con los mensajes presentados, de las tareas escolares que se realizarán con éstos, etc.

Ahora bien, además de considerar a estos medios como recursos didácticos es preciso conceptualizarlos paralelamente como *contenidos curriculares*. Por un lado, porque dada la creciente audiovisualización de nuestro entorno vital el alumnado debe desarrollar las competencias de lectura y escritura en este nuevo lenguaje audiovisual que nos inunda. Y, por otro lado, porque es necesario que este alumnado desarrolle su capacidad crítica para desvelar la ideología subyacente en estos (y otros) textos y que así pueda construir más libremente sus interpretaciones de la realidad, su propia vida así como sus múltiples escenarios sociales.

Considero simplista la diferenciación dicotómica, que postulan algunos autores, entre una pedagogía *con* los medios y una pedagogía *de* los medios. Pedagogía “con” los medios que concebiría a éstos simplemente como *recursos didácticos* a utilizar en las aulas, entendiendo que el empleo de una diversidad de recursos con diferentes funciones optimiza los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pedagogía “de” los medios que se centraría en el estudio de la tecnología y de la cultura audiovisual y mediática como *contenidos curriculares*, concibiendo que el simple uso de los documentos y tecnologías audiovisuales en las aulas no es educación audiovisual; pedagogía “de” los medios que agruparía concepciones muy distintas de educación audiovisual: desde una alfabetización centrada en el manejo de los equipos o centrada en el estudio del lenguaje y las técnicas

³ Según recoge APARICI (1993, 356) se retienen mejor las informaciones que se pueden visualizar porque de todas las formas de memoria (visual, auditiva, olfativa, táctil, ...) la memoria visual es la que resulta más eficaz.

narrativas audiovisuales (a nivel sintáctico y semántico-comprensivo) o centrada en la apreciación estética de los mensajes mediáticos hasta aquella otra alfabetización más holística, más político-ideológica (denominada también educación para los medios, pedagogía para la comunicación, enseñanza de los medios, ...), centrada en una formación crítica que pretende ayudar a la ciudadanía a comprender ideológicamente las representaciones mediáticas y las implicaciones sociales, políticas y económicas que se derivan de la producción y consumo de dichas representaciones para que dicha ciudadanía pueda construirse así misma lo más libre y autónomamente que sea posible.

Considero que no existe una dicotomía excluyente entre pedagogía “con” y pedagogía “de” los medios ya que prácticamente toda pedagogía “de” los medios coexiste con una pedagogía “con” los medios y viceversa: a la vez que se estudian los medios como contenidos se suelen utilizar estos medios como recursos (pd de => pd con) y cuando estos medios se usan como recursos, incluso cuando no se estudian explícitamente como contenidos, algo se está enseñando sobre éstos implícitamente a través del curriculum oculto y nulo -por ejemplo, una aceptación ingenua y acrítica de los mensajes vehiculados por estos medios audiovisuales o mediáticos- (pd con => pd de). Por eso quizás algunos autores tampoco comparten esta diferenciación dicotómica entre pedagogía “con” y pedagogía “de” los medios considerándola artificiosa y sin fundamento (SAN MARTIN, 1995, 210).

Creo que es más adecuada la teorización propuesta por BAUTISTA (1989, 1994) para diferenciar las diferentes formas que puede presentar la integración curricular de los MAV-MCM en las aulas. Este autor, en base a las teorías curriculares técnica, práctica y crítica desarrolladas por CARR y KEMMIS (1988), GRUNDY (1991) y KEMMIS (1988) -retomando la teoría de los intereses constitutivos de los saberes de HABERMAS-, ha identificado diferentes maneras de concebir e incorporar los medios tecnológicos en la educación escolar. Muy sintéticamente y, por tanto, de forma muy simplificada la propuesta teórica de este autor es la siguiente:

1. *Usos transmisores/reproductores* de los medios tecnológicos (que subyacen en la teoría curricular técnica). Los recursos tecnológicos son utilizados en las aulas por los docentes para presentar información que ha sido previamente elaborada por la administración, por casas comerciales, ... Estos usos requieren de un conocimiento técnico de los equipos para poder ser manejados transmisivamente.
2. *Usos prácticos/situacionales* de los medios tecnológicos (que subyacen en la teoría curricular práctica). Estos medios permiten que los alumnos desarrollen su pensamiento para interpretar, entender y relacionarse con el contexto social (por ejemplo comprobando hipótesis, simulando procesos, elaborando proyectos, expresándose y comunicándose, ...). Estos usos requieren tanto de un conocimiento técnico como de un saber acerca de las posibilidades expresivas de los mismos para que con su ayuda el docente pueda resolver situaciones de aula problemáticas así como desarrollar proyectos de trabajo.
3. *Usos críticos/transformadores* de los medios (que subyacen en la teoría curricular crítica). Estos medios se utilizan como elementos de análisis, reflexión, crítica y transformación de la realidad sociocultural. Por ejemplo, para analizar críticamente los discursos emitidos por los medios de comunicación; para detectar, estudiar y

denunciar hechos sociales injustos (como violaciones de derechos), formas de dominación tecnológica, ...; para *"someter sus propias concepciones de sentido común a escrutinio público, proporcionando evidencias sobre cómo se ha llegado a ciertos significados con el paso del tiempo, cómo se han aceptado socialmente unos y rechazados otros, ..."* (BAUTISTA, 1994, 69).

Ahora bien, aún siendo útil esta diferenciación basada en las teorías curriculares mencionadas porque permite contrastar unos usos de los medios tecnológicos con otros, es preciso tener en cuenta que esta teorización (como todas) -elaborada con la intención de pensar y comprender las realidades prácticas educativas (en este caso, en lo relativo al uso curricular de los medios tecnológicos en las aulas)- es una simplificación de dichas realidades ya que éstas son enormemente complejas y dialécticas. Dificilmente los hechos educativos pueden categorizarse como negros o blancos ya que éstos son fundamentalmente de grises muy diversos; por tanto no es frecuente que las diferentes prácticas educativas en relación a los medios tecnológicos se presenten diferenciadamente con total pureza de rasgos tal como aparecen en las formulaciones teóricas.

Otra cuestión a subrayar en relación con esta diferenciación basada en las teorías curriculares es que ésta habitualmente se enlaza con la que distingue entre pedagogías "de" y "con" los medios, de la siguiente manera: los usos transmisores/reproductores se enlazan con la pedagogía "con" los medios; los usos prácticos/situacionales se enlazan con el enfoque expresivo y comprensivo de la pedagogía "de" los medios; y los usos críticos/transformadores se enlazan con la pedagogía "de" los medios desde un ámbito estrictamente ideológico-sociopolítico.

USOS TRANSMISORES/REPRODUCTORES = PEDAGOGIA CON LOS MEDIOS
USOS PRÁCTICOS/SITUACIONALES = PEDAGOGIA DE LOS MEDIOS (enfoque expresivo)
USOS CRÍTICOS/TRANSFORMADORES = PEDAGOGIA DE LOS MEDIOS (enfoque ideológico)

Relación que, a mi modo de ver, vuelve a ser simplista por la dicotomía excluyente que plantea entre unas y otras. En su lugar, y con las salvedades que sean precisas, considero que serían más ajustadas las siguientes interrelaciones entre estos conceptos que aluden a la integración curricular de los medios tecnológicos.

Usos TRANSMISORES REPRODUCTORES	. PEDAGOGIA "CON" LOS MEDIOS ⁴ . Pedagogía "de" los medios: - Enfoque técnico - Enfoque expresivo
Usos PRÁCTICOS SITUACIONALES	. Pedagogía "con" los medios . PEDAGOGIA "DE" LOS MEDIOS: - Enfoque técnico - Enfoque EXPRESIVO/COMPRESIVO
Usos CRÍTICOS TRANSFORMADORES	. Pedagogía "con" los medios . PEDAGOGIA "DE" LOS MEDIOS: - Enfoque técnico - Enfoque expresivo - Enfoque IDEOLOGICO-POLÍTICO

⁴ Las mayúsculas empleadas en la segunda columna de este cuadro las he utilizado para indicar el enfoque que se suele priorizar en unos y otros usos de los MAV-MCM.

Los usos transmisores/reproductores no solamente coincidirían con aquellas prácticas en las que los docentes utilizan los medios como vehículos para transmitir información en el aula (pedagogía “con” los medios), aunque son las predominantes, sino también con aquellas otras prácticas en las que se enseña al alumnado a manejar técnicamente los aparatos y que en algunos casos implican también una formación sobre los códigos lingüísticos del lenguaje audiovisual. Es decir, con prácticas educativas concebidas como una formación instrumental, como una formación de técnicos en imagen y sonido: cómo usar una cámara fotográfica, cómo grabar con una cámara de vídeo, cómo montar imágenes, cómo utilizar una emisora radiofónica, ... ; en definitiva, una formación que entronca con una pedagogía “de” los medios desde un enfoque técnico y expresivo. Por tanto, los usos transmisores/reproductores (ubicados en la teoría curricular técnica) enlazarían no solo con la pedagogía “con” los medios sino también con la pedagogía “de” los medios concebida ésta desde un enfoque técnico-instrumental y expresivo.

Los usos prácticos/situaciones que incluyen aquellas prácticas educativas que enseñan al alumnado la sintaxis y la semántica del lenguaje icónico para que sepa leer las imágenes y expresarse con ellas, no solamente habría que caracterizarlos como una pedagogía “de” los medios desde un enfoque expresivo y comprensivo, sino que también habría que señalar que en la mayoría de estas prácticas de estudio de los medios como instrumentos de comprensión-expresión éstos se están utilizando como aparatos y, por tanto, está teniendo lugar paralelamente una pedagogía “con” los medios y una pedagogía “de” los medios desde un enfoque técnico.

En los usos críticos/transformadores, además de las prácticas de análisis crítico de los mensajes audiovisuales y mediáticos (pedagogía “de” los medios desde un enfoque sociopolítico), habría que destacar la coexistencia de una pedagogía “con” los medios (por lo dicho en el párrafo anterior) y de una pedagogía “de” los medios desde un enfoque técnico y expresivo ya que desde la racionalidad curricular crítica que subyace en estos usos la finalidad educativa es formar tanto receptores críticos como comunicadores activos que transformen a la sociedad (y a sí mismos) –pudiendo utilizar para ello a los medios como instrumentos para comunicar ideas y denunciar situaciones que propicien el cambio social-. Aunque es cierto que una de las críticas que reciben las prácticas pedagógicas críticas es el olvido de la praxis, de la práctica informada, al no integrar dialécticamente la reflexión crítica con la producción práctica; problema sobre el que diserto en el epígrafe 3.2 de este trabajo (problema núm. 25).

En definitiva, en esta investigación voy a centrarme en el estudio de la integración curricular de los MAV-MCM referida, fundamentalmente aunque no exclusivamente, a los usos críticos/transformadores -encontrados en la teoría curricular crítica-, analizando el uso de estos medios como recursos y como contenidos curriculares y aludiendo tanto a la pedagogía “de” los medios como a la pedagogía “con” los medios. La conceptualización de la integración curricular de los MAV-MCM que concibo como más adecuada (que es desde la que he seleccionado la bibliografía para estudiar teóricamente el tema de esta investigación y desde la que he analizado los datos recogidos en el trabajo de campo) la perfilo más detalladamente en el apartado 1 del capítulo 2 (epígrafe 2.1: “Sociedad y escuela presente, sociedad y escuela deseada”); lugar donde desgrano el uso crítico que podría/debería hacer la escuela de los MAV-MCM para posibilitar que el alumnado se construya así mismo más libremente y para ayudarle a comprender, a

analizar y a mejorar nuestra sociedad contemporánea en la que estos medios desempeñan un papel crucial tanto en el ámbito político como en el económico y en el cultural.

1.1.3. PROBLEMÁTICA CURRICULAR (EN LA INTEGRACIÓN DE LOS MAV-MCM EN LA ESCUELA).

¿Qué identifico como problemas curriculares? ¿Cuál es el carácter (positivo o negativo) que adjudico a los problemas curriculares?

La teoría curricular técnica concibe a la educación como una actividad técnica y en el caso de la integración curricular de los MAV-MCM se centra en la incorporación tecnológica y pretendidamente neutral de estos medios en las aulas, bien como recursos con los que trabajar los contenidos curriculares tradicionales o bien como nuevos contenidos a añadir al programa establecido. Desde esta teoría curricular técnica los problemas curriculares que habitualmente se destacan en relación con la integración curricular de estos medios hacen referencia fundamentalmente a la organización eficaz de los equipos audiovisuales para su uso (mayoritariamente transmisivo), a la selección correcta de los materiales curriculares audiovisuales y mediáticos en función de los objetivos pretendidos y también, por tanto, al diseño y a la evaluación de dichos materiales. Problemas fundamentalmente técnicos en los que no tiene cabida el cuestionamiento ético-político de los fines y propósitos subyacentes en el uso de estos medios, ni una problematización del curriculum establecido desde la nueva situación generada por la omnipresencia y el papel social de estos medios audiovisuales y mediáticos en la conformación de las identidades y de las realidades sociales políticas, económicas y culturales. No es aquélla la problemática sobre la que me interesa profundizar en esta investigación sino ésta última.

Como postula la teoría curricular crítica considero que la enseñanza, al seleccionar unos fines y unos medios educativos entre otros muchos posibles, tiene una naturaleza -no exclusiva ni primordialmente técnica- sino esencialmente ético-política siendo por tanto inevitablemente dilemática; así pues las múltiples decisiones didácticas que implica la integración curricular de los MAV-MCM también son fundamentalmente ético-políticas y, por ende, esencialmente problemáticas. Por ello en esta investigación voy a centrarme en estudiar la problemática curricular que se genera en torno a la integración de los MAV-MCM en el trabajo escolar definida desde la teoría curricular crítica.

Me voy a centrar en la problemática que se pregunta explícitamente por el análisis de la legitimidad ética y el valor social emancipador de los usos de estos medios en las aulas, teniendo en cuenta el papel político-económico-cultural que tienen estos medios en la conformación de nosotros mismos, de nuestros conocimientos y de la sociedad que vivimos. Me voy a centrar en la problemática que indaga en la complejidad del diseño y del desarrollo curricular de las prácticas de integración de estos medios así como en el análisis crítico de las contradicciones que se producen entre lo que se pretende y lo que se hace, entre los propósitos de los discursos y las realidades de las prácticas educativas. Me voy a centrar en la problemática que enfatiza el estudio de los discursos y de los condicionantes culturales y estructurales que inciden en la integración curricular de los MAV-MCM en el estudio de caso analizado; prestando especial atención, en el estudio de

caso, a la formación del profesorado como contingencia contextual que repercute en todo ello.

En suma, en esta investigación voy a intentar conocer mejor y repensar la problemática curricular subyacente en la escuela objeto de estudio en torno a la integración de los MAV-MCM analizando y cuestionando ideológico-políticamente las prácticas educativas con/sobre estos medios, los discursos del grupo investigado (fundamentalmente los de los docentes de esta escuela, aunque también los de otros colectivos que integraban dicha comunidad educativa: alumnos, familia y administración educativa) y las circunstancias contextuales culturales y estructurales, contingentes a esos discursos y a esas prácticas, que influían en éstos y éstas.

Pero, ahora bien, no sólo voy a estudiar aquellos problemas que como investigadora he detectado al analizar ideológica y políticamente la realidad analizada -algunos de los cuales los he extraído de la bibliografía revisada sobre el tema- sino, también y fundamentalmente, aquellos problemas definidos por los propios docentes en sus discursos problematizando en este caso cómo estos profesionales de la enseñanza describían e interpretaban esos problemas, cuáles eran los considerados por ellos como prioritarios y cómo los resolvían en sus prácticas docentes.

Contrariamente a cómo es concebido el conflicto por la teoría curricular técnica que intenta evitarlo, ocultarlo o resolverlo desde soluciones técnicas elaboradas por expertos, en esta investigación enfatizo el valor positivo de la problematización de las realidades educativas (en este caso en torno a la integración de los MAV-MCM) porque considero que el conflicto puede ser un camino para la mejora de la educación escolar al expandir la conciencia sobre las situaciones que se problematizan⁵. Parto de una conceptualización positiva del conflicto en el trabajo y en el desarrollo profesional docente ya que al problematizar las prácticas educativas los enseñantes, siendo conscientes de algunos problemas ético-políticos y técnicos que pueden estar subyaciendo en sus prácticas docentes, pueden ir profundizando en la comprensión de dichos problemas (desvelando la naturaleza de los mismos y los factores que influyen en éstos) y pueden ir planteando los cambios necesarios que posibiliten incrementar la calidad de la educación desde una óptica emancipadora que no pierda de vista a los MAV-MCM. Es preciso repensar las prácticas docentes más allá de lo que aparentemente parece que funciona (porque tradicionalmente se ha hecho así o porque los “expertos” han asegurado que eso es lo que hay que hacer) clarificando la racionalidad ética y los intereses ideológicos a los que sirven las prácticas educativas existentes.

5

“El conflicto y su afrontamiento positivo, ‘no conduce simplemente a una ruptura de la ley, sino que también es creador de la ley. Lleva a cabo la tarea considerable de señalar las áreas necesitadas de un cambio de dirección. Además, nos hace tomar conciencia de las reglas más básicas que rigen la actividad particular en la que hay conflicto, aunque no esté explicitado. Es decir, lleva a cabo la función única de permitir a los individuos que vean los imperativos ocultos e internos de las situaciones en las que actúan, para poder estructurar sus acciones, liberándolos con ellos parcialmente para que puedan crear modelos relevantes de acciones en una medida que usualmente no era posible’ (APPLE, 1986, pág. 131)”. (JARES, 1995, 141) [APPLE, M. (1986). Ideología y currículo. Madrid. Akal]

En el apartado 2 del capítulo 3 (epígrafe 3.2: “Estudio bibliográfico sobre la problemática curricular en torno a los MAV-MCM”) especifico más concretamente algunos de los problemas sobre los que me ha interesado indagar en el estudio de caso seleccionado. Aunque los problemas que en este apartado presento no son todos los que he analizado después en el estudio de caso sobre el grupo investigado (capítulo 4, epígrafe 4.2.2), sí son una buena muestra de los que considero más importantes.

Ahora bien, en este estudio cualitativo sobre la problemática curricular existente en el estudio de caso no he pretendido establecer explicaciones causales generalizadoras y cerradas sino analizar las relaciones entre discursos, prácticas y contingencias para arrojar algo más de luz sobre las realidades estudiadas en torno al tema de la integración curricular de los MAV-MCM; y así, a partir de ello, pensar qué cambios educativos serían necesarios y cómo plantear la formación de los docentes con la intención última de que éstos y sus alumnos se vayan construyendo como personas más libres e implicadas en la construcción de una sociedad más igualitaria, solidaria y radicalmente democrática inspirada por la ética del bien común.

1.1.4. UNA INVESTIGACIÓN POSTESTRUCTURAL EN TORNO A UN ESTUDIO DE CASO

¿Cuál es el estudio de caso en esta investigación? ¿Qué implicaciones tiene el hecho de ser una investigación postestructural en el tema objeto de estudio y en la metodología de investigación de este trabajo?

Esta investigación acerca de “la problemática curricular en la integración de los MAV-MCM en la escuela” se ha centrado metodológicamente en el análisis de un estudio de caso único: una escuela pública de infantil, primaria y secundaria obligatoria de una ciudad del extrarradio sur de Madrid; habiéndose prolongado la fase de recogida de datos en el trabajo de campo desde abril de 1995 hasta junio de 1997.

Muy sucintamente voy a mencionar aquí cómo ha afectado el enfoque epistemológico-metodológico adoptado en este trabajo al tema objeto de estudio en esta investigación; siendo en el epígrafe siguiente de este mismo capítulo (epígrafe 1.2: “Justificación epistemológica de las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación”) donde explico más detalladamente esta cuestión ampliando, por tanto, también allí la descripción del tema objeto de estudio en esta investigación.

Por un lado, en esta investigación he realizado una deconstrucción de los discursos, de las prácticas y de algunas contingencias contextuales en torno a la problemática curricular en la integración de los MAV-MCM en la escuela, realizando un análisis ideológico-político de los procesos de construcción social tanto de las realidades educativas observadas en el estudio de caso como de las subjetividades de las personas investigadas en el mismo. Y, por otro lado, en esta investigación he pretendido incluir también como objeto de estudio a mi propio razonamiento práctico como investigadora en la elaboración de este trabajo. O, mejor dicho, he pretendido que lo sea en la futura lectura que hagan de este informe (total) otras personas. Por ello a lo largo de este documento ofrezco algunos elementos que permitan al posible lector o lectora

deconstruirlo y objetivarlo; siendo las interpretaciones y las propuestas que presento en este informe (total) interpretaciones y propuestas abiertas a la deconstrucción y a la reinterpretación⁶.

⁶ Por tanto desde aquí también remito a la lectura de este epígrafe que, aunque referido explícitamente a cuestiones epistemológico-metodológicas, amplía la descripción del tema objeto de estudio en esta investigación.

Capítulo 1. Apartado 2.

Justificación epistemológica
de las decisiones metodológicas
tomadas en esta investigación

1.2.0. INTRODUCCIÓN

En este trabajo sobre “la problemática curricular en la integración de los MAV-MCM en la escuela” he utilizado como metodología de investigación el *estudio de casos*; siendo el caso seleccionado en esta investigación una escuela pública de infantil, primaria y secundaria obligatoria de una gran ciudad del extrarradio sur de Madrid. Ahora bien esta investigación, que se apoya en presupuestos postestructurales, no se reduce al estudio de caso sobre el grupo investigado sino que incluye también al propio proceso de objetivación realizado por la investigadora.

En este apartado voy a clarificar el enfoque epistemológico que justifica las decisiones metodológicas que he tomado en el trabajo de campo así como las relativas a la totalidad de esta investigación educativa⁷. Para ello voy a ir introduciendo algunos conceptos (etnometodología, enfoque émic, objetivación, relativismo, postestructuralismo, ...) que van a ir concretando y caracterizando epistemológicamente -más que técnicamente- tanto al estudio de casos como al enfoque global de esta investigación educativa. Y finalmente justificaré la estructura general de presentación del informe (total) de esta investigación así como el contenido de los distintos capítulos que lo componen aludiendo a todos esos conceptos.

1.2.1. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE CASOS

1.2.1.1. LA INSUFICIENCIA DE DEFINIR A ESTA INVESTIGACIÓN COMO ESTUDIO DE CASOS

El término “estudio de casos” es un término paraguas que aglutina a formas muy distintas de concebirlo y de implementarlo y que, por tanto, no está claramente definido en la literatura metodológica actual. LOPEZ RUIZ (2000) recoge algunos rasgos característicos atribuidos a esta metodología referidos tanto a su propia naturaleza como a su proceso de realización: los diferentes componentes o aspectos que lo conforman son interpretados como un todo, siendo difusos los límites entre el caso y el contexto (totalidad); muestra una realidad concreta y refleja concepciones singulares propias de los protagonistas que intervienen en el mismo recogiendo, por lo tanto, una cultura particular que posee una “*vida única*” (particularidad); se parte de una situación real tal y como se produce, estudiándola en el contexto natural en el que tiene lugar, sin que el investigador la altere substancialmente a diferencia de lo que ocurre en la investigación experimental (realidad); se considera necesaria la existencia de diálogo y de acuerdos entre los investigadores y los que están implicados en el proceso para definir las funciones de ambos (negociación); se considera que tanto los investigadores como los implicados en el proceso participan activamente en la situación objeto de estudio (participación); se considera que el proceso seguido, incluido el informe final, ha de ser accesible a todos los participantes (accesibilidad); se considera obligatorio preservar la privacidad de los informantes aunque el informe se haga público (confidencialidad).

⁷ Como ya he señalado en la “Introducción General” de este trabajo de investigación he diferenciado tres niveles de informes que se contienen de la siguiente manera: el “*Informe (total)*” (que abarca todos los capítulos) engloba al “*Informe sobre el trabajo de campo*” (capítulo 4) el cual, a su vez, incluye al “*Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado*” (apartado 2 del capítulo 4 –epígrafe 4.2-).

A estas características podrían añadirse las que introducen algunas definiciones del estudio de caso. Por ejemplo, al definir al estudio de caso como “*examen de un ejemplo en acción*” (WALKER, 1983⁸; citado por MARTINEZ BONAFE, 1990, 58) se alude a su dimensión dinámica e interactiva señalando que la descripción y el análisis de la situación que se estudia tiene lugar mientras esa situación está ocurriendo y se está implicado en ella. Por ejemplo, al considerarlo como “*el estudio intensivo de un solo entorno extranjero por parte de alguien ajeno*” (CAMPBELL, 1982, 86) se matiza que este análisis interpretativo del caso estudiado se realiza por alguien externo al mismo.

Podría proseguir la descripción de las características del estudio de casos añadiendo diversos aspectos que son tratados en la literatura científica: historia, tipos de caso, criterios para juzgar los casos o sus informes, problemas más frecuentes en estas investigaciones (falta de representatividad del caso, falta de rigor en la recopilación y en el análisis de los datos así como en la elaboración de las conclusiones, introducción de sesgos, etnocentrismo, causalidad débil, extensión desmesurada, vaguedad, ...); también podría incluir aspectos relativos al proceso de investigación tanto en el diseño de la investigación (hipótesis e indicadores, tipos de materiales a recopilar, plan de actuación, ...), como en el trabajo de campo (selección del caso, acceso a las informaciones, documentos, entrevistas, diario de campo, ...), o relativos al análisis de la información (clasificación, categorización, relación entre las categorías, contraargumentaciones, explicaciones alternativas, triangulación, ...) o a la narración del caso (explicitación del problema a investigar, discusión de teorías, justificación de la elección y construcción del caso, método de investigación, análisis de datos relevantes, ...). Ahora bien, emprender esta tarea me llevaría a concretar cómo he ido abordando en el estudio de caso realizado esas cuestiones planteadas por diferentes autores, con los acuerdos y las divergencias existentes entre unos y otros. Pero, a mi entender, éste sería un camino largo que no aclararía demasiado o, por lo menos, no trascendería los aspectos técnicos del estudio de caso y, por tanto, considero que no sería el mejor camino para explicar cómo he concebido el enfoque de esta investigación y cómo se justifican algunas decisiones metodológicas de la misma. En su lugar, dado que -al estudiar la literatura científica sobre el estudio de casos- he encontrado que tras una aparente coincidencia en la descripción del estudio de casos (su conceptualización técnica) aparecen posiciones epistemológicas muy distintas e incluso antagónicas o bien una falta de claridad o de explicitación de la problemática epistemológica, creo que es mucho más relevante y clarificador tratar algunas cuestiones epistemológicas acerca del estudio de casos para definir el enfoque y la metodología seguida en esta investigación.

1.2.1.2. LA INSUFICIENCIA DE ENCUADRAR EL ESTUDIO DE CASOS DENTRO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ETNOGRÁFICA

En el campo de los estudios del curriculum se suele partir de una primera distinción entre dos tradiciones de investigación: la racionalista/positivista/cuantitativa (centrada en la *explicación* y *predicción* de los hechos educativos entendidos como realidades fijas) y la naturalista/fenomenológico-hermenéutica/cualitativa (centrada en la

⁸ WALKER, R. (1983). “La realización de estudios de caso en educación. Ética, teoría y procedimientos”. En DOCRELL, W. y HAMILTON, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea.

comprensión de los hechos educativos entendidos como realidades dinámicas). Distinción que -a partir de la teorización de HABERMAS sobre los intereses constitutivos del saber- se subdivide en tres modelos teóricos y de investigación: el positivista (dominado por el interés técnico), el hermenéutico-interpretativo (dominado por el interés práctico) y el sociocrítico (dominado por el interés emancipatorio); de manera que el enfoque positivista se sitúa dentro de la tradición cuantitativa mientras que los enfoques hermenéutico y sociocrítico se colocan dentro de la tradición cualitativa. A su vez, en los enfoques hermenéutico y sociocrítico se distingue entre la investigación etnográfica (más destinada a la comprensión) y la investigación-acción (más orientada, aunque sin olvidar la comprensión, a la mejora de las situaciones investigadas mediante un plan de acción y su continua revisión); diferenciando además, dentro de la investigación etnográfica y de la investigación-acción, a algunas variantes críticas de éstas que presentan un contenido abiertamente sociopolítico⁹.

Ahora bien, aunque habitualmente se presenta al estudio de casos dentro de la investigación cualitativa, no considero que esta asociación unilateral del estudio de casos con el paradigma cualitativo aclare suficientemente su planteamiento epistemológico porque, tal como señalan algunos autores (COOK y REICHARDT, 1986, 37; POPKEWITZ, 1988, 84), los métodos de investigación no son excluyentes; es decir, la posición paradigmática no es o no tendría que ser el determinante único de la elección de los métodos de investigación sino que esta elección depende o debiera de depender también de las exigencias, de las necesidades y de los propósitos de la situación de investigación de que se trate¹⁰. Es más, en un reciente manual sobre el estudio de casos, editado por el Centro de Investigaciones Sociológicas de nuestro país, se concibe al estudio de casos tanto dentro del enfoque hermenéutico-interpretativo como dentro del enfoque (post)positivista (COLLER, 2000)¹¹.

⁹ Trabajos representativos de la etnografía crítica son las obras: *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen empleos de clase obrera* de WILLIS (1988) y *Scrolling as a ritual performance* de McLAREN (1986); la investigación-acción crítica suele relacionarse con los planteamientos de CARR o KEMMIS así como con la investigación participativa de FREIRE, FALS BORDA y otros (CASCANTE, 1995b).

¹⁰

"Es frecuente que, en los debates sobre estos temas, el problema del conflicto en la investigación se entienda en términos de la opción entre métodos 'cualitativos' y 'cuantitativos'. Esta distinción reduce la ciencia a mera técnica y convierte en mecánico el proceso de investigación. La metodología de campo, los análisis de muestras y la interpretación matemática de los resultados se consideran instrumentos útiles en los tres paradigmas que hemos analizado [empírico-analítico, simbólico y crítico]. Lo importante es cómo se relacionan con los compromisos paradigmáticos, así como su situación en un contexto de problemas, intereses y finalidades científicas. (...) Hemos de precavernos contra la tendencia a reducir la ciencia a una técnica en la que toda la atención se dirija a los problemas relacionados con el rigor de los procedimientos, entendidos al margen de los interrogantes, propósitos y supuestos que guían la investigación" (POPKEWITZ, 1988, 84-85).

¹¹

"En este trabajo se hace referencia al paradigma postpositivista (de investigación) aunque ocasionalmente se introduzca el punto de vista de las sociologías postmodernas (...)
Uno de los errores de muchos/as sociólogos es creer que el método del caso es sólo apropiado para un tipo de investigación exploratorio, de tipo cualitativo, que produce conocimientos primarios útiles pero irrelevantes ya que es imposible extrapolarlos a una población o hacer generalizaciones a partir de uno o de unos pocos casos. Creo que esta concepción del estudio de casos es limitada e inexacta... Creo que el estudio de casos permite producir conocimiento relevante recurriendo tanto al paradigma positivista como al interpretativo. El método del caso puede ser utilizado como

Tampoco resulta significativo, desde mi punto de vista, situar al estudio de casos dentro de la investigación cualitativa etnográfica puesto que ésta incluye –incluso en las variantes críticas– un abanico muy diverso de formas de entenderlo e implementarlo. Según la definición que se recoge en el diccionario de sociología de GINER, LAMO DE ESPINOSA y TORRES (1998, 278): *“Etnografía es un término ambiguo que se refiere a la vez a: [1] una metodología de investigación: trabajo de campo que permite registrar los comportamientos culturalmente significativos de una sociedad, y [2] su resultado: una monografía en la que se describe la cultura específica de la sociedad estudiada”*; así pues el término etnografía es un término vago y difuso que permite abarcar propuestas muy diversas que sólo tienen que tener en común el trabajo de campo y la existencia de una monografía o informe que lo describe.

Además, autores como PULIDO (1990, 142) manifiestan la existencia de una *“falta de consenso acerca del marco epistemológico de la etnografía”*. El estudio de casos en antropología presenta un amplísimo panorama epistemológico en el que aparecen todas las variantes del pensamiento moderno y postmoderno que incluiría a autores tan diversos en sus planteamientos epistemológicos como LEVI-STRAUSS, HARRIS y GEERTZ –referente este último de la antropología postmoderna–. En el ámbito de la educación, y más concretamente en la investigación curricular, el estudio de casos se sitúa habitualmente dentro de la investigación etnográfica; la cual, según manifiestan algunos autores está inspirada teóricamente por la Etnometodología. *“Una conexión importante existe entre la Etnografía y la Etnometodología en el sentido de que aquella proporciona sus técnicas a ésta, la que a su vez, como área de investigación aporta sus recursos teóricos”* (MARTINEZ RODRIGUEZ, 1990, 17).

Por tanto para esclarecer la perspectiva epistemológica adoptada en el estudio de casos realizado en esta investigación educativa, así como en la totalidad de ésta, voy a comenzar un breve y modesto recorrido por la Etnometodología que después continuaré por otros conceptos y posiciones teóricas epistemológicas.

1.2.2. LA ETNOMETODOLOGÍA EN ESTA INVESTIGACIÓN

1.2.2.1. LA ETNOMETODOLOGÍA

En los años sesenta surge la Etnometodología en torno a la figura de GARKINKEL. La importancia epistemológica de esta corriente sociológica se basa en su ruptura radical con las formas de pensamiento de la Sociología tradicional respecto a la concepción teórica de los fenómenos sociales al interesarse por comprender cómo las personas perciben, describen y construyen las situaciones que viven –en lugar de interesarse por conocer cómo actúan en situaciones sociales consideradas estables–. *“Según Garfinkel, los hechos sociales no se nos imponen, contrariamente a lo que afirma Durkheim, como una realidad objetiva: hay que considerar los hechos sociales, no como objetos, sino como realizaciones prácticas. Entre una regla, una instrucción, una norma social, y su aplicación por parte de los individuos, se abre un campo inmenso de contingencias engendrado por*

herramienta de exploración, pero también de comprobación y contrucción de teorías.” (COLLER, 2000, 20-21).

la práctica, que nunca consiste en una mera aplicación o en la simple imitación de los modelos preestablecidos. El hecho social no es un objeto estable, sino el producto de la actividad continua del hombre, que pone en práctica destrezas, procedimientos, reglas de conducta, en otras palabras, una metodología profana que confiere un sentido a sus actividades, y cuyo análisis constituye, según Garfinkel, la auténtica tarea del sociólogo” (COULON, 1995, 18).

La Etnometodología es el estudio de los etnométodos, los procedimientos empleados cotidianamente por las personas para reconocer y, al mismo tiempo, producir su mundo; los cuales constituyen su *razonamiento sociológico práctico*. El interés primordial de esta corriente es el estudio de las actividades prácticas y, en particular, el razonamiento práctico (profesional o profano) de las personas investigadas puesto en marcha en dichas actividades prácticas; es decir, el análisis de la lógica de sentido común encarnada en los discursos y en las prácticas sociales que muestra los métodos empleados por los miembros de un grupo para interpretar y organizar su vida social común.

Además la Etnometodología considera que el razonamiento práctico, tanto de los actores comunes como de los investigadores sociales, supone un cierto recorrido hacia la objetivación por lo que no existiría un corte epistemológico entre conocimiento práctico y conocimiento científico. La actividad científica es el resultado de un modo de conocimiento práctico que, a su vez, puede convertirse en objeto de estudio para la sociología y ser cuestionado científicamente (MUCCHIELLI, 2001). *“El estudio de las actividades de sentido común consiste en considerar como fenómenos problemáticos los métodos empleados por los miembros de una sociedad (haciendo sociología profana o profesional) para hacer observables las estructuras sociales de las actividades de todos los días”* (GARFINKEL, 1967, 75¹²; citado por COULON, 1988, 83).

Antes de pasar a presentar algunos conceptos clave de la Etnometodología, que van a posibilitar comprender mejor el marco epistemológico y metodológico planteado en esta investigación educativa, voy a referirme a las fuentes teóricas de esta corriente sociológica que permiten dibujar algunos rasgos generales de la misma: la Teoría de la Acción de PARSONS, la Fenomenología de SCHÜTZ y el Interaccionismo Simbólico (COULON, 1988).

Si para PARSONS los actores compartimos valores que están por encima de nosotros, que nos gobiernan, y tenemos tendencia a acomodarnos a las reglas de vida en común para evitar la angustia y las sanciones, siendo a través de la educación como interiorizamos las reglas de la vida en sociedad que constituyen el super ego que gobernará nuestra conducta y nuestro pensamiento, la Etnometodología plantea de otra forma el problema: la relación entre actor y situación no estará basada en los contenidos culturales y las reglas sino que nacerá a partir de procesos de interpretación. Es decir, la Etnometodología pasa de un paradigma normativo a un paradigma interpretativo en cuanto a dicha relación entre actor y situación.

SCHÜTZ, retomando a WEBER, desarrolla la idea de *comprensión* frente a la de *explicación* proponiendo el estudio de los procedimientos de interpretación que se

¹² GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.

emplean diariamente para dar sentido a nuestras acciones y a las de los demás. Este autor considera que la comprensión se encuentra ya consumada en las actividades más corrientes de la vida cotidiana y que esa comprensión se construye partiendo de una idealización que hace posible la comunicación (a pesar de que los seres humanos nunca tienen experiencias idénticas -porque la experiencia subjetiva de un individuo es inaccesible a otro- suponen que lo son o hacen como si lo fueran); idealización que implica un proceso de ajuste permanente por el que los actores llegan a disipar sus diferencias de percepción del mundo para conservar un mundo común.

El Interaccionismo Simbólico defiende la opinión contraria a la formulada por DURKHEIM sobre el actor. Si DURKHEIM consideraba que las descripciones del actor sobre los hechos sociales que le rodean son demasiado vagas para que el investigador pueda usarlas científicamente, el Interaccionismo Simbólico postula que la concepción que se hacen los actores sobre el mundo social constituye, en el fondo, el objeto esencial de la búsqueda sociológica. Hay que tener en cuenta el punto de vista de los actores porque a través del sentido que dan a los objetos, a las personas y a las situaciones que les rodean éstos fabrican su mundo. Esta consideración lleva a los interaccionistas a rechazar el modelo de investigación cuantitativista y sus consecuencias sobre la concepción del rigor y la causalidad en las ciencias sociales.

Respecto a los conceptos clave de la Etnometodología habría que decir que, aunque ésta es una nueva postura intelectual abierta más que una teoría constituida, reúne una serie de términos (algunos de ellos retomados de otras ciencias) que resultan complementarios y solidarios entre sí: práctica, indexicabilidad, reflexividad, accountability-descriptibilidad y noción de miembro (COULON, 1988, 31-52).

1. La práctica.

Para estudiar los métodos empleados por los investigados para dar sentido y para realizar sus acciones la Etnometodología se centra básicamente en analizar las actividades prácticas, las circunstancias prácticas y el razonamiento práctico del grupo investigado. Además, al no considerar a las realidades sociales como invariables sino como construcciones cotidianas de los actores, la etnometodología no solo mira y analiza los discursos y las prácticas sino, y fundamentalmente, los procesos de construcción llevados a cabo en las acciones que permitirán conocer los procedimientos empleados por los actores para interpretar y crear sus realidades cotidianas. Siendo importante, por tanto, observar cómo producen y tratan los actores la información durante los intercambios así como su modo de utilizar el lenguaje como recurso; es decir, observar cómo fabrican un mundo “razonable” donde vivir.

2. La indexicabilidad (la contextualidad).

La Etnometodología subraya el carácter indexical del discurso y de la acción. Aunque una palabra o un comportamiento tiene una significación transituacional, también tiene una significación distinta en cada situación particular; cuyo significado solamente puede comprenderse en relación con el contexto en el que se ha producido. Por ello el etnometodólogo se encuentra ante una interminable tarea de análisis y sustitución de estas expresiones y acciones indexicales por otras más “objetivas” desde la comprensión del contexto en el que se producen.

3. La reflexividad.

La reflexividad no debe ser confundida con la reflexión. Cuando se dice que la gente tiene prácticas reflexivas no significa que reflexionen sobre lo que hacen, sino que mientras hablan y describen la situación –teniendo en cuenta los códigos y las reglas ocultas del contexto social en el que se producen- construyen el cuadro social en el que tiene lugar la misma.

4. La accountability (la descriptibilidad).

Según GARFINKEL vivimos en un mundo que es descriptible, inteligible, analizable. Esta descriptibilidad se revela en las acciones prácticas en las que las personas se comprometen en su vida cotidiana¹³. Además, es preciso tener en cuenta que cuando los actores (bien sean profanos o profesionales) describen una realidad se destacan siempre algunos datos y se ignoran otros; por ello la Etnometodología no trata los informes que hacen los sujetos como descripciones de lo que ocurre sino que se ocupa de estudiarlos para extraer las significaciones de los acontecimientos descritos al revelar éstos las interpretaciones de los sujetos que, a su vez, están construyendo su mundo.

5. La noción de miembro.

Ser miembro de un grupo significa ser parte de un grupo y manejar un lenguaje común. Una vez afiliados, los miembros no tienen necesidad de interrogarse sobre lo que hacen, conocen lo implícito de sus conductas y aceptan las rutinas inscritas en las prácticas sociales. Esto es lo que hace que no seamos extraños a nuestra propia cultura y, a la inversa, que las conductas o las preguntas de un “extranjero” nos resulten extrañas.

1.2.2.2 REFERENTES ETNOMETODOLÓGICOS EN ESTA INVESTIGACIÓN

En este trabajo de investigación he pretendido centrarme en conocer los *etnométodos*, el razonamiento práctico de los investigados (fundamentalmente el de los enseñantes de la escuela objeto de estudio respecto a la integración curricular de los MAV-MCM, aunque no únicamente) partiendo del análisis de las prácticas educativas y analizando los discursos de las distintas personas implicadas en esta investigación así como el contexto en que aquéllas y éstos se estaban construyendo. Y también, como mencionaré después, me he preocupado y ocupado de presentar mi propio razonamiento práctico como investigadora que ha influido en la interpretación del razonamiento práctico de los investigados y de la realidad educativa estudiada.

El estudio de los discursos y de las prácticas del grupo investigado así como de las circunstancias contextuales que rodeaban a la integración curricular de los MAV-MCM en esa escuela se incluye en el capítulo 4 de este trabajo (concretamente en el segundo apartado de dicho capítulo –epígrafe 4.2- titulado “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado”). Mi pretensión en este estudio ha sido comprender mejor *qué*

13

“Un rasgo esencial de la práctica etnometodológica es que requiere la descripción. Dado que la Etnometodología tiene por finalidad la de mostrar los medios empleados por los miembros para organizar su vida social común, la primera tarea de una estrategia de investigación es descubrir lo que hacen los miembros.” (COULON, 1988, 93-94).

estaba ocurriendo respecto a este tema en ese centro educativo, cómo lo *interpretaban* los implicados, cómo estos discursos *construían* esas situaciones educativas así como qué *contingencias* tenían lugar en dichas realidades prácticas y cómo podían estar incidiendo éstas en todo ello:

(A) En este informe específico he explicitado y analizado las *prácticas* de las personas investigadas (fundamentalmente las prácticas docentes y las prácticas de formación de éstos respecto a los MAV-MCM, aunque no únicamente) y cómo éstas las estaban produciendo; de forma extensa y compacta, en las categorías de interpretación “Unos y otros usos” y “Una y otra formación” incluidas en dicho informe (epígrafes 4.2.2.1 y 4.2.2.4, respectivamente) y de manera dispersa a lo largo del mencionado informe.

En esta investigación he considerado esencial, tal como señala la Etnometodología, analizar las prácticas como primera tarea básica. Por eso he realizado el estudio de campo que me ha permitido observar a los actores en situación, recoger simultáneamente sus discursos en dichas interacciones y analizar las circunstancias coyunturales que rodeaban dichas situaciones. Por esta misma razón, para destacar la conveniencia de tomar a las prácticas como punto de partida, en el citado informe he ubicado en primer lugar -en el apartado “Interpretación de los datos”- a la categoría “Unos y otros usos” y, además, tanto esta categoría como la categoría “Una y otra formación” comienzan con una descripción de las prácticas de uso de los MAV-MCM en las aulas de esta escuela y de las prácticas de formación del profesorado en MAV-MCM que tuvieron lugar en este centro desde el Proyecto Mercurio del Ministerio de Educación durante el transcurso de esta investigación (epígrafes 4.2.2.1.1 y 4.2.2.4.1, respectivamente).

(B). En este informe específico también he explicitado y analizado los *discursos* de las personas investigadas (de nuevo, fundamentalmente, los de los docentes aunque no únicamente puesto que incluyo también declaraciones de los alumnos, de las familias así como de la administración educativa). En estos discursos aparece cómo estas personas describen, interpretan y comprenden las realidades socioeducativas que viven, sus propias concepciones educativas y sus actuaciones prácticas (el sentido de las mismas, las razones de éstas, las dificultades que inciden en ellas, ...). Estos discursos aparecen recogidos permanentemente en el mencionado informe aunque quizás de forma más extensa en las categorías “Unas y otras razones” y “Unas y otras dificultades” (epígrafes 4.2.2.2 y 4.2.2.3, respectivamente) donde he insertado múltiples citas que recogen los diferentes puntos de vista de los investigados. Además, he utilizado las categorías de análisis relacionadas por los investigados, fundamentalmente por los docentes en sus discursos (tiempo, dotación, alumnos, familias, ...), pero ampliando y cuestionando dichos discursos -dichos “*informes*” que diría GARFINKEL- teniendo en cuenta lo dicho respecto a la *accountability-descriptibilidad*.

(C). En este informe específico también he explicitado y analizado las *circunstancias contextuales* contingentes a dichos discursos y prácticas que estaban influyendo en las situaciones socioeducativas descritas (fundamentalmente en las relativas a los discursos y a las prácticas docentes señaladas). Me estoy refiriendo, por ejemplo, a las condiciones laborales del profesorado determinadas por la

administración educativa, por las familias, por la introducción del cuasimercado en la educación, ..., que he ido señalando a lo largo del mencionado informe; o a la formación del profesorado en la materia objeto de estudio que he tratado específicamente en la categoría “Una y otra formación” de ese informe. Además, he antecedido la interpretación de los datos del mencionado informe con un apartado titulado “Contextualización de la escuela” (epígrafe 4.2.1).

Además, habría que decir que también he estudiado el proceso de *construcción* de los discursos y de las prácticas posibilitado por la prolongada estancia en el centro en el trabajo de campo de esta investigación que, a su vez, me ha permitido moverme entre la posición de extraño y *miembro* del grupo investigado y descifrar algunas expresiones y acciones *indexicales* que aparecían en las interacciones y en las prácticas estudiadas.

Ahora bien, dado que este trabajo de investigación es una actividad práctica que realizo en mi papel de investigadora utilizando mi propio *razonamiento práctico* (que no es neutral), en esta investigación pretendo aportar algunos elementos que permitan al posible lector o lectora estudiar mi propio razonamiento práctico como investigadora así como reinterpretar mis interpretaciones interrogando y cuestionando el conocimiento científico que estoy generando. Esto lo estoy posibilitando al incluir en este trabajo de investigación mis propias conceptualizaciones y discursos sobre la investigación educativa (explicitada en este segundo apartado del capítulo 1 –epígrafe 1.2-) así como sobre las realidades sociales y educativas (apartado 1 del capítulo 2 –epígrafe 2.1-); también al incluir, más adelante en este apartado, algunas referencias a mi posición académica. Por esto mismo, en la “Interpretación de los datos” del “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado” (apartado 2.2 del capítulo 4 –epígrafe 4.2.2-) he incluido continuas y largas citas que recogen los discursos de los investigados para que el lector o lectora de este trabajo pueda realizar su propia lectura e interpretación de la realidad estudiada; la cual podría ser diferente de la que aquí planteo al estar ésta tamizada por mi propio razonamiento práctico y por mis circunstancias personales, académicas y profesionales en la elaboración de este trabajo.

1.2.3. LA SUBJETIVIDAD, LA OBJETIVACIÓN Y EL RELATIVISMO EN ESTA INVESTIGACIÓN

Tras lo dicho surge un dilema epistemológico reavivado actualmente por el debate entre el pensamiento moderno y el postmoderno: si tanto los investigadores como los investigados, es decir el sujeto y el objeto en la investigación social, construyen sus prácticas según su propio razonamiento práctico afín a su propia cultura ¿qué puede decirse de la objetividad y/o del relativismo en la investigación social y, en concreto, en esta investigación educativa?.

Con el propósito de seguir aclarando el enfoque epistemológico de esta investigación educativa voy a tratar brevemente estas complejas cuestiones (obviamente sin ánimo de abordarlas en toda su profundidad dada la extensa bibliografía que han producido imposible de abarcar en este espacio) utilizando algunos conceptos que subyacen en los estudios sociológicos, antropológicos y educativos y, concretamente, en la

metodología del estudio de casos. Comenzaré por los enfoques étic y émic con los que algunos antropólogos han denominado a la distinción objetividad-subjetividad y después seguiré con lo planteado por BOURDIEU respecto al proceso de objetivación y con algunas reflexiones en torno al relativismo y al anti-antirrelativismo.

1.2.3.1. APUNTE INICIAL SOBRE LA OBJETIVIDAD Y LA SUBJETIVIDAD EN ESTA INVESTIGACIÓN.

1.2.3.1.1. LOS ENFOQUES ÉTIC y ÉMIC.¹⁴

En los años cincuenta PIKE, basándose en una sugerencia de SAPIR (1927) y partiendo de la diferenciación entre “phonetics” (fonética) y “phonemics” (fonología), construyó el par étic-émic que designa diferentes modos de proceder en la investigación social.

La fonética trata con los sonidos en el sentido físico mientras la fonología trata con los fonemas en el sentido lingüístico. La fonética es una disciplina que procede considerando todas las lenguas desde un punto de vista externo a las mismas, pues lo que hace es inventariar los sonidos y sus características, y para ello las nivela a todas considerándolas solamente en cuanto sistemas físicos; es decir, tiene en cuenta todos los rasgos de los sonidos, retiene entero el flujo de los sonidos. En cambio, la fonología es una disciplina que estudia de qué modo los rasgos físicos de los sonidos del habla se combinan para formar unidades significativas en una lengua concreta, ya que es en el interior de una determinada lengua donde se establecen las diferencias significativas, teniendo cada lengua las suyas propias; es decir, sólo tiene en cuenta los rasgos pertinentes, filtra y retiene aquellos rasgos que son significativos (por ejemplo, la diferencia entre è y é no es pertinente en castellano pero sí lo es en francés) y descubre la existencia de un orden fonológico invariante en cada lengua que constituye una estructura bajo el caos de indefinidas variaciones fonéticas comunes a todas.

En cierto modo, PIKE toma posición por el enfoque émic como complemento necesario del enfoque étic predominante en su tiempo y postula su generalización al análisis de todos los aspectos de la conducta. La delimitación de los rasgos pertinentes que se retienen como significativos correría en el enfoque étic a cargo de un observador externo al sistema mientras que en el enfoque émic correría a cargo de un observador interno al sistema; es decir, una descripción étic sería una descripción desde fuera que utiliza conceptos considerados adecuados por la comunidad científica para realizar el análisis antropológico mientras que una descripción émic sería una descripción desde dentro que utiliza distinciones y contrastes que los agentes descritos consideran significativos, con sentido, reales, verdaderos o, en cualquier caso, apropiados. El enfoque

¹⁴ En lo referido a este tema voy a seguir lo dicho por IBAÑEZ (1988) en el *Diccionario crítico de Ciencias Sociales* y por SÁNCHEZ DURA (1996). Las referencias bibliográficas que se citan son las siguientes: PIKE, K.L. (1954). *Lenguaje in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Glendale. Summer Institute of Linguistic; SAPIR, E. (1927). “Anthropology and sociology”. En OGBURN y GOLDENWEISER (1927). *The Social sciences and ther interrelation*. Boston. Houghton Mifflin; HARRIS, M. (1979). [1968]. *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid. Siglo XXI.

étic se caracterizaría por ser genérico e intercultural, por basarse en la predicción, por constituir un punto de vista exterior, por ser absoluto, fragmentador e inicial (ya que proporciona un punto de partida). El émic se caracterizaría por los rasgos antagónicos: por ser específico e intracultural, por basarse en el descubrimiento, por constituir un punto de vista interior, por ser relativo, integrador y final (ya que proporciona un punto de llegada). Además, considerando la existencia de tres niveles de conocimiento: elementos, relaciones entre elementos (estructura), relaciones entre estructuras (sistema), el enfoque étic se mantendría en el nivel de los elementos mientras el enfoque émic se elevaría al nivel de la estructura. Así cuando se investiga un sistema desconocido es preciso empezar desde el enfoque étic y después someter a crítica desde este enfoque los supuestos descubrimientos émic.

En cambio HARRIS apuesta por el enfoque étic (que consideraba objetivo) y critica el enfoque émic señalando que las observaciones realizadas por un observador interno eran inverificables e insuficientes. Este autor niega que el descubrimiento de estructuras exija un enfoque émic. Considera que el análisis étic no es punto de partida para el descubrimiento de estructuras émic sino para la predicción de estructuras étic; habiendo, por tanto, para este autor tanto estructuras émic como estructuras étic.

GEERTZ, inspirador en buena parte de la antropología postmoderna, se sitúa ante la disyunción de la oposición étic/émic en una posición émic aunque ponderada y contextual. Para este autor las descripciones interpretativas deben ser descripciones densas con una orientación émic de manera que desvelen la jerarquía estratificada de estructuras significativas donde se producen, perciben e interpretan las acciones simbólicas de las personas. Ahora bien, estas descripciones interpretativas no deben de quedar presas dentro de los horizontes de los interpretados pero tampoco deben de ser totalmente insensibles a los matices particulares de éstos. Esto, según este autor, exige un continuo desplazamiento dialéctico *“desde el más local de los detalles hasta la más global de las estructuras de forma que puedan ser puestos ambos aspectos a la vista simultáneamente. Hay que ir y venir entre el todo concebido a través de las partes y las partes concebidas a través del todo que las motiva”* (SÁNCHEZ DURA, 1996, 31). Esto enlaza con el principio hologramático postulado por MORIN (1995) en su teoría epistemológica de la complejidad que está presente en el mundo sociológico y que exige que el sociólogo se integre en la observación y en la conceptualización que él mismo observa y conceptualiza¹⁵; lo cual, a su vez, se relaciona con la necesidad mencionada por BOURDIEU de poner en cuestión el proceso de objetivación, la mirada interpretativa del investigador, que mencionaré a continuación.

15

“Podemos enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos. (...)

El sociólogo es una parte de esa sociedad. El hecho de detentar una cultura sociológica no lo ubica en el centro de la sociedad. Por el contrario, forma parte de una cultura periférica en la universidad y en las ciencias. El sociólogo es tributario de una cultura particular. No solamente es parte de la sociedad, sino que, más aún, sin saberlo, está poseído por toda la sociedad, que tiende a deformar su visión. (...).

Lo único posible desde el punto de vista de la complejidad, y que parece, desde ya, muy importante, es tener meta-puntos de vista sobre nuestra sociedad. (...) El meta-punto de vista es posible sólo si el observador-conceptualizador se integra en la observación y en la concepción. He allí por qué el pensamiento de la complejidad tiene necesidad de integrar al observador y al conceptualizador en su observación y su conceptualización” (MORIN, 1995, 107-109).

1.2.3.1.2. REFERENTES ÉTIC-ÉMIC EN ESTA INVESTIGACIÓN

Algunas reflexiones referidas a esta investigación educativa, teniendo en cuenta lo planteado desde los enfoques émic y étic y desde la Etnometodología, serían las siguientes:

Siendo, en un principio, el objeto de esta investigación el estudio del razonamiento práctico de los enseñantes de esta escuela es preciso señalar que este razonamiento práctico se situaba dentro de un sistema que me resultaba desconocido (por eso lo he investigado) lo que inicialmente me hizo situarme a nivel de sus elementos -datos puntuales-; es decir, en un enfoque étic. A medida que la observación participante fue desarrollándose en el trabajo de campo y fui introduciéndome en la cultura del grupo investigado fui adoptando una perspectiva interna más propia del enfoque émic; aunque realmente este enfoque émic (en lo relativo al razonamiento práctico del grupo investigado) no ha llegado a ser totalmente interno ya que como investigadora no he abandonado mi propio razonamiento práctico que me vincula a mi grupo de origen como investigadora y desde el que he elaborado las estructuras -las categorías de interpretación- recogidas en el "Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado" de esta investigación (epígrafe 4.2). Así en el proceso de interpretación de los datos (agrupándolos en categorías porque en ellas éstos me resultaban significativos), es decir en la transición de los elementos a las estructuras, me he movido entre dos razonamientos prácticos: el del grupo investigado y el mío propio como investigadora. Ahora bien, la persistencia de esta perspectiva externa no puede interpretarse como un enfoque étic, al menos tal y como la plantea HARRIS (en el que las proposiciones étic quedan verificadas cuando varios observadores independientes, usando operaciones similares, están de acuerdo en que un acontecimiento dado ha ocurrido) ya que no es un estudio externo "objetivo" sino que es realizado desde mi propio razonamiento práctico influido por el razonamiento práctico de mi grupo de origen (que es una parte esencial del mío) así como también por el razonamiento práctico del grupo investigado.

Además también convendría señalar que, a su vez, en este proceso de investigación he realizado un análisis émic tanto del razonamiento práctico de mi grupo de origen al categorizar los discursos sobre la integración curricular de los MAV-MCM que realizan algunos autores que considero cercanos (incluido en el apartado 2 del capítulo 3 -epígrafe 3.2-) como de mi propio razonamiento práctico del que he ido tomando consciencia al pensar y redactarlo en este documento (concretamente en este mismo apartado -epígrafe 1.2- y en el apartado 1 del capítulo 2 -epígrafe 2.1-) y que ha ido evolucionando y particularizándose con respecto al de mi propio grupo.

Esta transformación creo que también ha ocurrido respecto al razonamiento práctico del grupo investigado en algunos casos ya que durante la investigación algunas docentes han ido modificando su propio razonamiento práctico cambiando su perspectiva en cuanto a la utilización que hacían de los MAV-MCM, particularizándolo con respecto a su grupo. Así, en cierto modo, podría considerarse que algunos docentes investigaron acerca del razonamiento práctico de su grupo; aunque también es cierto que su razonamiento práctico apenas se modificó ante la influencia del contexto escolar y social en el que estaban leyendo y construyendo sus discursos y sus prácticas.

Esta evolución que se ha producido tanto en el razonamiento práctico de la investigadora como en el del grupo investigado representa un cambio en las estructuras respectivas de ambos -es decir, en la relación que cada uno ha ido estableciendo entre sus elementos- y que ha llegado a afectar a sus concepciones más generales, a su sistema de pensamiento práctico que las integra. Ahora bien, este doble proceso de investigación simultáneo ha sido en realidad uno sólo. El contacto de los razonamientos prácticos de la investigadora y de los investigados ha hecho que ambos se transformen. Y ello ha tenido lugar en la medida en que (tanto la investigadora como los investigados) hemos hecho Etnometodología sobre nuestros propios grupos de origen y el grupo de contacto; es decir, en la medida en que nos hemos descentrado con respecto a la cultura de nuestro propio grupo centrándonos en la cultura del otro grupo. Así pues, el proceso etnometodológico que hemos realizado todos los participantes de la investigación es el que ha producido una cierta objetivación.

Objetivación que no es la que pretende el enfoque étic ya que no puede establecer estructuras y sistemas objetivos en el sentido étic; y que, quizás, por ello es por lo que detrás del proceso de investigación seguido puede asomar el fantasma del subjetivismo y del relativismo en este trabajo. Efectivamente al adoptar un enfoque émic, aún con las matizaciones que he ido introduciendo, me mantengo en el terreno de lo interior en un universo que no parece ir más allá de lo particular, de lo relativo a un contexto o a una situación. Este horizonte puede llevar a algunos a identificar mi posición con subjetivismo y nihilismo; sobre todo, como es en este caso, si no acompaño al enfoque émic con un universalismo en cuanto a la naturaleza humana o a su razón como referente fijo para escapar del espectro relativista.

Por ello para matizar más el planteamiento epistemológico de esta investigación en lo relativo a estas cuestiones, a continuación voy a seguir explicando mi postura, inevitablemente, cargada de subjetivismo¹⁶ pero que, a la vez, intenta posibilitar una objetivación de la misma.

1.2.3.2. LA OBJETIVACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN

1.2.3.2.1. LA OBJETIVACIÓN DEL SUJETO OBJETIVANTE SEGÚN BOURDIEU

“El etnólogo hablaría mejor de las creencias y de los ritos de los otros si comenzara a hacerse dueño y maestro de sus propios ritos y creencias” (BOURDIEU, 1991, 117).

BOURDIEU señala que la diferencia básica entre la posición del investigador y la de los agentes que analiza (que están viviendo las prácticas que producen) es la relación

16

“El objetivismo aísla el objeto de la investigación, introduce una separación entre observadores y observados, relega al investigador a una posición exterior y juzga necesaria esta ruptura epistemológica para la objetividad de la observación; la subjetividad del investigador es negada, suspendida, puesta entre paréntesis, durante el tiempo que dure la investigación. (...) El subjetivismo defiende la opinión contraria: el objeto ya no es una entidad aislada, sino que está siempre interrelacionado con aquél que lo estudia: no hay ruptura epistemológica, la necesaria objetivación de la práctica toma en cuenta las implicaciones de todo tipo del investigador, cuya subjetividad se restablece y se analiza como un fenómeno perteneciente por completo al campo considerado, cuyo estudio es heurístico”. (COULON, 1988, 58-59)

misma que ambos mantienen con la práctica: una relación teórica con la práctica frente a una relación práctica con la práctica, respectivamente. Este autor considera que es el investigador quien tiene el “privilegio de la totalización”, es decir, de dar una visión sinóptica de la totalidad viendo en el mismo instante hechos que sólo existen en la sucesión y destacando unas relaciones y unas contradicciones que de otro modo serían imperceptibles; mientras que el agente investigado no puede teorizar ni reflexionar sobre su práctica si no es abandonando su relación práctica con la práctica.

Ahora bien, BOURDIEU subraya que el investigador forma parte del mundo social que estudia y, al igual que los actores sociales investigados, tiene una serie de condicionamientos sociales e individuales (*habitus* internalizado)¹⁷ que puede oscurecer su mirada investigadora condicionando las categorías conceptuales, las hipótesis y los instrumentos y la forma en que los utiliza. Este autor destaca la existencia de tres tipos de sesgos en el proceso de objetivación del investigador como agente social que juega el juego de la ciencia: (1) la posición que ocupa en el espacio social y en el campo científico; (2) el estado del juego de la ciencia, la historia del juego, el capital que ha logrado acumular en el transcurso del juego, lo que ha incorporado a lo largo de una trayectoria social general y específica del juego así como el sesgo intelectualista (que le lleva a concebir al mundo como un espectáculo a ser interpretado y no como un conjunto de problemas concretos que reclaman soluciones prácticas); (3) sus características personales (clase, sexo, etnia, ...) y sus propias urgencias, logros, temores y apuestas relacionadas con su propio trabajo y que le ligan (y, a la vez, le separan) de sus colegas y de las instituciones del juego científico.

Aunque el investigador no puede eliminar totalmente sus efectos sobre los datos sí puede comprenderlos y controlarlos haciendo uso de las herramientas que brinda la sociología del conocimiento; por ejemplo, utilizando un concepto que este mismo autor propone: la *reflexividad epistémica*. Es necesario objetivar las ocultas condiciones epistemológicas y sociales que están condicionando la mirada del investigador como sujeto objetivante y, por tanto, su producción de conocimiento teórico de la práctica y del modo de conocimiento práctico por lo que hay que analizar la relación subjetiva del investigador con el mundo social y con la relación social objetiva que implica esta relación subjetiva; estudiando, por una parte, las relaciones que el investigador mantiene con la realidad que analiza y con los agentes cuyas prácticas investiga y, por otra parte, las relaciones que lo unen y lo enfrentan con sus colegas y con las instituciones comprometidas en el juego científico.¹⁸

17

“(Para BOURDIEU) Los *habitus* son esquemas de percepción, de apreciación y de acción interiorizados; sistemas de disposiciones a actuar, a pensar, a percibir, a sentir más de cierta manera que de otra, ligados a definiciones de tipo lo posible y lo no posible (porque objetivamente ha venido siendo posible o no posible), lo pensable y lo no pensable, lo que es para nosotros y lo que no es para nosotros” (GUTIERREZ, 1997, 2).

18

“La ciencia social no debe romper sólo, como lo quiere el objetivismo, con la experiencia indígena y la representación indígena de esta experiencia; le es necesario, además, mediante una segunda ruptura, poner en cuestión los presupuestos inherentes a la posición de observador ‘objetivo’ que, dedicado a interpretar prácticas, tiende a trasladar al objeto los principios de su relación con el objeto. (...) Lo no-analizado de todo análisis científico (subjetivista como objetivista) es la relación subjetiva del científico con el mundo social y con la relación (social) objetiva que implica esta relación subjetiva.

1.2.3.2.2. LA OBJETIVACIÓN DE BOURDIEU EN ESTA INVESTIGACIÓN

En esta investigación he interpretado el llamamiento de BOURDIEU a la necesidad de objetivar este trabajo teórico-práctico realizado por el sujeto objetivante (por la investigadora) contemplándolo de varias formas.

Por una parte he explicitado mi propio pensamiento acerca del mundo social y educativo real y deseado (en el apartado 1 del capítulo 2 –epígrafe 2.1-) ya que esta concepción ha operado en este trabajo como sistema que ha generado las estructuras -las categorías de interpretación que se presentan en el “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado”- en las que he agrupado los datos recogidos en el trabajo de campo.

Respecto a mi relación con el juego la ciencia en el tema objeto de estudio de esta investigación y con mis colegas también he explicitado donde me ubico (en el apartado 2 del capítulo 3 –epígrafe 3.2-) ya que esto también ha constituido el sistema con el que he operado para dotar de significado a la realidad estudiada. Además ahora mismo (en este segundo apartado del primer capítulo -epígrafe 1.2-) estoy intentando desarrollar un mínimo de reflexividad epistémica acerca de la metodología seguida en esta investigación.

También mi relación con la realidad y los agentes analizados la he descrito (en el apartado 1 del capítulo 4 –epígrafe 4.1-) al relatar los encuentros y desencuentros con ellos así como algunos temores, dificultades y condicionantes que han existido en el trabajo de campo de esta tesis doctoral que requería su feliz consecución.

Intentando ser un poco más fiel a lo propuesto por BOURDIEU comentaré muy brevemente algo más acerca de mi posición en la universidad española refiriéndome a mis logros, mis urgencias y mis temores en mis relaciones académicas y laborales con esta institución. Formada como maestra y como psicóloga inicié mis estudios de doctorado en Educación en el curso 1992-1993. Fue entonces cuando intelectualmente entré en contacto con una conceptualización crítica de la educación y cuando, por tanto, detecté mi enorme ignorancia (epistemológica, sociológica, económica, política, metodológica, ...) en este ámbito de conocimiento que es el educativo. Por ello paralelamente a la realización de esta tesis doctoral, que inicié en el año 1994, mientras disfrutaba de una beca predoctoral participé en otras investigaciones que estaban desarrollando colegas del departamento universitario en el que cursé los créditos formativos del doctorado ocupándome de

[(Nota a pie de página en el texto original) El productor de un discurso sobre objetos del mundo social que omite objetivar el punto de vista a partir del cual produce este discurso, tiene muchas probabilidades de no ofrecer más que este punto de vista; así lo muestran todos esos discursos sobre el ‘pueblo’ que hablan menos del pueblo que de la relación con el pueblo de quien los enuncia o, más simplemente, de la posición social a partir de la cual habla del pueblo.]

El intelectualismo es, si se me permite la expresión, un intelectualocentrismo que conduce a colocar en el origen de la práctica analizada, y a través de las representaciones que construye para explicarla (reglas, modelos, etc.), una relación con el mundo social que es la del observador y, en consecuencia, la relación social que hace posible la observación. El hecho de proyectar una relación teórica no objetivada en la práctica que se intenta objetiva está en el origen de un conjunto de errores científicos, ligados todos entre sí (de modo que sería ya un progreso considerable el hacer preceder todo discurso teórico sobre el mundo social de un signo que se leyera ‘todo sucede como si ...’ y que, funcionando a la manera de los cuantificadores en lógica, recordara continuamente el estatuto epistemológico del discurso teórico).” (BOURDIEU, 1991, 50 y 53).

algunos estudios de casos (1995, 1996) y realicé mis estudios de licenciatura en pedagogía (1998). Terminada dicha beca en el curso 1997-1998, y hasta la fecha, he estado trabajando como profesora contratada en Escuelas de Magisterio y en Facultades de Educación de distintas universidades españolas, impartiendo fundamentalmente –aunque no solo– asignaturas de Didáctica General y de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Esta nueva situación profesional, influida por mis carencias formativas y por el enfoque interdisciplinar con el que he pretendido plantear las asignaturas que he impartido, me ha exigido tiempos para preparar la docencia que he hurtado a esta tesis doctoral –aunque, obviamente, también me han servido en su elaboración–; siendo, por ejemplo, ilustrativo de las condiciones laborales que he sufrido el hecho de que en un cuatrimestre tuve que ocuparme de cinco asignaturas diferentes (siendo ocho las asignaturas que impartí ese año) o el que durante otro curso académico, trabajando la mitad de horas que los titulares de universidad de mi departamento, cobrara seis veces menos que éstos. También he participado en algunos congresos y he impartido algunos cursos sobre temáticas referidas a esas materias señaladas; siendo mis publicaciones más elaboradas un artículo en una revista nacional sobre el tema de esta investigación y un capítulo en un libro sobre la diversidad en el curriculum. Actualmente cierro este trabajo de investigación en la nueva situación universitaria que establece la nueva Ley Orgánica de Universidades (2001) ante la perspectiva de presentarme y aprobar la habilitación nacional correspondiente para conseguir un puesto docente estable en la universidad española que me permita conocer la/s disciplina/s en la/s que centrarme (a corto y medio plazo) como ámbito profesional docente e investigador y que me permita trabajar en mejores condiciones laborales y con mayor libertad.

Por todo ello considero que, aún siendo subjetivo el discurso interpretativo que expongo en este trabajo de investigación, apporto material suficiente para posibilitar el contraste y la crítica del mismo, es decir, para posibilitar su objetivación.

1.2.3.3. EL RELATIVISMO EN ESTA INVESTIGACIÓN

1.2.3.3.1. EL RELATIVISMO EN LA ANTROPOLOGÍA POSTMODERNA/POST-ESTRUCTURAL Y EL ANTI-ANTIRRELATIVISMO DE GEERTZ

La antropología postmoderna/postestructural ocupada en la deconstrucción de las etnografías desde planteamientos relativistas ha recibido algunas críticas desde lo que podría llamarse el “frente antipostmoderno”. A mi entender, una de las críticas más profundas tiene que ver con dos cuestiones: una concerniente a sus posiciones epistemológicas y otra a la ideología desmovilizadora que le está asociada. Por una parte se destaca la poca atención que los postmodernos prestan en sus deconstrucciones a la autocrítica al realizar siempre deconstrucciones de las teorizaciones de los demás; es decir, se destaca el carácter no-reflexivo de las argumentaciones de un movimiento que debería ser reflexivo (autocrítico) por excelencia. Y por otra parte se señala el peligro de aceptar que vale todo procedimiento y conocimiento de las realidades sociales y que, en consecuencia, no se intente la mejora de éstas y continúen invariables (REYNOSO, 1998)¹⁹.

¹⁹

“El posmodernismo, y en especial sus elaboraciones más extremas, afirman, en síntesis que ‘todo vale’, que cualquier visión de la realidad es por igual digna de crédito, que no existe ningún

Ahora bien, a pesar de las críticas vertidas a la antropología postmoderna, considero interesante lo planteado por GEERTZ -uno de los padres del relativismo cultural y también de la antropología postmoderna- en su ensayo titulado *Anti-Antirelativismo* (1996) en el que se enfrenta a los antirrelativistas no para defender el relativismo tal y como es planteado por éstos²⁰ sino, desde mi punto de vista, para defender lo que BOURDIEU denominaría una posición objetivadora -que no objetivista- (aunque este autor se distancia de GEERTZ considerándolo subjetivista y parcial quizá por manifestaciones como ésta: *"El etnógrafo no percibe, y en mi opinión difícilmente puede hacerlo, lo que perciben sus informantes ... En un mundo de ciegos [que no son tan distraídos como parecen], el tuerto no es rey sino simple espectador"*)²¹.

GEERTZ en el mencionado ensayo plantea que el relativismo no es equivalente al nihilismo, al pirronismo o escepticismo moral radical que impide juzgar desde otro contexto cultural lo relativizado, siendo necesario juzgar con comprensión. *"Y esa comprensión exige darle toda su densidad y relevancia a lo local, particular y variable, y no abandonar a uña de caballo la maraña de las diferencias para llegar cuanto antes a*

procedimiento que garantice la verdad de lo que se afirma... Del carácter construido de una teoría, que nadie discute, se ha deducido que es posible y quizá legítimo construir lo que se quiera. Da lo mismo demostrar una afirmación que tejer una fantasía, señalar un hecho incontestable que insinuar una evocación imaginaria.

A menudo los posmodernos hablan de la realidad como si ésta no fuese más que una fantasía realista, como si no existiera una realidad aparte de la teoría. No convendría ser simplistas a este respecto, pero en general todas las afirmaciones de esa naturaleza tienen por consecuencia que se dejen de intentar búsquedas para averiguar qué es lo que verdaderamente sucede en una sociedad, y sobre todo que se desprecie la idea de trabajar sobre la realidad social para modificarla. Nada de esto sería importante si viviéramos -como en efecto cree vivir más de un posmoderno- en el mejor de los mundos posibles. (...)

Afirmar (por implícitamente que se haga) que la perspectiva del torturador y la del torturado constituyen visiones 'igualmente verdaderas', ..., que la búsqueda de la verdad constituye una ilusión propia de occidentales sujetos a la idea de la representación, constituyen coartadas quizá peores que las leyes de olvido, la tergiversación del pasado o el silencio histórico...

Pese a lo que el posmodernismo afirme de sí mismo, está demasiado claro el hecho de que sus premisas se pliegan dócilmente -como lo denunció Fredric Jameson- al programa político del neoliberalismo. Si es verosímil, como los mismos posmodernos afirman, que toda ciencia responde a las condiciones en que se gesta, debemos prestar atención a las condiciones de sobreabundancia en las que se ha gestado el propio posmodernismo y evaluar, a partir de ese análisis, la utilidad o la pertinencia de lo que ellos nos ofrecen de cara a las problemáticas locales. Que una propuesta en la que 'todo vale' nos resulte útil es por lo menos dudoso, si es que no es algo peor que eso; decía John Krige que 'todo vale significa, en la práctica, que todo siga igual'" (REYNOSO, 1998, 57-59).

20

"Quien sugiera que tal vez no existan unos principios absolutamente inamovibles en los que fundamentar nuestros juicios cognoscitivos, estéticos y morales, que los principios a nuestra disposición son siempre inciertos, será acusado de no creer en la existencia del mundo físico, de atribuir a una chincheta el mismo valor que a un poema, de pensar que el único defecto de Hitler eran sus gustos poco convencionales o incluso -como a mí mismo me ha ocurrido hace poco, de 'carecer en absoluto de política' (Rabinow 1983:70). La idea de que alguien que no comparte nuestra manera de ver las cosas mantiene los puntos de vista opuestos, por reconfortante que pueda resultar para quienes temen que la realidad desaparezca si no creemos a pie juntillas en ella, no aporta mucha luz al debate antirrelativista." (GEERTZ, 1996, 97). [RABINOW, P. (1983). "Humanism as Nihilism: The Bracketing of Truth and Seriousness in American Cultural Anthropology" (pp. 52-75). En HAAN, BELLAH, RABINOW y SULLIVAN (1983). *Social Science as Moral Inquiry*. Nueva York. Columbia University Press]

21

Cita extraída de su obra *Conocimiento local* (GEERTZ, 1994, 76), según recoge GUTIERREZ (1997, 6).

invariantes culturales, realidades subyacentes fijas o a universales lógicos o empíricos – como defienden los antirrelativistas- que, en el mejor de los casos, son abstracciones vacías carentes de potencia heurística en vista a comprender lo ajeno y, en el peor, no son más que particularidades culturales (nuestras) que de forma injustificada pretenden generalizarse” (SANCHEZ DURÁ, 1996, 16; explicando el posicionamiento de este autor en la introducción de este ensayo incluido en la edición española de su obra titulada *Los usos de la diversidad*).

En este ensayo GEERTZ señala que detrás de las posiciones objetivistas están dos operaciones que gozan de extraordinaria popularidad y que sirven de defensa contra el relativismo: el neonaturalismo y el neorracionalismo; es decir, el intento de recuperar un concepto de *naturaleza humana* genetista, independiente de la cultura (tanto de la cultura general como de las específicas), descontextualizada y la muy similar tentativa de rehabilitación de la mente humana, de la *razón humana* universal.²²

Compartir esta denuncia de estas operaciones que intentan independizar la naturaleza humana y la razón de la cultura no tiene por qué implicar aceptar opuestamente un subjetivismo relativista del “todo vale” sino también poder situarse en un lugar intermedio en el que se busque la objetivación del conocimiento que se genera, como pretendo en este trabajo. *“Lo que reprochamos al antirrelativismo no es que rechace una aproximación al conocimiento que siga el principio ‘todo es según el color del cristal con que se mira’, o un enfoque de la moralidad que se atenga al proverbio ‘donde fueres haz lo que vieres’. Lo que le objetamos es que piense que tales actitudes únicamente pueden ser derrotadas colocando la moral más allá de la cultura, separando el conocimiento de una y otra. Esto ya no resulta posible. Si lo que queríamos eran verdades caseras, deberíamos habernos quedado en casa”* (GEERTZ, 1996, 124).

1.2.3.3.2. REFERENTES RELATIVISTAS Y ANTI-ANTIRRELATIVISTAS (POSTMODERNOS/POSTESTRUCTURALES) EN ESTA INVESTIGACIÓN

En el debate modernismo-postmodernismo en el ámbito educativo quisiera subrayar (como comentaré más adelante retomando lo dicho por autores como

22

“Estos intentos de rescatar un concepto completamente independiente de la cultura, de lo que el ser humano significa en cuanto homo y sapiens, sin añadidos de ningún tipo, toman formas bastante dispares dentro de un mismo sesgo general, pues en unos casos domina lo naturalista y en otros lo racionalista. Del lado naturalista están, por supuesto, la sociobiología y otras teorías hiperadaptativistas. Pero también los enfoques derivados del psicoanálisis, la ecología, la neurología, la etología del display-imprint, algunas variantes de la teoría del desarrollo y ciertas formas de marxismo. Del lado racionalista encontramos, por supuesto, el nuevo intelectualismo que se asocia con el estructuralismo y otras tendencias hiperlogicistas. Pero también hay perspectivas que proceden de la lingüística generativa, de la psicología experimental, de las investigaciones sobre inteligencia artificial, de la microsociología de la estratagema y contraestratagema, de algunas variantes de la teoría evolutiva y de ciertas formas de marxismo. Los intentos de desterrar el fantasma del relativismo, desplazándonos hacia arriba o hacia abajo por la Gran Cadena del Ser –llevamos un animal bajo la piel, la mente humana es la misma en todas las culturas- no se concretan en un gran empeño, único y coordinado, sino en una confusa variedad de ellos, cada uno imponiendo sus propias razones y empujando en distinta dirección.” (GEERTZ, 1996, 106-107)

ARONOWITZ y GIROUX, 1991; CARR, 1995; SILVA, 1995)²³ la necesidad de integrar los elementos más radicales del discurso modernista con los rasgos teóricos centrales de un postmodernismo de resistencia. Por una parte, creo que es fundamental mantener el ideal moderno de emancipación humana para caminar hacia formas sociales más igualitarias, más justas, más democráticas y más ecológicas así como formular narrativas y discursos críticos “totales” que permitan comprender cómo diferentes prácticas culturales, políticas y sociales se interrelacionan y operan como parte en el sistema político-social global. Ahora bien, no utilizando para ello relatos universales asentados en certezas absolutas, sino juegos de verdad relativos y contingentes con las comprensiones situacionales que vayamos teniendo de nosotros mismos y del mundo que tenemos, basados en la búsqueda compartida, el diálogo y el contraste democrático argumentado y libre de dominación. En suma, por otra parte, considero que el pensamiento postmoderno y postestructural puede ayudar a cuestionar “verdades” ampliando la comprensión de los discursos y de las prácticas socioeducativas.

Por ello, por una parte, he incluido en este trabajo un análisis macro del sistema político, económico y cultural del mundo social y educativo que vivimos así como las utopías sociales y educativas que deseo (apartado 1 del capítulo 2 –epígrafe 2.1-) y también he realizado una interpretación de los datos recogidos en el trabajo de campo utilizando categorías en las que subyace una estructura que se integra en mi sistema de pensamiento. Y, por otra parte, he explicitado abiertamente la subjetividad que impregna mi interpretación de la realidad educativa estudiada en esta investigación (especialmente en este apartado –epígrafe 1.2- pero también donde explico las categorías de interpretación utilizadas en el “Informe específico del estudio de casos sobre el grupo investigado” –epígrafe 4.2.2.0-) así como mi posición particular respecto a mi grupo de origen en relación a los planteamientos discursivos sobre la didáctica de los MAV-MCM al seleccionar exclusivamente algunos de ellos (epígrafe 3.2).

Precisamente porque mis posiciones son producto de mi cultura y de la reconstrucción que hago de la misma, y no de referentes universales y verdaderos que deben ser comúnmente aceptados, es por lo que creo que no deben ser ocultadas sino expuestas para su escrutinio crítico. Por eso no estoy caracterizando ni mi pensamiento, ni mis interpretaciones como verdades científicas incuestionables sino como posibles certezas a ser validadas desde las reglas y los principios subyacentes en este juego de la ciencia que estoy desarrollando preocupándome por objetivarlo sin caer en el objetivismo (por ejemplo, siguiendo a BOURDIEU) e intentando que en este juego estratégico de poder quepa el mínimo posible de dominación, como diría FOUCAULT (1994)²⁴.

Por tanto, aún posicionándome en una perspectiva relativista mi postura de explicitar y de objetivar todas estas cuestiones se aleja de un subjetivismo radical y desmovilizador identificado con el nihilismo, la incoherencia, la irresponsabilidad ética o la falta de compromiso político. Es más, adoptar un punto de vista postestructural que no acepta el determinismo sino que considera que el poder está difuso y que en él todos

²³ Aquí remito a las páginas 109 y 110 del apartado 1 del capítulo 2 (epígrafe 2.1) de este informe (total) donde me extiendo sobre esta cuestión.

²⁴ Aquí remito a una cita bibliográfica de este autor que he incluido en la nota a pie de página núm. 115 que figura en las páginas 99 y 100 del epígrafe 2.1.3 de este informe (total).

participamos, me exige que mi compromiso intelectual sea mayor porque cada uno de nosotros -haciendo uso de ese poder capilar- está contribuyendo al estado de las cosas.

Ahora bien, no habiendo ahondado lo suficiente en los planteamientos postestructurales que asumo en este trabajo pasaré a explicitarlos más detalladamente.

1.2.4. EL POSTESTRUCTURALISMO EN ESTA INVESTIGACIÓN

1.2.4.1. EL POSTESTRUCTURALISMO

El postestructuralismo incluye en su seno una gran diversidad de posturas teóricas y no aparece definido claramente en la literatura científica ni siquiera en su relación con el estructuralismo; quizá porque, como señala (YOUNG²⁵; citado por CARBONELL, 2000, 34), la diferencia entre estos movimientos no puede entenderse en términos binarios de contrarios ya que ambos habitan el uno en el otro (lo que explicaría que algunos autores sean adscritos dudosamente en éstos). Con todo sí podría decirse que el estructuralismo se centra en remarcar la relación arbitraria y asignada entre el significante y el significado mientras que el postestructuralismo va más allá subrayando que no existen significados esenciales sino que todos los significados son inestables al construirse éstos desde los discursos; los cuales están siempre histórica y contextualmente situados y, por tanto, pueden posibilitar interpretaciones distintas que compiten entre sí. Así, el postestructuralismo no se centraría en estudiar el significado de las cosas en sí mismas, buscando el significado esencial de éstas, sino que se ocuparía del estudio del significado de las cosas como producto de los discursos y de los sistemas de representación utilizados situados siempre en un contexto espacio-temporal.

A continuación voy a señalar algunos conceptos-clave del pensamiento postestructural, siguiendo a FOUCAULT y a DERRIDA, que han influido en este trabajo de investigación.²⁶

(*Discurso*). Para los teóricos del postestructuralismo es prioritaria la función del lenguaje, del discurso, en la constitución de la realidad social. La realidad sólo puede conocerse a través del lenguaje ya que los discursos configuran lo que se puede pensar, decir y hacer en un contexto determinado; los discursos no sólo construyen ideas sino también el “campo de objetos” a través del cual se experimenta el mundo social. Fuera del discurso no hay realidad. Según FOUCAULT para conocer los discursos y las realidades sociales (y, por tanto, las subjetividades) que éstos construyen sería necesario tener en cuenta las siguientes cuestiones: [1] Los discursos se producen mediante reglas y procedimientos específicos que hacen posible que ciertos enunciados (que muestran ciertas “verdades” y ocultan otras), y no otros, se produzcan en determinados momentos y lugares. [2] Los discursos (los saberes, las “verdades”) y el poder están interconectados,

²⁵ YOUNG, R. (1996). *Torn halves. Political conflict in literary and cultural theory*. Manchester. Manchester University Press.

²⁶ A estos presupuestos postestructurales voy a referirme después en el apartado 1 del capítulo 2 (epígrafe 2.1, pags. 100-103), aunque ahora en estos párrafos voy a utilizar fundamentalmente lo dicho por HEALY (2001).

se implican directamente uno a otro. No hay saber objetivo, todo saber está definido por relaciones de poder; esto ocurre tanto en el caso de los discursos populares o de sentido común como en los que se pretenden emancipadores, al operar tanto en unos como en otros una economía de “verdades” (lo que se puede decir y pensar) que excluye otras perspectivas alternativas. [3] En cada contexto y en cada época histórica opera una serie de discursos que pueden solaparse entre sí o ser discontinuos, ser diferentes o contradictorios, ...; siendo la interacción compleja y conflictiva de estos discursos la que configura la comprensión y la acción de las personas. [4] Es a través de los efectos prácticos de los discursos donde se exponen la forma y los límites de estos discursos; ya que, por ejemplo, puede darse el caso de que un discurso emancipador impuesto como verdad incuestionable esté provocando relaciones autoritarias.

Por eso lo importante para el postestructuralismo no es buscar las verdades o significados profundos de los discursos sino averiguar y comprender los procesos por los que se hacen posibles determinados discursos y no otros (analizando cómo los distintos discursos compiten entre sí en ese contexto, analizando la microfísica del poder) así como preguntarse acerca de cuáles son los efectos prácticos de éstos en las subjetividades y en las realidades sociales. Es decir, es fundamental la estrategia de la deconstrucción.

(Deconstrucción). En los discursos modernos la verdad se hace posible únicamente a través de oposiciones y contrastes: verdadero-falso, subjetivo-objetivo, micro-macro, general-particular, interno-externo, cualitativo-cuantitativo, ... Ahora bien, según DERRIDA, la deconstrucción pretende poner de manifiesto y deshacer las oposiciones binarias mediante las que se representa y comprende la realidad social privilegiando determinadas identidades y procesos y marginando otras/os. Este autor considera problemáticas estas oposiciones porque los dualismos pasan por alto los aspectos comunes en las distintas categorías²⁷ así como las diversidades existentes en el seno de las categorías; porque la estructura dualista establece una estructura jerárquica a través de la cual se privilegia un término sobre el otro; porque el privilegio de un término se mantiene mediante la devaluación del otro. Según este autor el proceso de deconstrucción comenzaría poniendo de manifiesto las dualidades e invirtiéndolas revaluando lo devaluado; y continuaría hallando una vía entre los dualismos para romperlos y abrirlos de manera que pueda descubrirse todo el espectro de posiciones y hacer posible un mayor conjunto de verdades.

(Subjetividad). Los postestructuralistas rechazan la idea humanista de la existencia de una identidad humana esencial (presocial, ahistórica, universal, unificada y constante) ya que no tiene en cuenta la función de los discursos en la constitución del yo. Consideran que las subjetividades (los pensamientos y emociones de las personas, su sentido de sí mismas y sus formas de entender su relación con el mundo) se producen a través de los discursos al proporcionar éstos, a las personas en cada contexto y tiempo, diferentes posiciones de sujeto (hombre/mujer, trabajador/cliente, clase media/clase baja, ...). Ahora bien, como los discursos son discontinuos e incoherentes es probable que las diversas subjetividades polifónicas se vivan de forma contradictoria.

²⁷ Esto enlazaría con el principio dialógico señalado por MORIN (1995) en su teoría de la complejidad que destaca el fenómeno de que datos opuestos se presentan recíprocamente constitutivos.

(Poder). FOUCAULT ha postulado que el poder no se posee sino que se ejerce, que nadie tiene el poder (ni los individuos, ni el Estado) sino que el poder está en todas partes -situándose las personas dentro de él de forma diferente- y que el poder no es primordialmente represivo sino productivo ya que crea discursos, saberes y subjetividades; el poder actúa no solo para someter a las personas sino para producir su sentido del yo, para inducir placer, ... de manera que las personas terminan participando de buen grado en las formas modernas de poder operando, por tanto, el poder a través de las personas y no sobre ellas. Por ello este autor señala la insuficiencia analítica de los intentos de deducir las relaciones sociales de poder de los análisis de las superestructuras porque estos análisis no recogen las múltiples y complejas operaciones de las *tecnologías de poder* modernas. En su lugar, considera que lo importante es comprender el complejo modo en que se ejerce el poder en las distintas prácticas y contextos específicos de acción así como descubrir las múltiples posibilidades del poder en éstos; estudiando para ello cómo históricamente los fenómenos de control se han instrumentado, han tenido su lógica, respondiendo a un determinado número de necesidades de determinados agentes directos (familia, médicos, pedagogos, ...) y cómo estos mecanismos de poder en un momento coyuntural dado y mediante un determinado número de transformaciones han empezado a volverse económicamente ventajosos y políticamente útiles. *“Más bien se debe hacer un análisis ascendente del poder, arrancar de los mecanismos infinitesimales, que tienen su propia historia, su propio trayecto, su propia técnica y táctica, y ver después cómo estos mecanismos de poder han sido y todavía están investidos, colonizados, utilizados, doblegados, transformados, desplazados, extendidos, etc., por mecanismos más generales y por formas de dominación global. No es la dominación global la que se pluraliza y repercute hacia abajo; pienso que hay que analizar la manera cómo los fenómenos, las técnicas, los procedimientos de poder funcionan en los niveles más bajos (...) pero sobre todo cómo son investidos y anexionados por fenómenos más globales y cómo poderes más generales o beneficios económicos pueden insertarse en el juego de estas tecnologías al mismo tiempo relativamente autónomas e infinitesimales del poder”* (FOUCAULT, 1978, 144-145).

1.2.4.2. REFERENTES POSTESTRUCTURALES EN ESTA INVESTIGACIÓN

A lo largo del dilatado tiempo de realización de este trabajo de investigación se ha producido una evolución en mi perspectiva investigadora que finalmente me ha situado en un lugar próximo al pensamiento postestructural; siendo en esta perspectiva teórica donde considero que se ubica la metodología adoptada en esta investigación.

En el informe (total) que abarca todos los capítulos de esta tesis doctoral, y dentro de los márgenes posibles de este trabajo, presento una deconstrucción político-ideológica de los discursos y de las prácticas tanto del grupo investigado como de la investigadora y, por ende, de su (mi) grupo de origen; la cual pretende aumentar y mejorar la comprensión de las subjetividades y de las realidades socieducativas que esos discursos construyen (tanto en lo relativo a los hechos educativos descritos como en lo relativo a la práctica investigadora presentada en este informe) en relación al tema objeto de estudio y a la metodología de investigación utilizada en este trabajo. Esta deconstrucción se recoge en diferentes lugares de este informe (total):

. Deconstrucción del discurso y de las prácticas del grupo investigado sobre el tema objeto de estudio: apartado 2 del capítulo 4 (epígrafe 4.2: “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado”).

. Deconstrucción del discurso de la investigadora sobre el tema objeto de estudio: apartado 1 del capítulo 1 (epígrafe 1.1: “Descripción del tema de esta investigación”) y el apartado 1 del capítulo 2 (epígrafe 2.1: “Sociedad y escuela presente, sociedad y escuela deseada”).

. Deconstrucción del discurso de la investigadora sobre la metodología utilizada en este trabajo y de su propia práctica investigadora: este apartado 2 del capítulo 1 (epígrafe 1.2: “Justificación epistemológica de las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación”) y el apartado 1 del capítulo 4 (epígrafe 4.1: “Diseño y Desarrollo del Trabajo de campo”).

. Deconstrucción del discurso del grupo de origen de la investigadora sobre el tema objeto de estudio: apartado 2 del capítulo 3 (epígrafe 3.2: “Estudio bibliográfico sobre la problemática curricular en torno a los MAV-MCM”).

Siendo todo el informe (total) de esta investigación material disponible para que el posible lector o lectora de este trabajo pueda continuar y ampliar esta tarea de deconstrucción iniciada en esta investigación.

Otro elemento postestructural visible en este estudio es que en estas deconstrucciones he intentado desmontar algunos discursos binarios opuestos: científico-ideológico, objetividad-subjetividad, denotativo-connotativo, causa-efecto, pedagogía “de” los medios-pedagogía “con” los medios, ...²⁸

Para especificar más detalladamente como el pensamiento postestructural ha orientado esta investigación a continuación voy a explicitar los principios y las razones que subyacen tanto en la estructura general de presentación del informe (total) de esta investigación así como en el contenido del mismo; principios y razones que también recogen influencias de la Etnometodología y del concepto de reflexividad epistémica de BOURDIEU.

1.2.4.2.1. LA ESTRUCTURA GENERAL DE PRESENTACIÓN DEL INFORME (TOTAL) DE ESTA INVESTIGACIÓN

La estructura final del trabajo de investigación que aquí presento, al igual que ocurre en la filmación de películas, no es reflejo del proceso que he seguido en su

²⁸ Todo pensamiento y comportamiento humano son ideológicos incluso los científicos. Todo es subjetivo pero puede objetivarse. Toda descripción es connotativa y toda connotación amplía la descripción. Las causas son efectos y los efectos son también causas (lo cual recuerda el principio de recursividad señalado por MORIN (1995, 206) en su teoría de la complejidad: la existencia de una indistinción entre causa y efecto en donde el efecto se revela a su vez como causa y cada efecto es simultáneamente producto y productor de lo que produce). Toda integración curricular de los MAV-MCM implica una pedagogía “de” los medios así como una pedagogía “con” los medios ya que incluso cuando ésta está ausente está enseñando a leer ingenuamente los medios.

elaboración sino que más bien concreta una de las posibilidades que caben una vez filmadas todas las escenas; por tanto, no es la única presentación posible ni siquiera desde mi personal punto de vista. Además, como ocurre también en la producción de algunas películas, su desarrollo y presentación no ha partido de un guión preestablecido sino que la filmación de las escenas ha ido reconstruyendo el guión en la misma medida en que mi propio pensamiento ha ido cambiando. No ha sido la metodología de investigación la que ha ido dictando lo que hacer sino que ha sido mi cosmovisión y mi perspectiva como investigadora, que ha ido evolucionando en el contexto sociohistórico que he ido viviendo a lo largo de la investigación, la que ha ido construyendo la metodología seguida en este trabajo. La práctica de la investigación no solo me ha ido aportando datos sino también nuevas perspectivas desde las que filtrarlos; también mi propia experiencia personal y profesional han hecho que yo no sea la misma que comenzó la investigación varios años atrás. Por ello voy a explicar el porqué del “montaje” final de este informe (total).

Ya he señalado previamente que esta investigación pretende estudiar los discursos y las prácticas (los razonamientos prácticos, el *habitus*) no solo del grupo investigado sino también de la propia investigadora en torno al tema objeto de investigación; ya que, aunque no siempre se explicita, el sujeto investigador tamiza y reinterpreta los significados del grupo investigado. La estructura general de presentación de esta investigación trata de reflejar este planteamiento: los tres primeros capítulos de este trabajo representan el estudio que he realizado sobre mi cultura y la de mi propio grupo de origen científico-académico y el cuarto capítulo (“Informe sobre el trabajo de campo”) constituye específicamente el estudio que he desarrollado sobre la cultura del grupo investigado, produciéndose en éste un evidente encuentro entre esta cultura investigada y mi propia perspectiva.

Una de las razones por las que me ha parecido más conveniente explicitar mi propio pensamiento -y, por ende, también el de mi grupo de origen- antes de presentar el “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado” (apartado 2 del capítulo 4 -epígrafe 4.2-) ha sido subrayar, en la línea de lo planteado por BOURDIEU, mi propia posición investigadora -el dispositivo a través del cual he proyectado mi mirada sobre la cultura investigada- para contribuir al proceso de objetivación que pretendo; ya que expresando mi propia perspectiva en primer lugar la hacía más controlable tanto para mí misma como para mis colegas y posibles lectores/as. Por la misma razón he considerado oportuno en el cuarto capítulo en el que incluyo el “Informe sobre el trabajo de campo”, antes de presentar el “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado” (epígrafe 4.2), presentar mis decisiones metodológicas en lo referido al trabajo de campo así como las dificultades y dudas que me surgieron en el proceso de diseño y desarrollo de dicha fase investigadora (epígrafe 4.1); de manera que su lectura previa permita una lectura más abierta del mencionado informe.

En este primer capítulo que ahora presento (concretamente en este apartado sobre “Justificación epistemológica de las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación” -epígrafe 1.2-) avanzo al posible lector o lectora cómo he abordado esta investigación, con qué enfoque epistemológico el sujeto investigador ha realizado el estudio del objeto investigado, para así “prevenirle” y proponerle una lectura distinta de lo que en esta investigación se dice. Reiteradamente en diferentes lugares señalo que en este informe presento mi particular elaboración teórica sobre el tema objeto de estudio así como mi particular interpretación de las prácticas observadas que no son las únicas ni

quizás las más válidas. Con ello intento romper la regla habitual de producción de “verdades” que identificaría a este discurso científico que estoy generando con una verdad científica incuestionable. Con ello intento modificar los habituales efectos prácticos del discurso científico que ubica al lector/a en una posición dependiente del saber (pretendidamente neutral) elaborado por el experto. Con ello intento que el lector/a pueda ubicarse en otras posiciones de saber y de poder más enriquecedoras y más libres al comprender mejor cómo y porqué he elaborado este discurso que presento en este informe (total).

1.2.4.2.2. EL CONTENIDO DE LOS CAPÍTULOS 1, 2, 3 y 4.

. LOS CAPÍTULOS 1, 2 y 3.

A) En los tres primeros capítulos de este trabajo en los que presento mi propia posición como investigadora (que, obviamente, también subyace en el cuarto capítulo y en el de Conclusiones-Inconclusiones) no he pretendido establecer verdades cerradas o un estado de la cuestión²⁹ ni acerca del tema objeto de estudio ni de la metodología de investigación utilizada. Esto, a mi entender, sería adoptar una perspectiva moderna -o si se prefiere una perspectiva étic- en el estudio de mi propia cultura de origen. Simplemente en estos capítulos he querido aclarar mi particular conceptualización del tema objeto de estudio (capítulos 1, 2 y 3) y de la metodología de investigación empleada (capítulo 1) aludiendo a aquellas posiciones científicas más próximas a la mía para así, intentando atender a la reflexividad epistémica de BOURDIEU, aportar elementos que ayuden al posible lector/a a objetivar mi posición objetivante.

Por ésto en este primer capítulo no he presentado un estado de la cuestión en lo referido a la metodología de investigación etnográfica que utiliza el estudio de casos sino que, únicamente, he realizado una deconstrucción epistemológica que explica mi posicionamiento metodológico en el estudio de casos realizado (concretamente en este segundo apartado de este primer capítulo -epígrafe 1.2-). Y en el tercer capítulo dedicado al análisis teórico del tema de la investigación (fundamentalmente en el segundo apartado, epígrafe 3.2) tampoco he presentado un estado de la cuestión de todos los discursos que se están produciendo en el campo de la integración curricular de los MAV-MCM sino que, dado que simplemente trataba de clarificar mi propia perspectiva de lectura e interpretación de la realidad investigada respecto a la de mi propio grupo de

²⁹ Desde posiciones modernas en las investigaciones se establece el estado de la cuestión respecto a un tema -señalando tanto lo que ya se sabe y es verificable para cualquier observador siguiendo unos determinados procedimientos, como lo que no se sabe porque existe controversia en el campo científico en torno a ello- para identificar qué es lo que se va a investigar de manera que después de investigado se pueda saber. (Como si el saber científico fuera un edificio bien construido de “x” pisos con espacios por construir; los cuales una vez construidos no modificarán la estructura básica de dicho edificio sino que se añadirán al mismo)

Sin embargo desde perspectivas postestructurales al concebir que en los distintos campos de conocimiento coexisten diferentes discursos (saberes-poderes) que pugnan entre ellos, que se hacen callar unos a otros y hasta desaparecer, no puede establecerse en el sentido moderno el estado de la cuestión en dichos campos sino, en todo caso, únicamente la posición más próxima a la del investigador. (No se comparte esta visión del saber científico como edificio bien construido).

origen para poder objetivarla, he recogido exclusivamente aquellos discursos más próximos al mío.

Esto, en cierta medida, trasluce la diversidad de discursos existente en mi propio grupo de origen tanto respecto al tema objeto de estudio como respecto a la metodología del estudio de casos. Heterogénea polifonía que, a veces, incluso aparece en mi propio razonamiento práctico, tal como señalaré en el último capítulo titulado “Conclusiones e In conclusiones”.

B) La explicitación por mi parte (por parte de la investigadora) en estos tres primeros capítulos de mi pensamiento y de mi posición dentro de mi grupo de origen favorece el cuestionamiento de mi discurso y de mi práctica -de las decisiones y de las interpretaciones que aquí presento- alejando a esta práctica investigadora más allá de la posición de poder con la que tradicionalmente se reviste a la práctica científica como descubridora de verdades y, por tanto, posibilitando al lector/a ocupar otras posiciones de saber (y de poder) más abiertas al modificar la habitual microfísica del poder en la relación científico-experto/profano-ignorante.

C) En la línea del pensamiento postestructural que considera que la deconstrucción de los discursos hace trascender los campos de conocimiento definidos en torno a un objeto y a un método (frente al pensamiento moderno en el que los temas objeto de estudio suelen ser algo bien delimitado) no he limitado mis reflexiones al ámbito estrictamente educativo sino que la búsqueda de una mayor comprensión de lo que ocurría en este escenario socioeducativo me ha llevado a adentrarme modestamente en otras áreas de conocimiento como la política, la economía, la sociología, la filosofía, la antropología, ...; así ha ocurrido tanto en el apartado 1 del capítulo 2 donde expongo el interés del tema y mi cosmovisión (epígrafe 2.1: “Sociedad y escuela presente, sociedad y escuela deseada”) como en este segundo apartado del capítulo 1 donde estoy buceando en la antropología y en la epistemología. Además he incluido en este informe (total) algunos elementos no habituales en los trabajos académicos como, por ejemplo, la breve alusión a mi historia de vida académica-laboral ligada a la universidad que evidencia mi posición en mi grupo de origen (académico) y que he incluido unas páginas más atrás.

D) En mis interpretaciones me he adentrado en el terreno ideológico que el pensamiento moderno opondría al científico pero que, desde mi perspectiva, es un aspecto fundamental para objetivar mi mirada científica al ser éste en el que se instala el sistema que ha determinado las estructuras (las categorías de interpretación) en las que he agrupado los datos analizados. Por ello en el segundo capítulo he expuesto mi cosmovisión acerca del tema objeto de estudio (epígrafe 2.1) donde entro explícitamente en estas arenas al presentar un discurso político-cultural sobre la sociedad y la escuela en el que analizo los usos del poder tanto desde los MAV-MCM como desde la escuela. También en el primer y en el tercer capítulo he optado por análisis deconstructivos explícitamente ideológicos al concebir a la investigación y a la educación (en concreto, en lo referido a la integración curricular de los MAV-MCM en la escuela) como actividades humanas ideológico-políticas y no como asuntos técnicos pretendidamente neutros.³⁰

³⁰ FREIRE (1997) decía que toda práctica educativa supone una concepción del hombre y del mundo. CARR (1990) refiriéndose a la investigación educativa dice lo siguiente:

. EL CAPÍTULO 4.

Este capítulo titulado “Informe sobre el trabajo de campo” incluye dos partes bien diferenciadas: la primera hace referencia al razonamiento práctico de la investigadora en relación a los aspectos metodológicos de esta fase de la investigación; la segunda se corresponde con el razonamiento práctico del grupo investigado, con el “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado”.

En el primer apartado de este cuarto capítulo (epígrafe 4.1: “Diseño y desarrollo del trabajo de campo”) explico las decisiones metodológicas tomadas en torno a los métodos, técnicas e instrumentos utilizados en el mismo así como las dificultades encontradas en las múltiples interacciones habidas entre el grupo investigado y la propia investigadora durante mi prolongada estancia en la escuela objeto de estudio y, también, los interrogantes y las dudas que se me han planteado en el proceso de análisis e interpretación de los datos recogidos respecto a las prácticas educativas observadas. Con ello he querido nuevamente anticipar al lector/a el razonamiento práctico de la investigadora y las circunstancias coyunturales que rodearon al proceso de investigación que ha desembocado en la elaboración del informe específico del estudio de caso que a continuación se presenta; para así colocarle en una posición lectora más abierta.

En cuanto al segundo apartado de este cuarto capítulo (epígrafe 4.2: “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado”) cabría señalar varios aspectos que evidencian el enfoque postestructural en el que se enmarca:

A) En este informe específico he explicitado mi estudio de la cultura del grupo investigado en relación con la integración curricular de los MAV-MCM centrándome ya no sólo en el análisis de los discursos de este grupo (que incluyo extensamente en las múltiples notas a pie de página de ese capítulo) sino, y fundamentalmente, en el contraste entre éstos y las prácticas observadas; contraste que ha evidenciado las distancias existentes entre lo que decían y hacían las personas investigadas y que me ha permitido reflexionar sobre cómo los discursos influían en las prácticas y viceversa. Además, la cultura del grupo investigado no era homogénea ni estable por lo que, a lo largo de este informe específico, he señalado las diferencias detectadas en las posiciones de algunas de las personas incluidas en los distintos colectivos investigados (docentes y familias, por ejemplo) así como también he reflejado algunos cambios en sus discursos y en sus prácticas.

B) En este informe específico he tratado de comprender los razonamientos prácticos del grupo investigado pero objetivándolos, saliendo fuera de ellos, ya que –en la línea de lo planteado por la Etnometodología- no he tomado como descripciones de la realidad lo que el grupo investigado me relataba en sus discursos sino que éstos me han

“ ... una vez que se ha admitido que los valores y la ideología no pueden eliminarse de la investigación educativa, resulta claro que ésta ya no puede representarse a sí misma como una empresa “sin valores” motivada únicamente por una búsqueda desinteresada de conocimientos. También resulta claro que ya no son admisibles los intentos de definir la investigación educativa de acuerdo con una distinción entre teorías empíricas no ideológicas y teorías políticas no empíricas. En efecto, la idea de que la investigación educacional puede liberarse de los valores y de la ideología resulta ser una de las ilusiones ideológicas de la época moderna” (CARR, 1990, 134).

ayudado a comprender los significados interpretativos de este grupo en relación al tema objeto de estudio que, a su vez, estaban fabricando su mundo³¹. Ahora bien, en esta objetivación no he ocultado mi propia voz sino que la he hecho aparecer explícitamente, dado que este informe no es un estudio objetivo sobre la cultura del grupo investigado sino un encuentro entre su cultura y mi propia perspectiva; tanto la selección de los datos recogidos como la interpretación de éstos no han sido procesos mecánicos sino que han estado influidos por mis propios criterios derivados tanto de mis ideas acerca del tema objeto de estudio así como de la metodología de investigación utilizada.

Para remarcar las diferentes lecturas de los hechos analizados (las realizadas desde el grupo investigado y desde mi comprensión de los mismos) he titulado las distintas categorías de interpretación de las que me he servido en este informe específico para organizarlos con los términos “Unos y otros” (“Unos y otros usos”. “Unas y otras razones”. “Unas y otras dificultades”. “Una y otra formación”). Además, algunos apartados de estas categorías los he denominado “Una mirada ‘más’ descriptiva de ... Una mirada ‘mas’ interpretativa de ...” para destacar que las descripciones son también interpretaciones connotativas del que describe, al subrayar determinadas características (y no otras) de la realidad que intenta definir, así como para señalar que también toda interpretación completa la descripción de la realidad que intenta comprender.³²

En este punto querría añadir una reflexión respecto a la triangulación de la interpretación de los datos que en este informe específico se presenta; la cual tuvo lugar únicamente con la informante clave y con la directora de la escuela en la que se realizó el trabajo de campo de esta investigación. Si hubiera concebido el estudio de casos como un estudio cualitativo de la cultura del grupo investigado donde la mirada del investigador solo estructura los datos recogidos y se sustrae en todo lo demás, la triangulación hubiera sido muy necesaria en esta investigación porque hubiera sido el grupo investigado quien ayudara a considerar si la interpretación del investigador (en este caso, investigadora) era más o menos próxima a sus comprensiones de las realidades estudiadas. En cambio en este estudio de casos en el que se concibe que la cultura del grupo investigado se encuentra con la mirada de la investigadora -que no se sustrae en ningún momento- la triangulación no ocupa un lugar tan central en esta investigación; aunque, de hecho,

31

“Los etnometodólogos no toman por descripciones de la realidad social los informes que de ésta hacen los actores. El análisis de estos informes no les es útil más que en la medida en que revela cómo los actores reconstruyen constantemente un orden social frágil y precario con el fin de comprenderse y ser capaces de intercambiar algo. La propiedad de estas descripciones no es que describan el mundo, sino que muestran continuamente su constitución. (...) Si describo una escena de mi vida cotidiana, no es por ‘explicar’ el mundo por lo que interesaría a un etnometodólogo, sino porque, al realizarse, mi descripción ‘fabrica’ el mundo, lo construye. Hacer visible el mundo es hacer comprensible mi acción al describirla, porque doy a entender su sentido al revelar los procedimientos que empleo para expresarla” (COULON, 1988, 49).

32

“¿Qué hace el etnógrafo?: el etnógrafo escribe. (...) Pero, como la respuesta estándar a nuestra pregunta fue ‘El etnógrafo observa, registra, analiza’ -una concepción del asunto por el estilo del ‘Vini, vid, vínci’-, dicha respuesta puede tener consecuencias más profundas de lo que parece a primera vista, y no poco importante entre ellas es la de que la distinción de estas tres fases de conocimiento (observar, registrar, analizar) puede normalmente no ser posible y que como ‘operaciones’ autónomas pueden no existir en realidad.” (GEERTZ, 1987, 31-32)

nunca me he planteado no realizarla, en parte, porque en todo caso aporta nuevos datos respecto a la interpretación de los datos realizada por la investigadora y posibilita que los investigados se descentren de su razonamiento práctico y, por otra parte, por el condicionamiento que implica que este trabajo sea una tesis doctoral que requiere de la aprobación de la comunidad científica para que tenga valor académico, siendo esta fase investigadora habitualmente considerada como necesaria en las investigaciones cualitativas.

C) En este informe específico tampoco he cerrado estrictamente el análisis de la realidad estudiada al ámbito exclusivo de los MAV-MCM sino que lo he abierto a la consideración de otros aspectos y situaciones que considero que estaban influyendo en la significación de los discursos y en las prácticas del grupo investigado en relación al tema objeto de estudio (me refiero, por ejemplo, a las condiciones laborales del profesorado, a la conceptualización productivista del trabajo escolar, a la dependencia de los docentes respecto a los libros de texto, a la introducción del cuasimercado en la educación escolar, a la presión de las familias y de la administración educativa, ...).

D) En este informe específico he entrado de nuevo en el terreno ideológico vedado por y para la ciencia moderna. En él he intentado recoger el pensamiento político de los docentes y de las familias (que aquéllos más que éstas intentaban evadir pero que resultaba esencial para la investigación) y he interpretado explícitamente los datos desde análisis político-ideológicos. He estudiado la ideología subyacente en las prácticas educativas observadas así como la microfísica del poder -las posiciones de poder de las diferentes personas implicadas en la realidad investigada y las relaciones de poder entre éstas- indagando acerca de las prácticas de poder dominadoras y de resistencia (de las editoriales, de la administración educativa, de las familias, de los docentes o de los propios alumnos), acerca de los procesos que estaban haciendo posibles los discursos y los razonamientos prácticos del grupo investigado (docentes, familias, administración educativa, alumnos) -y no otros posibles- así como acerca de los efectos prácticos de todo ello en la construcción de la realidad socioeducativa investigada y de las subjetividades de unos y otros.

CAPÍTULO 2

INTERÉS DEL TEMA y COSMOVISIÓN DE LA INVESTIGADORA

Capítulo 2. Apartado 1.

Sociedad y escuela presente,
sociedad y escuela deseada

“Los cambios son inevitables ... la mejora es opcional ... Cambiar, y hacerlo en una dirección de mejora, requiere en cualquier caso –y para todos los implicados– una condición necesaria: tener claro en qué mundo vivimos y elegir qué mundo queremos”

(BLANCO, N. *Dilemas del presente, retos del futuro*. 1996, 17)

2.1.0. INTRODUCCIÓN

Siendo la pretensión de esta investigación, no sólo deconstruir los discursos y las prácticas del grupo investigado en relación al tema objeto de estudio, sino también aportar elementos que permitan la deconstrucción del propio proceso de objetivación realizado por la investigadora en esa deconstrucción sobre las situaciones educativas investigadas, en este capítulo voy a explicitar mi discurso (el discurso de la investigadora) sobre las realidades sociales y educativas así como sobre el papel político que desempeñan en éstas los MAV-MCM y la escuela; discurso que después, en el siguiente capítulo, ampliaré al referirme allí a la problemática curricular en la integración de los MAV-MCM en la escuela que he seleccionado en la revisión bibliográfica realizada.

En este apartado único de este segundo capítulo voy a explicitar mis conceptualizaciones sociopolíticas, epistemológicas y ontológicas sobre la sociedad y la escuela, sobre el conocimiento y sobre la subjetividad humana así como sobre los procesos de contrucción sociohistórica de todo ello, destacando el papel sociopolítico de los MAV-MCM en dichos procesos. Conceptualizaciones que van a reflejar mi particular comprensión de la educación escolar (y, por tanto, de la integración curricular de los MAV-MCM) que podría acercarnos a la consecución de la mejora social para todos y todas desde una ética emancipadora e igualitaria. Conceptualizaciones que han sido dispositivos ópticos que han mediado en la selección e interpretación de los datos recogidos en el trabajo de campo sobre el estudio de caso de esta investigación.

Así, indirectamente, en este capítulo voy a ampliar y matizar la descripción del tema objeto de estudio en esta investigación; el cual he planteado anteriormente de una forma muy breve en el primer apartado del primer capítulo (epígrafe 1.1).

2.1.1. ¿CÓMO ES LA *SOCIEDAD* DE NUESTROS DÍAS Y CÓMO ES EL MODELO DE SOCIEDAD DESEADO?

Nuestras sociedades occidentales contemporáneas se caracterizan por tener unos sistemas políticos democráticos, unos sistemas económicos capitalistas y unos sistemas culturales postmodernos; todos ellos influenciados por un desarrollo tecnológico exponencial y, de forma destacable, por la omnipresencia de los medios de comunicación de masas en todos sus ámbitos sociales.

2.1.1.1. NUESTRO SISTEMA POLÍTICO DEMOCRÁTICO, LOS MAV-MCM Y LA ESCUELA

Nuestro sistema político es una democracia formal representativa en la que los ciudadanos eligen a los gobernantes políticos que les representarán y decidirán las

políticas sociales, económicas, culturales, ... a desarrollar en los estados. La ideología política hegemónica es el *liberalismo* que enfatiza la libertad individual y prioriza el interés particular sobre el comunitario (el cual, según se dice, se alcanzará con el desarrollo individual de sus miembros) y que, por tanto, es partidario de un Estado menor al existente hace unas décadas; esta ideología la comparten las cosmovisiones neoliberal y socioliberal que en nuestro estado español estaría encarnada en los partidos mayoritarios. Tanto este sistema político como esta ideología política son también dominantes en otros estados occidentales considerados primeras potencias de nuestro "primer mundo".

La disolución de los regímenes del Este, con la caída del muro de Berlín (1989) y la implosión de la URSS (1991), ha sido percibida como el triunfo político de la democracia (de un modelo concreto: la democracia liberal) frente al fantasma del totalitarismo. Además, la democracia se considera adquirida por la mera existencia de las democracias liberales representativas y de los Estados de Derecho³³. Pero, tal como afirma MOUFFE (1999), el peligro actual de la democracia sería definirla negativamente señalando los enemigos que combate y no positivamente enfatizando los principios que defiende; es decir, conformarnos con las formas democráticas existentes no cuestionándolas³⁴.

Entendiendo por democracia el gobierno *de* todos, *por* todos y *para* todos podría decirse que, a pesar de los avances democráticos conseguidos (separación de poderes, libertades de opinión, de expresión, de participación política, ...), nuestro modelo democrático y el estado del mismo es débil si se analiza cómo ejerce su papel político la ciudadanía así como las condiciones de su realización.

En lo relativo al "gobierno *de* todos" podría destacarse la bajísima participación política de los ciudadanos; los cuales además únicamente desempeñan sus derechos (y deberes) políticos democráticos ocasionalmente en huelgas y manifestaciones, fundamentalmente cuando alguna medida política afecta de manera negativa a sus intereses personales más directos, y cuatrianualmente cuando votan en las urnas consumiendo a los candidatos políticos y a las opciones que éstos presentan.

En lo relativo al "gobierno *por* todos" podrían señalarse los déficits que presenta el sistema representativo: las listas cerradas, la financiación desigual a los diferentes partidos, la reducción de alternativas (potenciación del bipartidismo), el consumo acrítico de líderes y de propuestas políticas en base a seductoras campañas electorales (vacías de

³³ Aunque habría que señalar que los Estados de Derecho no están inevitablemente asociados con la democracia ya que pueden tanto favorecerla como combatirla (TOURRAINE, 1994); lo mismo podría decirse de las democracias representativas, como expondré a continuación.

³⁴

"Aceptar 'las democracias liberales capitalistas realmente existentes' como 'el final de la historia' sería un grave retroceso en la lucha por la democracia. Hay todavía muchas relaciones sociales en las que el proceso de democratización es necesario" (MOUFFE, 1999, 127).

"La democracia es frágil y algo nunca definitivamente adquirido, pues no existe 'umbral de democracia' que, una vez logrado, tenga garantizada para siempre su permanencia. Por tanto, se trata de una conquista que hay que defender constantemente" (MOUFFE, 1999, 18).

contenido o contrarias a sus actuaciones posteriores una vez en el gobierno, que no se denuncian), el sistema de recuento electoral no proporcionalmente directo (no una persona un voto sino según el sistema de mayorías por circunscripciones territoriales que beneficia el bipartidismo y la representación de partidos nacionalistas en las cámaras legislativas), la no revocabilidad de los representantes que se mantienen durante todo el mandato, la crisis de representación política cuando –en lugar de *mandar obedeciendo*– los representantes políticos reniegan o no cumplen sus promesas programáticas y únicamente se ocupan de gestionar el consentimiento de la mayoría para aplicar políticas en su propio provecho.

En lo relativo al “gobierno *para todos*” podría decirse que no se defienden ni desarrollan políticas que benefician a la mayoría o a los más desfavorecidos. Los gobernados apoyan o consienten medidas políticas que no les benefician a ellos o a otros por una falta de formación político-social básica, por estar desinformados o malinformados manipuladoramente respecto a lo que ocurre y a los intereses a los que sirven determinadas decisiones políticas (por mirar desde la calle el escaparate que los grupos de poder exponen sin conocer realmente el producto que se les vende) o porque desencantados con el sistema político (paro, corrupción, exclusión, ...) se autoexcluyen reforzando el mantenimiento del mismo y, por tanto, no propiciando la mejora social. En este punto, también habría que señalar la apatía e indiferencia reinante de la mayoría satisfecha que se mira a sí misma olvidándose de otros menos favorecidos (GALBRAITH, 1992).

Y finalmente habría que señalar la existencia de una política transnacional interdependiente derivada de la primacía (globalizada) del sistema económico sobre el sistema político, de manera que éste queda subordinado a aquél que es quien impone sus decisiones; así los grupos económicos poderosos, empresas multinacionales y los organismos supranacionales no democráticos que las acompañan deciden lo que debiera decidirse entre todos, desplazándose el poder político a grupos minoritarios que quedan fuera del control democrático. En esta situación, podría concluirse que la democracia se vacía de sentido y el aparentemente caduco término “imperialismo” parece seguir vigente dado que nunca un número tan reducido de personas dirigió las vidas de un número tan elevado de gente³⁵. Imperialismo que es ejercitado también mediante un “poder blando”

35

“El poder político no es sino el tercer poder. Antes está el poder económico y luego el poder mediático. Y cuando se posee esos dos, como bien ha demostrado en Italia el Sr. Berlusconi, hacerse con el poder político no es más que una formalidad” (RAMONET, 1995, 98).

“La práctica generalización planetaria de regímenes que se denominan democráticos coincide con el progresivo cuestionamiento de los sistemas de representación política en los niveles nacionales e internacionales. Como se ha podido constatar en las últimas décadas, las redes de influencia, intereses y negocios elaboran por adelantado y cada vez más las grandes decisiones que luego se endosan a las formas democráticas, de manera que el ciudadano percibe que su voto tiene cada vez menos influencia sobre el funcionamiento de los grandes actores –asociaciones de Estados, organismos internacionales, grandes grupos mediáticos y financieros...” (RAMONET, 1998, 115).

“No es la democracia la que triunfa hoy, sino la economía de mercado, que es en parte su contrario, puesto que trata de disminuir la intervención de las instituciones políticas, mientras que la política democrática intenta incrementarla, para proteger a los débiles de la dominación de los fuertes” (TOURRAINE, 1994, 407)

(frente al tradicional poder militar o diplomático, nunca abandonado), que ha sido definido por NYE como “la capacidad de lograr que otros quieran lo que EEUU quiere” (*El País*, 4 de febrero de 2001, p.7).

Podría hablarse de pseudo-democracia o de una democracia aparente e ilusoria si se comparte lo dicho por MARX y ENGELS acerca de la *falsa conciencia* de los grupos subordinados que leen y piensan la realidad desde las interpretaciones proporcionadas por los grupos dominantes, sin percibir que estas ideas hegemónicas benefician a éstos –y no a ellos–, manteniéndose así el status quo y la dominación de éstas sobre aquéllos; si se comparte lo dicho por GRAMSCI acerca de la *hegemonía* de las formas dominantes de conciencia que se produce a través del *consenso* espontáneo, del sentido común, fabricado por diferentes instituciones de la sociedad civil: la iglesia, el sistema educativo, la familia, los medios de comunicación y otras instituciones culturales (y no a través de la fuerza o la imposición); si se comparte lo dicho por ALTHUSSER acerca de los *aparatos ideológicos y represivos del Estado* y de los diferentes *procesos de interpelación* que producen nuestras subjetividades al ofrecernos una serie de “posiciones de sujeto” desde las que reconocernos, percibir y comprender la realidad; si se comparte lo dicho por POULANTZAS acerca de los *procesos de enmascaramiento, desplazamiento, fragmentación y coherencia imaginaria* por los que algunos discursos se convierten en hegemónicos³⁶; si se comparte lo dicho por BARTHES acerca de los *mitos* como discursos apolíticos y ahistóricos que son aceptados como verdaderos y como naturales; si se comparte lo dicho por FOUCAULT acerca del papel del *poder disciplinario* en la producción de *sujetos dóciles y útiles*; etc.

Obviamente todos estos mecanismos de influencia en las ideas y en las subjetividades de las personas han tenido lugar en la historia antes de la irrupción social de los **medios de comunicación de masas**, pero ahora con ellos estos procesos son mucho más sencillos, inmediatos y sutiles (ya que no se necesita el poder de la fuerza para imponerlos)³⁷ por la omnipresencia cotidiana y doméstica de estos medios en la vida de las personas y por la penetración creciente de éstos en los procesos democráticos. Los MCM, y fundamentalmente la televisión, son probablemente la fuente más importante de

³⁶ Según POULANTZAS, algunos discursos particulares se convierten en hegemónicos tras los siguientes procesos: en el proceso de enmascaramiento, los discursos hegemónicos ocultan los intereses reales del grupo dominante (por ejemplo, borrando en el lenguaje toda huella de dominación de clase en el ámbito de la producción); en el proceso de desplazamiento se ofrece a las personas la “ilusión” de una mejora social que realmente encubre esos intereses (por ejemplo, enfatizando la libertad en el ámbito del intercambio y consumo –cuando de hecho es una libertad restringida de elegir solamente lo que se ofrece–); en el proceso de fragmentación se nos vende una autoimagen de nosotros mismos como individuos unipersonales sin pertenencia a clases sociales; y, finalmente, en el proceso de coherencia imaginativa se nos integra en otros colectivos (consumidores, ciudadanos, público, compatriotas, ...) diluyendo más aún nuestra pertenencia a determinada clase social (MASTERMAN, 1993a, 224-225). [POULANTZAS, N. (1978). *Political Power and Social Classes*. Verso].

“El consumo se convierte en un sustituto de la democracia. Sirve para compensar todo lo que es manifiestamente antidemocrático en nuestra sociedad. Como podemos elegir qué dentífrico utilizar o qué pizza comprar, vivimos con la ilusión de que somos libres” (HIGGINS y MOSS, 1982, 51; citado por MASTERMAN, 1993a, 225). [HIGGINS, C.S. y MOSS, P.D.(1982). *Sounds real*. University of Queensland Press].

³⁷

“La propaganda es a la democracia, lo que la cachiporra al estado totalitario” (CHOMSKY, 1993, 16)

información política en nuestra sociedad y con las informaciones que nos proporcionan priorizamos los problemas a resolver³⁸ y tomamos decisiones políticas de gran trascendencia; siendo considerada esa información por la mayoría de la gente como la más fiable, posiblemente por registrar los acontecimientos visualmente, lo cual aporta la ingenua ilusión de realismo y verosimilitud.

La democracia ha llegado a identificarse con el mercado, la libertad y la participación con el consumo³⁹. Mercado donde unos hacen valer su poderío económico para imponer las políticas que más les convienen y donde otros reducen su libertad y participación política al consumo de los líderes políticos que se ofrecen en el supermercado político. Consumo de líderes determinado por la imagen-fachada que éstos presentan en los MCM y no tanto por los programas políticos; los cuales, por otra parte, son bastante homogéneos y mayoritariamente se desconocen en profundidad así como se desconocen los intereses a los que verdaderamente sirven.

A pesar de la potencialidad de los medios tecnológicos para contribuir al perfeccionamiento de la democracia si fueran herramientas para la democracia directa o ejercieran un papel de contrapoder respecto a los poderes políticos y económicos desde posiciones de independencia, la realidad es que los MCM⁴⁰ influyen en el retroceso de la democracia al haber sido instrumentalizados interesadamente por los poderes económicos y políticos para asegurar el control social mediante el adoctrinamiento y el consenso de los ciudadanos (RAMONET, 1995, 1997). Los medios de comunicación de masas restringen la comprensión de los ciudadanos multiplicando los tópicos y agravando las confusiones (al difundir exclusivamente determinada ideología repitiendo insistentemente los mismos mensajes e interpretaciones, al silenciar determinados intereses y hechos, al ahogar y excluir otros planteamientos -que incluso convierten a los verdugos en víctimas y a las víctimas en verdugos-), les entretienen creando ilusiones y

38

"Las chicas y los chicos tienen muchas dificultades para saber qué problemas son auténticamente relevantes en sus propias comunidades. En nuestra sociedad de consumo, quienes controlan el mercado de la producción y de la comunicación son los que generan las problematizaciones 'legítimas', quienes nos obsesionan con falsas y fatuas necesidades y, en consecuencia, quienes nos impiden detectar otras más reales y urgentes" (TORRES SANTOME, 1999, 68).

En relación con el ámbito educativo es destacable el énfasis que se está otorgando al problema de la conflictividad en las aulas por influencia de los medios de comunicación de masas al presentarnos frecuentemente noticias sobre sucesos puntuales o congresos de expertos sobre este tema; mientras se relegan a un segundo plano o se acallan otros problemás más importantes como pudieran ser la no contribución de la escuela en la formación de una ciudadanía emancipada o las desigualdades que está generando la pseudoprivatización de la enseñanza pública en nuestro y en otros contextos.

39

"La democracia se degrada en libertad de consumo, en supermercado político" (TOURRAINE, 1994, 26).

"Los dirigentes de los partidos se nos presentan, en estos tiempos, envueltos como si fueran paquetes de detergentes o de copos de maíz" (MASTERMAN, 1993a, 27).

40

Aquí me refiero aquí a la prensa, la radio y la televisión. Todavía está por ver si internet sucumbirá a la dominación de esos poderes o será retomada por la población para hacerse oír, ejercer y organizar su participación política.

simplificaciones distractoras, les aíslan para que no se organicen y participen políticamente y les atemorizan creando constantemente enemigos nuevos (CHOMSKY, 1993). De manera que los MCM, en lugar de ser medios para iluminar y enriquecer el debate democrático, son herramientas de manipulación de conciencias en manos de grupos minoritarios de poder que anestesian conciencias imponiendo consensos; es decir, sirven para el control de los ciudadanos y no para su emancipación. De ahí, el desaforado interés de esos grupos de poder por hacerse con el control de estos medios tanto a escala local, regional, nacional como planetaria. Actualmente las macrofusiones también están teniendo lugar en el campo multimedia produciéndose una compleja concentración de los MCM en manos de unos pocos grupos de comunicación cada vez más poderosos; en nuestro país destacarían Prisa, Telefónica, Correo, ... (DÍAZ NOSTY, 2000) y a escala mundial la fusión Time Warner-America Online.⁴¹

En resumen, nuestra democracia no es perfecta, no es la mejor de las posibles⁴², por ello es indispensable que la pensemos y cuestionemos para mejorarla; articulando “la lucha por la igualdad con la lucha por la libertad” y, desde mi particular punto de vista, considerando a la igualdad como principio prioritario al que la libertad quedaría subordinada y no al contrario. Aunque coincido con el ideal democrático de la modernidad de igualdad y libertad para todos, es esencial señalar que el consenso racional objetivo para diseñar e implementar formas democráticas más avanzadas (propio del racionalismo ilustrado) no es posible ya que nos sustentamos en opiniones e interpretaciones y no en verdades universales derivadas de una razón objetiva y neutral⁴³; y que, por tanto, será preciso aceptar la subjetividad, la incertidumbre, el pluralismo y el

41

“Hacerse con las emisoras de radio y televisión, con las redes de telecomunicación y los periódicos de grandes tiradas constituye el imperativo inmediato de todo golpe de Estado o revolución. Desde el punto de vista simbólico y práctico, esta acción resume el papel que desempeña la información en la permanencia o derrocamiento de un sistema social. Esencialmente, el control de los modos de informar a la gente constituye la base del poder político, ya se trate de los medios de comunicación social, la educación política no institucional o el cañón de un fusil. Como dice Alfred Sauvy, el poder de construir emisoras de televisión es equiparable al poder medieval de construir castillos a lo largo del Rin” (SMYTHE, 1981, 20; tomado de MASTERMAN, 1993a, 19). [SMYTHE, D. (1981). *Dependency Road: communications, Capitalism, Consciousness and Canada*. New Jersey. Ablex]

42 ¿Si a los gobiernos despóticos se les llama democráticos, a las elecciones dirigidas se les llama libres, a los partidos que trabajan a favor del capitalismo se les llama socialistas, ..., no nos recuerda esto el “doblepensar” de la utopía negativa en “1984” de ORWELL donde las formas lingüísticas escondían realidades opuestas a ellas? (NAREDO, 1998, 34-35).

43

“Existe una leyenda persa que cuenta que, al comienzo de los tiempos, los dioses repartieron la verdad entregando a cada persona una pequeña parte de ella. Es la aportación de la parte de cada uno la que permitirá reconstruir la verdad. De tal modo que verdad y participación serían las dos caras de una misma moneda” (SANTOS GUERRA, 1994, 107).

“Hannah Arendt tenía toda la razón en insistir que en la esfera política nos hallamos en el dominio de la opinión, de la doxa, no en el de la verdad, y que cada esfera tiene sus criterios propios de validez y de legitimidad. (...) Deberíamos poder cuestionar las fronteras mismas de la razón y juzgar las pretensiones formuladas en nombre de la racionalidad (...) La revolución democrática es concebida en términos de Claude Lefort como ‘la disolución de las señales de certidumbre’. (...) Las personas comprometidas con la democracia deberían ser cautelosas con todos los proyectos que aspiran a alcanzar la unanimidad” (MOUFFE, 1999. 34, 194, 199 y 202). [ARENDT, H. (1968). *Between Past and Future*. Nueva York. LEFORT, C. (1986) *The Political Forms of Modern Society*. Cambridge. Polity Press].

conflicto⁴⁴ como intrínsecamente inevitables y necesarios para caminar en la construcción consensuada de modelos y prácticas más democráticas, las cuales evidentemente son infinitas e impredecibles.

Defiendo, tal como manifiesta SOTELO (1995), no un concepto liberal de democracia que entienda a ésta como un régimen político que garantiza las libertades individuales pero que conlleva la desigualdad social, sino un concepto *radical* de democracia como gobierno de todos, por todos y para todos donde impere la libertad moral y la igualdad social y que precise de formas de convivencia democráticas en todas las esferas sociales políticas, familiares, laborales y educativas. Una democracia radical que, como dice ALVAREZ URÍA (1995, 95), implica un cambio social que nos obliga a cuestionarnos a nosotros mismos (a desasirnos de lo que somos) y a construir una nueva ética individual y social que promueva una cultura alternativa de la libertad, la igualdad y la solidaridad.

Necesitamos una democracia radical y plural que avance en el camino de la participación política directa, activa y permanente de una ciudadanía emancipada, consciente de que la realidad social y las subjetividades son construcciones sociales y de que ella misma tiene poder para conformar y modificar éstas. Una democracia que amplíe la diversidad de contextos y relaciones sociales donde los ciudadanos participen políticamente desde formas democráticas múltiples⁴⁵; una democracia que multiplique los espacios públicos donde las relaciones de poder estén abiertas a la contestación democrática; una democracia que ataque el poder manipulador de determinados grupos que quedan fuera del control de los procesos democráticos; una democracia donde los ciudadanos puedan verdaderamente escoger entre alternativas diferentes; una democracia que se afane en alcanzar consensos reales y no aparentes y deficitarios; una democracia que no sea impasiva con el ultraje y menosprecio de los derechos humanos; ... (MOUFFE, 1999). Una democracia en la que sean exigibles tanto unos derechos fundamentales como unos deberes fundamentales (no identificables únicamente como obligaciones fiscales) ya que sin deberes aquellos se convierten simplemente en derechos de papel, rescatando lo dicho por Simone WEILL⁴⁶.

⁴⁴ En relación a los conflictos Chantal MOUFFE (1999) diferencia entre antagonismo y agonismo: en el antagonismo existe un enemigo al que hay que abatir, mientras que en el agonismo existe un adversario al que es preciso tolerar, aunque se combatan con vigor sus ideas nunca se cuestionará su derecho a defenderlas.

⁴⁵

"Hoy en día, si se necesita un indicador de progreso democrático, no hay que buscarlo en la cantidad de personas que tienen derecho a voto, sino en la cantidad de contextos ajenos a la política en los que se ejerce el derecho de voto... el criterio para juzgar el nivel de democratización logrado en un país ya no vale establecer 'quienes' votan, sino 'dónde' pueden votar" (BOBBIO, 1987, 55; citado por MOUFFE, 1999, 133). [BOBBIO, N. (1987). *The future of democracy*. Cambridge. Polity Press].

"Hay muchas relaciones sociales en las que las formas representativas de democracia serían completamente inadecuadas, y en consecuencia las formas de la democracia deberían ser múltiples y adaptadas al tipo de relaciones sociales en las que se implementarían los principios democráticos de libertad e igualdad. En algunos casos se adapta mejor la democracia representativa; en otros, la directa. También deberíamos tratar de imaginar nuevas formas de democracia" (MOUFFE, 1999, 145).

⁴⁶

"El alegato por la primacía de los deberes expresa la responsabilidad individual -no pasiva, no abandonada a las funciones del Estado- que condiciona una democracia verdadera... Sacudirse de

Ante la crisis estructural y cultural de nuestra democracia ¿qué está haciendo la escuela? ¿La escuela está contribuyendo a formar a esta ciudadanía emancipada para edificar una democracia directa, radical y plural?⁴⁷ ¿Está posibilitando que los alumnos accedan a un conocimiento abierto, plural, cuestionable y que identifique la ideología subyacente en las influencias e informaciones que reciben (de los MAV-MCM y también desde la propia escuela) para que sean más libres en la formación de su propio pensamiento y en la comprensión y creación de ellos mismos y del mundo en que viven? ¿Está enseñando a los estudiantes a dejar de ser ciegos, sordos y mudos ante la realidad social y a ejercer su potencial poder decisorio para exigir planes y actuaciones políticas en las que prevalezcan los intereses colectivos frente a los particulares en los diferentes ámbitos: local, regional, estatal, mundial? ¿Desde ella se está favoreciendo el aprendizaje de actitudes y valores democráticos: independencia de pensamiento, responsabilidad ética individual y colectiva, compromiso, valentía cívica, honestidad, ...? ¿Está motivándoles para que dejen de estar ocupados y preocupados por el consumo y que pasen a estarlo del cumplimiento real de los grandes principios de igualdad y de libertad rechazando y oponiéndose al desprecio y a la violación de los derechos humanos, al crecimiento de las desigualdades, a la concentración del poder en manos de grupos restringidos que pretenden modelar y subyugar la voluntad de las mayorías? ¿Cómo entienden los alumnos la democracia, saben identificar aspectos mejorables de la misma en diferentes situaciones sociales? ¿Está enseñando a utilizar los medios tecnológicos como fuentes de información (cuestionables) y como recursos para la participación política democrática?

¿La escuela está siendo en sí misma una esfera pública democrática (GIROUX, 1990) en la que se vive democráticamente, manteniendo unas relaciones sociales de igualdad y libertad, y se va creando democracia? ¿Son democráticas las estructuras y las prácticas de participación de profesores, alumnos y familias en los centros educativos y de relación entre ellos? ¿Los alumnos participan activamente y con responsabilidades en las diferentes decisiones sobre el currículum, sobre la organización y las normas, ..., así como en la resolución de los conflictos emergentes?⁴⁸ ¿Es radical la participación democrática de las familias en la elaboración y gestión de los proyectos educativos de las escuelas en el sistema público o se está restringiendo dicha participación a la libertad de elección (de consumo) de centros escolares en el mercado educativo que se está configurando? ¿Esto es

encima la posesiva 'lucha por los derechos' e imponer una 'consciencia de los deberes' puede ser la referencia de un proyecto que trate de llevar el proceso de democratización a zonas de la vida colectivas consagradas como cotos privados por los modernos sacerdotes de la filosofía política" (CAPELLA, 2001, 31).

47

"La tarea del ciudadano no consiste ya en delegar su poder, sino en ejercerlo en todos los niveles de la sociedad y en todas las etapas de la vida. (...) (Las autoridades de los Estados) no pueden entusiasmar a las personas a las que gobiernan con cualquier proyecto perjudicial que puedan haber ideado, como hacen cuando tratan con poblaciones maleables, mal informadas, a las que se engaña en contra de sus verdaderos intereses" (UNESCO, 1972, 151-152; tomado de MASTERMAN, 1993a, 22). [UNESCO (1972). *Learning to Be: the world of education today and tomorrow*. Paris. Unesco].

48

En democracia es una condición ética la resolución consensuada de conflictos, aunque la toma de decisiones entre todos implique una mayor complejidad en el proceso; donde, además de ofrecer más posibilidades a la resolución de los mismos -por cuanto que las soluciones tomadas entre todos "obligan" o parecen obligar más a todos-, supone un inestimable aprendizaje activo de la convivencia democrática (SAN FABIAN, 1996). *"Vale más el camino que la posada"* (Juan de Mairena, MACHADO).

coherente con la esencia de la “escuela pública”? ¿Qué se hace desde la escuela para profundizar en el análisis de la participación democrática de los diferentes colectivos de la comunidad escolar, para desvelar las causas y consecuencias de los defectos o fallos encontrados y para mejorar dicha participación creando (y, por tanto, enseñando) democracia? ¿Se está alerta ante las perversiones democráticas que pudieran aparecer en el curriculum y en la escuela?⁴⁹

En síntesis, ¿la escuela educa “en” democracia? ¿y educa “para” la democracia incluyendo el estudio crítico de los MAV-MCM como un ámbito curricular fundamental – aunque no único- para formar a una ciudadanía emancipada que pueda ir mejorando nuestra actual democracia?

2.1.1.2. NUESTRO SISTEMA ECONÓMICO CAPITALISTA, LOS MAV-MCM Y LA ESCUELA

En nuestro sistema económico imperan las leyes del mercado (de la oferta y de la demanda) en la regulación de las relaciones de producción, distribución y consumo; siendo los términos más definitorios del mismo los siguientes: propiedad privada, plusvalía, liberalización, globalización, productividad, rentabilidad, eficacia, eficiencia y competitividad. Tenemos un sistema económico capitalista en el que no existe una racionalización de la producción en base a las necesidades sociales básicas, sino que la producción se plantea para el enriquecimiento material de unos pocos -los propietarios de los medios de producción y de distribución- y no de los trabajadores⁵⁰. Un sistema económico capitalista postindustrial que está dejando de estar emparejado con la creación de nuevos productos y puestos de trabajo (capitalismo industrial) y que está pasando a centrarse en la especulación bursátil (capitalismo financiero) configurando una “economía de casino”⁵¹. Un sistema económico neoliberal en donde el becerro de oro es el mercado, el cual se autorregula e impone a los gobiernos la desaparición de los controles sociales de

⁴⁹ Metafóricamente para SANTOS GUERRA (1995) el tema de la democracia escolar es “el problema de la nieve frita”; es decir, es imposible enseñar al alumnado actitudes y comportamientos democráticos con una organización escolar y un curriculum oculto no democráticos que propician la ingenuidad, la pasividad, la dependencia, la sumisión, la selección social, ... Este mismo autor también ha señalado algunas perversiones que pueden aparecer en la organización escolar y, concretamente, en los procesos de participación democrática en los centros escolares (SANTOS, 1994, pp.26-28, 184 y 218).

⁵⁰

“Capitalista es quien utiliza su dinero con el fin de obtener más dinero... El capital posee la empresa y eso significa dos cosas: que la propiedad de lo producido pertenece sólo al capital, y que la finalidad de la empresa quedará en función exclusiva de los deseos del capital ... La finalidad de la empresa capitalista es el mercado con el objetivo de maximizar los beneficios, no de maximizar la masa salarial... Una empresa cooperativa matiza la finalidad de mercado con la estabilidad de sus miembros y suaviza la maximización del beneficio con los salarios asignados a los participantes. La empresa capitalista despedirá y contratará a su libre antojo con la única limitación de las leyes que deba cumplir y tratará de pagar el menor salario posible” (ANISI, 1995,35-36).

⁵¹

“En un reciente libro sobre la propuesta del premio nobel de economía, James Tobin, de controlar los flujos de esos capitales especulativos mediante la implantación de impuestos, se calcula que la suma de transacciones diarias en los mercados de divisas ha llegado a 1’2 billones de dólares, es decir, casi igual al total de las reservas monetarias oficiales de todos los bancos centrales del mundo en conjunto” (The Economist, 13.7.1996; citado por DIETERICH, 1996, 48-49).

la economía no sometiendo, por tanto, sus proyectos al debate democrático; asunto que lleva a CHOMSKY (1996, 43) a denunciar la contradicción existente entre capitalismo y democracia. En este sentido, se habla del *pensamiento único* como “*la traducción a términos ideológicos de pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en especial las del capital internacional*” (RAMONET, 1995, 58), para designar y evidenciar la hegemonía del poder económico sobre el político en las sociedades occidentales de nuestros días.

Este poder económico neoliberal está impulsando políticas de ajuste estructural dictadas por organismos internacionales –integrados por importantes grupos económicos y financieros– que ejercen la dirección económica del planeta: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, la Organización Mundial del Comercio (antiguo GATT). Estas medidas político-económicas que se derivan de esta doctrina-catecismo se están extendiendo mundialmente con la denominada globalización económica (debido al desarrollo exponencial de la electrónica y de las telecomunicaciones) siendo asumidas voluntariamente por los estados occidentales del primer mundo (para incorporarse al carro de los elegidos, tras haber sido impulsadas en los años ochenta en Inglaterra y en EEUU por los gobiernos Thatcher y Reagan en su “revolución conservadora”) e impuestas a los países pobres y en desarrollo (mediante la exigencia de estos ajustes estructurales a cambio de préstamos y ayudas oficiales).

Las políticas de ajuste estructural prescriben una flexibilidad en la organización de la producción y en el empleo (disminuyendo el poder sindical y aplicando nuevas normas sobre despido, salarios mínimos y prestaciones a desempleados, así como recortes salariales que contrastan con las subidas de precios y los records en beneficios empresariales); una redefinición del tejido industrial (desmantelando sectores en crisis, favoreciendo el desarrollo tecnológico que sustituya mano de obra por capital, ...); una liberalización del comercio (minimizando el papel del Estado y neutralizando influencias gubernamentales, facilitando transacciones internacionales y fomentando la concentración de empresas financieras); y una reforma del sector público (desmantelando el Estado del Bienestar –la educación y la escuela pública, la salud, las prestaciones sociales, ...– y disminuyendo los gastos públicos, privatizando empresas estatales, desarrollando reformas fiscales en las que se generalizan los impuestos generales sobre el consumo y disminuyen los impuestos para los tramos más altos de renta y de sociedades, ...). Políticas que en los países en vías de desarrollo, para resolver el pago de la deuda externa de estos países pobres a los países ricos (considerado como el problema prioritario de esos países por estos organismos económicos internacionales⁵²), se complementan con otras medidas: con una reducción del gasto interno (disminuyendo el consumo, las importaciones y el gasto público) y con un incremento de ingresos del extranjero (devaluando sus productos para abaratar y atraer exportaciones, sustituyendo la actividad productiva orientada al consumo interno por una actividad productiva para ser

⁵² ¿Es justo anteponer el pago de esta deuda al desarrollo socio-económico de estos países? Algunos autores señalan que el valor de esta deuda externa es muy inferior al valor de la deuda ecológica que los países industrializados estamos contrayendo con estos países menos desarrollados tecnológicamente, al contaminar el planeta que compartimos, y al valor de la deuda histórica que tenemos con ellos por los saqueos coloniales realizados en esos países durante siglos. Además del hecho de que este empeño por cobrarla es baldío porque nunca será saldada dados los intereses que se van incorporando. Deuda económica que, tal como se plantea, es en sí misma una hipoteca eterna.

vendida en el mercado internacional, dando plena libertad de entrada para capitales extranjeros eliminando trabas proteccionistas) (TORRES LOPEZ, 2000).

Como señala Marta HARNECKER (2000, 190) el proyecto ideológico del neoliberalismo es un proyecto esencialmente conservador y reaccionario que busca defender y acrecentar los privilegios de una ínfima minoría a nivel mundial; y que retoma sólo una parte del pensamiento liberal clásico (que pretendía abolir todo privilegio social y económico que no proviniese de las capacidades e iniciativas de hombres libres) pero renunciando a sus fundamentos humanistas.⁵³

Actualmente tras el derrumbe de los estados comunistas del Este, como sistemas alternativos al mercado, se acepta que la organización económica natural y racional de la sociedad es el sistema neoliberal de mercado y que, por tanto, hemos llegado al “fin de la historia” (Francis FUKUYAMA, ex-consejero del Departamento de Estado estadounidense) porque “vivimos en el mejor de los mundos posibles” (Bill CLINTON, ex-presidente de los EEUU). El predominio hegemónico de esta ideología económica lleva a algunos a decir que “ya no hay ideologías”, instalándose ésta en nuestras conciencias no como ideología sino como estado natural de las cosas, incuestionable, e imposibilitando pensar e imaginar otras formas de organización políticas y económicas diferentes. Esta confusión ideológica también la favorecen las políticas económicas defendidas por determinados partidos y sindicatos de izquierda que van asumiendo los principios neoliberales.

Ahora bien, este fundamentalismo neoliberal está generando catastróficos problemas ecológicos, sociales y personales. El crecimiento económico en los países desarrollados irresponsable con el medio ambiente, al no tener lugar desde un modelo de desarrollo sostenible, ha supuesto un tremendo *coste ecológico* como es la pérdida de selvas tropicales y de la biodiversidad animal y vegetal, la desertificación y la salinización de suelos, la contaminación y la toxicidad ambiental, el efecto invernadero, la sobreexplotación de recursos no renovables, ...⁵⁴.

53

“El pensamiento único es una amalgama heterogénea de conservadurismo y del liberalismo realmente existente, que se sostiene en asertos tales como los siguientes:

- *Achicar el Estado es agrandar la civilización.*
- *Se acabó la historia; la sociedad será siempre capitalista y liberal.*
- *El liberalismo económico lleva, inexcusablemente, a la democracia.*
- *Pragmatismo: ya pasó la época de las ideologías.*
- *El mercado lo resuelve todo del mejor modo posible.*
- *Siempre hubo y habrá corrupción, pero en el liberalismo es marginal y en el estatismo, estructural.*
- *Siempre habrá desigualdades porque están en la naturaleza humana.*
- *Primero hay que agrandar la tarta y sólo luego repartirla.*
- *Globalización. El nacionalismo económico es una expresión retrógrada.*
- *La soberanía nacional es un arcaísmo del pasado, está superada y en disolución.*
- *Las privatizaciones son la panacea.*
- *El capital extranjero es la solución; por tanto, hay que desregular sin limitaciones al sistema financiero y no poner puertas al campo.”*

(ESTEFANIA, 1997, 26-27)

⁵⁴ El hecho de que la Cumbre Medioambiental de La Haya (2000), continuación de las de Rio (1992) y Kioto (97), resultara ser un fracaso de acuerdos y que se centrara más en regular el “mercado” de emisiones -

El *coste social* de estas políticas económicas que posibilitan el rápido enriquecimiento de una minoría es el retroceso en las conquistas democráticas y de protección social que tanto tiempo se tardaron en alcanzar así como la globalización de la pobreza. La concentración de la riqueza corre pareja a un incremento de las desigualdades –que tiene lugar tanto entre los países del norte y los del sur como dentro de los países del norte⁵⁵– que se va agravando por la precarización y la disminución del empleo, por la sobreexplotación y por la exclusión⁵⁶; y que es debido (no a una escasez de recursos) sino a una distribución desigual, injusta, insolidaria e irracional.⁵⁷

Marta HARNECKER (2000) habla también del problema de la colonización cultural del planeta por EEUU, cuya industria cinematográfica es un moderno “caballo de troya” que nos invade y homogeneiza culturalmente a nivel mundial imponiendo los valores de la sociedad neoliberal. Las mismas películas, las mismas canciones, los mismos eslóganes publicitarios, los mismos objetos, la misma ropa, el mismo urbanismo, la misma arquitectura, ... Hecho que resulta indiscutible si se considera el dato de que la industria de entretenimiento (del audiovisual y el cine) ha pasado al primer lugar en las

con la compraventa de cuotas entre los países más desarrollados y los menos- que de reducirlas es clarificador respecto a las prioridades políticas en este ámbito.

⁵⁵ La diferencia de riqueza entre los países del norte y los del sur pasó de ser en 1948 de 1/10, a ser en 1994 de 1/60. En España el nivel de pobreza está en el 11'6 %, y en EEUU en el 15'8% (PNUD, 2000).

“Cuando se comparan indicadores de mediados de los noventa con los de diez años anteriores se identifican caídas en el ingreso per cápita para 25 países –superiores al 20% para 12 de ellos; disminuciones en las calorías diarias consumidas por persona para 22 países; incrementos en la tasa de mortalidad infantil para 9 países; y, disminuciones en la tasa de matrícula de educación primaria para 19 países” (UNCTAD, 1997; citado por HARNECKER, 2000, 202).

⁵⁶ El nuevo “horror económico” no es ya la explotación, sino la falta de explotación: la exclusión. Los ciudadanos consideran privilegiados a quienes tienen trabajo, aunque sea mal pagado, y lo que temen es ser sobrantes en el aparato de producción (FORRESTER, 1997).

⁵⁷ Hoy en día tenemos un planeta polarizado en el que el 20% de la población tiene el 80% de los recursos, y mil millones de personas en el planeta viven en la pobreza absoluta.

“Un planeta en el que las desigualdades se van incrementando y en el que, sobre 5.000 millones de habitantes, apenas 500 millones viven confortablemente, mientras que 4.500 millones permanecen en la necesidad. Un planeta en el que la fortuna de las 358 personas más ricas, multimillonarias en dólares, es superior al ingreso anual del 45 por 100 de los habitantes más pobres, es decir, 2.600 millones de personas” (Le Monde, París, 17 de julio de 1996; citado por RAMONET, 1997, 245-246).

Según TORRES LOPEZ (2000,50) el coste para lograr y mantener el acceso universal a la enseñanza básica para todos, la atención básica de salud para todos, la atención de salud reproductiva para todas las mujeres, la alimentación suficiente para todos y agua limpia y saneamiento para todos, calculado por el informe del PNUD (1998) en aproximadamente 44.000 millones de dólares por año, es equivalente al 4% de la riqueza de las 225 personas más ricas del mundo, o al 17'7% de los gastos militares de ese año o el gasto de cigarrillos en Europa.

“Según el Word Watch Institute en el año 2000, casi 100.000 personas se mueren al día por los efectos más o menos inmediatos del hambre y cada dos segundos muere un niño a causa de enfermedades que se podrían evitar mediante inmunizaciones o proporcionándoles agua potable suficiente. UNICEF evaluó a principios de los años 90 que la tercera parte de los 14 millones de niños que mueren al año fallecían por déficit alimentario” (TORRES LOPEZ, 2000, 47).

exportaciones de Estados Unidos, siendo este sector el primer proveedor de divisas por delante de la industria aeroespacial (RAMONET, 1997)⁵⁸.

A estos costes ecológicos y sociales habría que añadir un coste *personal* derivado de esa obsesión acumulativa de unos pocos. Las empresas capitalistas, guiadas por la búsqueda de beneficio, necesitan construir una sociedad que consuma lo producido y que genere más demanda para que ellas puedan seguir produciendo y obteniendo plusvalía (su verdadera finalidad) y utilizan para ello a los **medios de comunicación de masas** generando en la población una cultura de consumo desaforado mediante la publicidad y el marketing; siendo éstos, por tanto, una parte esencial del engranaje en el que sustenta la economía de mercado o más aún el soporte del sistema económico vigente. Pero esta cultura de consumo innecesario, de despilfarro, aliena al ciudadano convirtiéndole en un consumidor compulsivo que *“vive para trabajar y trabaja para gastar dinero”*, reduciendo su vida al logro de dinero para gastarlo, a *“trabajar alienadamente sólo para seguir consumiendo”* (SMYTHE, 1981⁵⁹; ARCONADA, 1995); de esta manera van configurándose nuestras subjetividades hasta el punto de que automáticamente valoramos a las personas y a nosotros mismos según las posesiones materiales que tengan o tengamos. *“Tanto tienes, tanto vales”*.

¿Es el mercado la organización económica “natural” de la sociedad? ¿Aceptamos como válida y como la mejor de las posibles la paupérrima situación económica y la alienada situación social de la mayoría de la población mundial obligada por este sistema económico que impone un darwinismo social y económico y un consumismo alienante como modelo de vida-supervivencia? ¿Consentimos la pérdida de las conquistas sociales en el ámbito económico-laboral? ¿No necesitamos una economía sometida al control consciente de los sujetos y no al contrario, de manera que la producción económica sea un medio (servir a los seres humanos) y no un fin (su mantenimiento)⁶⁰? ¿No estamos acaso ante un “falso” progreso (económico, político, cultural)? ¿Qué entendemos por calidad de vida?

58

“La producción y exportación de filmes y vídeos de los Estados Unidos, medios privilegiados para difundir su cultura, arrasan a nivel mundial. Las cifras eran, por ejemplo, muy superiores a las europeas a comienzos de los 90 y esta disparidad ha ido aumentando. En 1991 las producciones de televisión originadas internamente en Europa no llegaban a 20.000 horas de las 125.000 que se transmitían” (HARNECKER, 2000, 208).

En nuestro país, el gobierno ha cancelado en diciembre del año 2000 la cuota audiovisual que limitaba la importación de productos audiovisuales extranjeros no europeos.

59 SMYTHE, Dallas. (1981). *Dependency Road: communications, Capitalism, Consciousness and Canada*. New Jersey. Ablex

60

“La irracionalidad del capitalismo no solo estriba, como señaló Karl POLANYI, en la utopía de promover una sociedad económica, es decir, una sociedad sometida al imperio de la economía y a merced de sus embates –lo que justifica que tanto los hombres como los recursos naturales de la tierra sean convertidos en mercancías gobernadas por las leyes del mercado- sino también en la consideración del trabajo como fin en sí mismo, en la infatigable lucha para la consecución de la riqueza como fin último” (ALVAREZ-URIA, 1995, 91).

¿La escuela sirve al sistema capitalista? Respecto a esto comparto lo dicho por FERNANDEZ ENGUITA en su libro “La cara oculta de la escuela”, publicado en 1990, en el que desvela cómo la escuela a través del curriculum oculto prepara a los alumnos para su futuro papel como trabajadores dóciles y sumisos; así como lo dicho por FRIGOTTO en cuanto a que existe una productividad en la escuela improductiva que de forma oculta está beneficiando al capital⁶¹. ¿Y en la educación está incidiendo el neoliberalismo?. La omnipresente ideología neoliberal entiende la educación desde la teoría del capital humano como una inversión que se va a rentabilizar cuando el individuo acceda al trabajo y que redundará en una mayor productividad y beneficios que finalmente se extenderán al conjunto de los ciudadanos-consumidores. Desde esta ideología la educación no tiene como fin formar ciudadanos sino crear capital humano; teniendo la educación únicamente sentido si produce la mano de obra que necesitan las empresas capitalistas (CASCANTE, 1998, 2000). Así, el neoliberalismo sustituye la conceptualización de la educación como derecho por una concepción de la misma como bien de consumo, desplazándola de la esfera pública a la privada y orientándola descaradamente a las necesidades y exigencias del capital (SILVA, 1995, 282-283). Esto explica algunas recientes políticas educativas que institucionalizan la incorporación de nuevos contenidos curriculares, como el inglés y la informática, incluso desde la etapa educativa pre-obligatoria de infantil (*El Diario Montañés*, 1 de mayo de 2000, p. 1 y 3).

Coherentemente con este enfoque economicista, utilitarista y pragmatista de la educación (entendida como inversión) se concibe que ésta debe organizarse como mercado para que, con la autorregulación que producirá el funcionamiento de dicho mercado, aquélla se mejore ya que las demandas irán seleccionando las ofertas educativas más “válidas”; dejando que el mercado y la competencia (como mecanismo clave para definir la calidad) determinen la educación que tiene que impartirse, lo que es bueno y malo. No como un sistema de libre mercado sino de *cuasi-mercado* donde el Estado regule determinados aspectos para que este mercado funcione: redefiniendo las prioridades y los mecanismos y pautas de asignación del gasto público y contratando los servicios educativos que oferten los centros en función de la demanda de la ciudadanía, ahora convertida en clientela, y de la evaluación que aquél realice de la calidad de la enseñanza impartida en los mismos⁶².

61

“La escuela también cumple una función mediadora en el proceso de acumulación capitalista a través de su ineficiencia, su descalificación. O sea que dentro de las relaciones capitalistas de producción, su improductividad se vuelve productiva. En la medida en que la escuela es descalificada para la clase dominada, para los hijos de los trabajadores, cumple, al mismo tiempo, un doble papel en la reproducción de las relaciones capitalistas de producción: justifica la situación de explotados y, al impedir el acceso al saber elaborado, limita a la clase trabajadora en su lucha contra el capital. La escuela sirve al capital tanto por negar el acceso al saber elaborado e históricamente acumulado, cuanto por negar el saber social producido colectivamente por la clase trabajadora en el trabajo y en la vida” (FRIGOTTO, 1998, 244-245).

62

“Por ser una inversión de largo plazo, la oferta educativa no puede ser determinada de manera óptima mediante el juego de demanda y oferta en el mercado. Debe ser programada anticipando la demanda futura de recursos humanos, por parte del Estado, del autoempleo y, sobre todo, de la empresa privada” (CORAGGIO, 1997, 48).

“Una de las características centrales del proyecto moderno de educación es la constitución de la escuela como espacio separado de la producción. Existe, es evidente, un vínculo con la economía y la producción, pero ese nexo es esencialmente indirecto se realiza, efectivamente, en la práctica como

Desde organismos como la OCDE y la UNESCO se reconoce la renovada atención otorgada a la educación, desde finales de los ochenta, por razones económicas al resurgir el reconocimiento de la importancia del “capital humano” en el desarrollo económico (OCDE, 1991a, 28-29; UNESCO, 1996, 76-77). Por otra parte, habría que señalar que el Banco Mundial –BM– se ha convertido en los últimos años en el organismo más influyente de asesoramiento de las políticas educativas a desarrollar en el panorama internacional, ocupando el espacio tradicionalmente asignado a la UNESCO pero siendo, a la vez, el más opaco y el menos visible de la escena pública dentro de cada país (TORRES, 1997). Coherentemente con su propia identidad como banco, las políticas educativas que el BM propone han sido diseñadas desde la lógica y el análisis económico que identifica sistema educativo y sistema de mercado, escuela y empresa, ciudadano y cliente y se centra en la comparación entre beneficios y costos a la hora de valorar la consecución de un objetivo educacional; función de asesoramiento y sesgo economicista que asume y reconoce el propio Banco Mundial en el documento “Prioridades y estrategias para la educación” (Banco Mundial, 1995, XXIII; citado por CORAGGIO, 1997, 11. Banco Mundial, 1996, 105; citado por TORRES, 1997, 95).⁶³

viene demostrando la sociología de la educación, a través del proceso de credencialismo y certificación de la educación. El proyecto neoliberal de educación rompe ese pacto histórico, gracias a los resultados positivos de legitimación obtenidos en el frente de la guerra cultural empezada por la Nueva Derecha, al postular un nexo directo y sin rodeos entre educación y producción. En esa perspectiva, de forma cínica y desvergonzada, la escuela debe estar ajustada a las necesidades del capital: los flujos escolares deben estar regulados de acuerdo con las necesidades de mano de obra; los currículos educacionales deben ser moldeados de acuerdo con esas necesidades y la escuela debe ser gestionada de acuerdo con las normas gerenciales derivadas del local de trabajo capitalista. Se rompe –o se intenta romper– el vínculo indirecto histórico entre educación y producción” (SILVA, 1995, 286).

63

*“Estos cambios (económicos y tecnológicos) han generado transformaciones espectaculares en los mercados laborales, imponiendo nuevas demandas a los sistemas educativos. En respuesta a éstas, los países miembros de la OCDE están realizando importantes modificaciones para adaptar sus sistemas educativos; los países en desarrollo, en general, aún no las han emprendido. (...) La función del sector público en la educación consiste en proporcionar un marco estratégico que garantice el mayor rendimiento de la inversión en capital humano... En el marco de la política pública, el Estado debe velar por eliminar los obstáculos a la participación del sector privado en la educación” (BURNETT y PATRINOS, 1997, 242-243; sintetizando los argumentos esgrimidos en el documento del Banco Mundial, 1995, titulado *Prioridades y estrategias para la educación*, en el que se definen las prioridades en las inversiones y en los créditos otorgados a los países en desarrollo).*

Los rasgos distintivos de las propuestas del BM para los países en desarrollo, pero que extrañamente coinciden con algunas de las medidas adoptadas en nuestro país, serían los siguientes: prioridad de la educación básica frente a la superior o la secundaria, mejora de la calidad que se mide por los resultados de aprendizaje de los alumnos, prioridad de aspectos financieros y administrativos sobre los educativos (recogida de datos, ...), descentralización e instituciones escolares autónomas y responsables por sus resultados (fijación de estándares, préstamos educativos, financiamiento según resultados y calidad, autonomía para directores (para asignar recursos, contratar o despedir personal, determinar cuestiones como calendario y horario escolar, ...) y profesores (para definir sus prácticas aunque dentro de los límites del curriculum nacional sujeto a normas, estándares, exámenes, inspecciones, ...), participación de los padres en la oferta educativa (contribuyendo económicamente en el sostenimiento del aparato escolar, seleccionando escuelas e involucrándose en la gestión escolar), impulso de la participación del sector privado y ONGs en el terreno educativo (para así diversificar la oferta educativa a fin de introducir la competencia en el terreno educativo como mecanismo clave de la calidad), movilización y asignación eficaz de recursos adicionales a educación primaria, enfoque sectorial y definición de políticas y prioridades en base al análisis económico centrado en la comparación entre beneficios y costos para lograr los objetivos educativos (TORRES, 1997, 84-95).

En nuestro sistema educativo, en los últimos años, se están introduciendo algunas medidas políticas orientadas directamente a la creación y desarrollo del mercado educativo o que, indirectamente, lo están posibilitando. Entre ellas podrían citarse las siguientes: la cesión de autonomía a los centros para definir sus proyectos educativos y distribuir los recursos de manera diferenciada (LODE - Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985), la implantación del curriculum nacional en la enseñanza obligatoria (Reales Decretos de enseñanzas mínimas de Primaria y ESO, 1991), la realización de evaluaciones de resultados a nivel nacional (MEC, 1997; MEC, 2000), la introducción de la posibilidad de autofinanciación de los centros públicos (LOPEGCE - Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Docentes, 1995; Real Decreto del Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y los colegios de educación primaria, 1996) así como de la libre elección de centros escolares (LODE, 1985; Real Decreto 366/1997), el establecimiento de un sistema estatal de indicadores de educación (INCE, 2000), el desvío de fondos públicos a centros privados y concertados⁶⁴, etc. Medidas que están propiciando la *privatización* de los centros educativos públicos entendiendo ésta, tal como señala CASCANTE (2000), no tanto como un cambio de propiedad de los mismos sino como la adopción de los planteamientos de la lucha por el mercado institucionalizándose los valores del mercado capitalista en la esfera educativa: diferenciación de la oferta, publicitación de su producto, competencia para captar clientes, etc.

Estas políticas educativas neoliberales de “cuasimercado” que conciben la educación al servicio de los intereses económicos y la organizan como mercado - fagocitando tanto el sistema educativo como la formación del profesorado, la elaboración

Ahora bien, según esta autora (TORRES, 1997, 150-153), estas propuestas contribuyen -antes que a modificar- a reforzar las tendencias negativas prevalecientes en el sistema educativo y en la cultura escolar convencionales: al reducir educación a escuela, al tener una visión eminentemente sectorial de la educación, al carecer de una visión sistémica, al subyacer una visión dicotómica de la realidad y de las políticas educativas posibles, al moverse en el inmediatismo y pragmatismo trabajando para el corto plazo (que suele ser más rentable políticamente), al ser un modelo educativo vertical y autoritario, al privilegiar la cantidad sobre la calidad (midiendo y valorando la educación por el número de certificados y/o años de instrucción, y no por lo aprendido efectivamente), al disociar lo pedagógico y lo administrativo priorizando esto último y asumiendo que los cambios en lo segundo traerán cambios en lo primero, al priorizar la inversión en las cosas sobre la inversión en las personas, al basarse en la homogeneidad, al no diferenciar enseñanza y aprendizaje (asumiendo que lo que se enseña se aprende y atribuyendo el fracaso al alumno), al basarse en un modelo transmisivo y bancario de la enseñanza reduciendo la educación a contenidos y asignando tanto a profesores como a alumnos roles pasivos, al priorizar los textos escolares como compensadores de los bajos niveles de capacitación docente, al no comprender ni cuidar la cuestión docente (perfil, formación, condiciones de vida y de trabajo, ...; por ejemplo, vinculando el salario al desempeño de las funciones docentes según los resultados de los alumnos) y potenciar la formación en servicio frente a la inicial aconsejando modalidades a distancia frente a presenciales por ser más costo-efectivas, al concebir la participación de los padres unilateral y restringidamente centrándose en los asuntos monetarios, al entender la formulación de políticas como un eterno partir de cero (atribuyendo los fracasos a la falta de voluntad o incapacidad de quienes las implementan, y no a errores en la concepción y diseño de las políticas), al disociar oferta y demanda educativas y concentrarse en la oferta (los factores intra-escolares) desentendiéndose de la demanda (los padres de familia, las comunidades, la sociedad toda) “*desconociendo la importancia de calificar dicha demanda (información pública, educación de padres, capacitación de líderes comunitarios, etc.) como factor indispensable para el logro de una participación sustantiva, un sistema escolar fuerte y una educación de calidad*”, etc.

⁶⁴

“La Generalitat subvenciona a los colegios privados más elitistas de Cataluña” (*El País*, 19 de marzo de 2001, p.34).

de materiales, la evaluación del sistema educativo, ...- tienen importantes consecuencias negativas, tal como adelantaba y recoge CASCANTE (1990a, 1995a, 1997, 2000), aludiendo ahora a los datos obtenidos en diversas investigaciones sobre los efectos de las últimas reformas educativas neoliberales en Inglaterra y Gales, EEUU, Australia, Nueva Zelanda y Suecia (WHITTY, POWER y HALPIN, 1999).

El sistema comprensivo gratuito y uniforme para todos, creado con el propósito de avanzar en la igualdad social, se desmantela al crearse diversas ofertas educativas con diferente valor; de manera que los que se mueven mejor en el mercado, los socialmente más poderosos, se apropian de las más excelentes legitimando y reforzando su papel y posición social dominante. Se modifica la relación entre escuela y comunidad ya que las familias de alumnos pasan a tener más influencia en los centros como clientes que controlan y no tanto como partícipes en la construcción consensuada de los proyectos escolares o en el gobierno de los centros. La elección educativa de las familias se ve limitada, por una parte, por su capacidad de compra y, por otra, por estar reducida a la oferta educativa que se pone en el mercado; orientada ésta fundamentalmente por los criterios que atraen la demanda, los cuales no tienen que ser los educativamente más válidos. La cultura escolar interioriza la ideología de mercado y la competitividad siendo éstas asumidas como situaciones “naturales” por los alumnos a través del curriculum oculto. La dirección de los centros se preocupa prioritariamente por procurar la supervivencia de los centros atendiendo a las demandas del Estado evaluador, se modifica el carácter de su trabajo hacia rasgos gerencialistas –como mediadora entre administración y clientes- incrementando su aislamiento respecto a los profesores de su centro y de otros centros. Respecto al profesorado los efectos serían los siguientes: se ve obligado a asumir la lucha oferta-demanda (porque de ello depende su contratación) ocupando su tiempo en estas cuestiones y no en las estrictamente educativas, ve disminuida su estabilidad laboral, aparece la competitividad interindividual, se produce una vuelta a sistemas tradicionales de enseñanza menos arriesgados en la rendición de cuentas (ahogándose las innovaciones), pierde el control sobre su trabajo al depender éste más de la dirección del centro y del estado, se flexibilizan y aumentan sus horarios de trabajo, ... (CASCANTE, 2000). Pero, ¿la comunidad educativa es consciente de la introducción del cuasimercado en la educación pública y de las consecuencias que esto conlleva? ¿Qué se entiende por escuela pública y por calidad educativa?

En resumen, ¿qué está haciendo la escuela para despertar las conciencias de los alumnos, de los propios docentes y de las familias respecto a las realidades socio-económicas que vivimos y respecto a nuestros deseos consumistas (provocados desde el bombardeo mediático de los MCM que nos induce a considerar a esta ideología económica como el modelo económico natural incuestionable), para pensar críticamente sobre todo ello e imaginar otras realidades socioeconómicas posibles que supongan una mejora para todos, o por lo menos para la gran mayoría? ¿Enseña a los alumnos y al resto de la comunidad educativa a utilizar los MCM para denunciar los costes ecológicos, sociales y personales del sistema económico imperante así como los cantos de sirena del cuasimercado educativo o para reclamar una mayor financiación del sistema público de enseñanza?⁶⁵

⁶⁵ ¿Es suficiente un gasto público en instituciones educativas de un 4,8% del PIB en nuestro país? (Fuente OCDE, 1998. Tomado de McGAW, 2000, 85). [OCDE (1998). *Education at a Glance: OECD Indicators 1998*. Paris. OCDE].

2.1.1.3. NUESTRO SISTEMA CULTURAL POSTMODERNO, LOS MAV-MCM Y LA ESCUELA

Tenemos un sistema cultural que, a finales del s. XX y principios del s. XXI, se presenta bien diferente del que existía en nuestra sociedad contemporánea hace tan solo unas décadas debido al paso del pensamiento moderno al postmoderno; caracterizado éste último por el desmantelamiento de las certezas ilustradas de la modernidad y marcado por el relativismo, la incertidumbre, la diferencia, ...⁶⁶. Esta transformación cultural ha transcurrido paralela a las nuevas condiciones políticas, económicas y sociales que se han vivido en esta última segunda mitad de siglo, derivadas del desarrollo del capitalismo, del progreso tecnológico industrial y comunicacional y, esencialmente, de la penetración osmótica de los MCM (en concreto, la televisión) en la cotidianeidad de nuestras vidas; los cuales han dado lugar a la expansión de una *cultura de masas* que ha supuesto un profundo cambio en las formas de pensar, de sentir, de percibirnos a nosotros mismos, de vivir el tiempo y el espacio, de trabajar, de ocupar el tiempo libre, de comunicarnos, de relacionarnos con nuestros iguales, con la naturaleza y con las cosas, ...

Una cultura contemporánea postmoderna caracterizada por la multiplicación de valores, ideas, creencias, comportamientos, costumbres, actitudes, sentimientos, ... contrapuestos que coexisten paradójicamente al carecer de una fundamentación axiológica. Algunos rasgos hegemónicos de esta compleja y ecléctica “cultura del archipiélago” serían los siguientes:

- *Relativismo* cultural en el que “todo vale” por la muerte de las certidumbres modernas y donde se acepta y tolera la diversidad de estilos de vida (aunque de hecho solo superficialmente y, a veces, tan solo en los discursos).

Relativismo que coexiste paradójicamente con un resurgimiento del *dogmatismo*, de los nacionalismos y fundamentalismos (económicos, políticos, religiosos, culturales, ...), probablemente como modo de reafirmar las identidades individuales y colectivas que se ahogan en este opaco y ambigüo espejo en el que el individuo se ve a sí mismo desdibujado.

- *Individualismo* egocéntrico y narcisista exacerbado en el darwinismo social generado por la economía neoliberal de mercado, donde impera la competitiva ley de la selva, del “sálvese quien pueda”, y donde las relaciones sociales se van atomizando y el concepto de clase desaparece al anteponerse el interés individual al colectivo –al sustituirse los intereses de clase por los deseos individualistas (LIPOVESTKY, 1986⁶⁷; según VARELA, 1992)- dando lugar al aislamiento⁶⁸ y a la

⁶⁶ El postmodernismo es “*el momento de la desmitificación*” en el que se desenmascara el mito de la razón única ilustrada (al existir múltiples racionalidades), el mito de la ciencia como saber absoluto (al ser ésta únicamente un modo de narración más entre otros igualmente válidos), el mito del sentido único y progresista de la historia (al ser ésta construida socialmente tras luchas de intereses humanos en la dialéctica entre lo real y lo posible), ...

Algunas referencias bibliográficas sobre el pensamiento postmoderno serían las siguientes: FINKIELKRAUT, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona. Anagrama; JAMESON, F. (1991). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona. Paidós; LYOTARD, J.F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid. Cátedra; VATTIMO, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona. Paidós; VATTIMO, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona. Gedisa.

⁶⁷ LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona. Anagrama

fragmentación social; los cuales son considerados por DEBORD como propósitos intencionados de los poderes económicos para dominar conciencias⁶⁹.

Individualismo que coexiste paradójicamente con un *conformismo* social donde vegeta una homogeneidad uniforme, desencantada, vacía de compromisos, pasiva, apática que huye de responsabilidades, que parece querer escapar de la libertad más que asumirla e incrementarla. En este sentido, VARELA (1992) y LIPOVETSKY (1986) señalan la armonía existente entre las exigencias del neocapitalismo agresivo y la construcción de personalidades apáticas⁷⁰.

Una *homogeneidad* originada por un pensamiento único que va adormeciendo políticamente las conciencias (que asumen acríticamente el sentido común y los mitos impuestos y naturalizados por la ideología dominante), a la vez, que las va excitando hacia un consumo desmedido que se vende como elixir de la felicidad.

- *Ahistoricismo y primacía del presente*. "Todo es presente; el futuro y el pasado no importan". Se pierde el sentido histórico de la construcción social de la realidad social y del conocimiento, y se ignora la dialéctica del desarrollo humano entre lo real y lo posible lo cual conduce a una asunción inmovilista de aquéllos, al considerarlos como inevitables e insustituibles y como los más adecuados y, por tanto, no cuestionables ni mejorables (ANGULO, MELERO y PEREZ. 1995).

Ahistoricismo que deriva en un ética pragmática que, ante la crisis del pensamiento moderno, no sabe de grandes ideas y en la que parecen haberse esfumado los valores morales y los proyectos utópicos de transformación social debido a la preocupación inmediata y cegadora por el presente y por el interés individual. *"La utopía colectiva no tiene sentido. Los 'mínimos' han conquistado a los 'máximos' (hablar de 'ética mínima' casi se nos ha impuesto como una obligación)"* (COLOM y MELICH, 1994, 53). *"El sentido de la vida se convierte en un objeto caprichoso de consumo"* (PEREZ GOMEZ, 1994, 83).

⁶⁸ Individuos solitarios que se aíslan de sus cercanos vecinos pero que, a la vez, se interconectan con otros distantes mediante la red telemática que unifica nuestra aldea global (ECHEVERRÍA, 1994).

⁶⁹ DEBORD manifiesta que el individualismo y el aislamiento es provocado intencionadamente desde el poder económico para dominar a la sociedad mediante el "espectáculo" que ofrecen los MCM instrumentalizado por aquél; espectáculo que falsifica la realidad social que presenta, manteniendo a los hombres en un estado de infantilismo y alienación.

"Sólo el 'individuo aislado' en la 'muchedumbre atomizada' puede sentir la necesidad del espectáculo y éste hará todo lo posible para reforzar el aislamiento del individuo. (...) Lo hace principalmente mediante una producción material que tiende a recrear constantemente todo aquello que produce aislamiento y separación, desde el automóvil hasta la televisión" (JAPPE, 1998, 21 y 23 citando a DEBORD). [DEBORD, G. (1974) [1967]. *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires. Ediciones de la Flor]

⁷⁰

"La apatía (actual) no es un defecto de socialización, sino una socialización flexible y económica, una descrispación necesaria para el funcionamiento del capitalismo moderno en tanto que sistema experimental acelerado y sistemático. Fundando en la combinación incesante de posibilidades inéditas el capitalismo encuentra en la indiferencia una condición ideal para su experimentación que puede cumplirse así como un mínimo de resistencia" (LIPOVETSKY, 1986, 43; citado por VARELA, 1992, 26). [LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona. Anagrama]

Desideologización y nihilismo político que coexiste con la aparición de movimientos sociales alternativos que reivindican mejoras sociales y medioambientales como el feminismo, el ecologismo, ...

- *Superficialidad y cultura de la apariencia* en esta “sociedad carnavalesca” donde preocupa la estética, las formas, los discursos, las representaciones y no tanto la ética, el fondo, los hechos, los significados. “Lo importante es el aspecto del cuerpo, no su salud”. “Lo importante es aparentar ser, tener o saber algo; no serlo, tenerlo o saberlo”.

- *Hedonismo* absoluto en el que la felicidad es el bienestar material instalado como ideal de vida y donde el valor de las personas se liga a la posesión material de cosas o a la belleza del cuerpo según los cánones estéticos dominantes; todo ello encauzado interesadamente hacia el consumismo. “Vales por lo que tienes, no por lo que eres”. “Serás feliz si eres rico o guapo”. Una mitificación del placer individual y solitario que vive de la apariencia y de la estética, que busca su satisfacción en el presente “aquí y ahora”; y donde lo novedoso, lo cambiante y lo efímero son esenciales. “Vivir lo mejor posible, sea como sea”.

Hedonismo que coexiste con un descontento y un *malestar general* por cómo vivimos nuestras vidas, a pesar de las comodidades y las posibilidades que nos permiten los avances tecnológicos (presionar el grifo y obtener agua fría o caliente, abrir la nevera y encontrarnos con mil y una viandas, coger el coche y visitar mil y un lugares, abrigarnos o encender las estufas si hace frío, ...). Hay quien define a nuestra época como “la era deprimida”⁷¹ y quien señala que las patologías más comunes -depresión, ansiedad, esquizofrenia, ...- son producidas por la configuración del deseo humano como consumidor (modalidad de subjetividad producida por los MCM en nuestra sociedad tecnocapitalista) que choca con las posibilidades reales de satisfacerlo; así como por el carácter compulsivo del propio deseo consumista que será, por definición, eternamente insatisfecho (VARELA, 1992; ELIAS, 1987, 1990; McLAREN, 1997; GROSSBERG, 1988)⁷².

71

“Cada época tiene su emoción distintiva y nuestra emoción dominante es la depresión... Según las conclusiones del I Encuentro Científico de Expertos de Psiquiatría celebrado hace poco en Montecarlo, la depresión se convertirá en las dos próximas décadas en el segundo problema de salud mundial, tras las alteraciones cardiovasculares... en España la soporta hasta una quinta parte de los habitantes...”

La mitología de la igualdad de oportunidades más la cultura de la satisfacción inmediata han hecho creer en la capacidad de todo el mundo para alcanzar cualquier cosa y de forma rápida... De otro lado, la competitividad en aumento, el creciente número de hogares con una sola persona, la desconfianza hacia el otro y la incomunicación aumentan la sensación de desamparo... Incluso la edad de más, como los kilos de más, se asocia con alguna idea de fracaso” (VERDU. “La era deprimida”. *El País*, 25 de marzo de 1999, p.32)

72

“Existe una discordancia entre ese deseo construido y estimulado socialmente de autonomía, creatividad y liberación personal –que supone un amplio margen de elección al que sólo tiene acceso una minoría- y las posibilidades reales de satisfacerlo, ya que los modos y ámbitos para lograrlo están fuertemente delimitados y son de difícil acceso. De ahí que frente a la sensación de autorrealización de unos pocos, la mayoría manifieste un malestar de vivir caracterizado por la apatía, el vacío y la culpa. Esta sensación de fracaso existencial seguirá existiendo ... mientras no se produzca un mayor ajuste entre la configuración social de las necesidades y deseos y las posibilidades socialmente abiertas para darles cauce” (ELIAS citado por VARELA, 1992, 28). [ELIAS,

Esta cultura postmoderna es, como señalan algunos autores, la derivación cultural lógica del capitalismo avanzado. ¿En la escuela se analiza críticamente nuestra cultura social y se piensan los determinantes que van configurando ésta, ayudando a los individuos a despojarse si lo desean de esos condicionantes que limitan sus maneras de pensar, de sentir y de actuar?

También, en nuestra cultura social han arraigado algunas creencias-mito que han sido incorporadas al acervo cultural como parte del sentido común sin aplicar sobre ellas una racionalización reflexiva que las examine -y que GISPERT (1997) adjetiva como “espejismos” al considerarlas ilusiones engañosas-. Creo importante detenerme en este apartado en algunos de estos mitos por su relación con la tecnología en general y con las nuevas tecnologías audiovisuales en particular (tema de esta investigación): el mito del “imperativo tecnológico”, el mito de la “ventana” o de la objetividad y el mito del “pseudoconocimiento” o de la información como conocimiento.

MITO DEL “IMPERATIVO TECNOLÓGICO”.

Una de las creencias naturalizadas como de sentido común es que “todo avance tecnológico implica una mejora de las condiciones humanas”; lo cual provoca que se primen *“los artefactos sobre los individuos y el desarrollo de las herramientas sobre el sentido individual, social y cultural de su utilización, su impacto y sus consecuencias”* (SANCHO, 1994, 8). Frente a este discurso, ADORNO (1969) manifiesta con una metáfora que las finalidades humanas de mejora social, que debieran de orientar la utilización de la técnica, han sido borradas de nuestra consciencia con el “velo tecnológico” no siendo aquéllas las que determinan el desarrollo técnico en nuestros días⁷³. ¿La tecnología es el factor esencial del progreso social?. ¿Todo uso de las tecnologías es portador de una mejora real de la calidad de vida de las personas y del bienestar social o, más bien, la mayoría de las veces supone un provecho para una minoría y un empobrecimiento, perjuicio o beneficio nulo para la gran mayoría?. ¿Las nuevas tecnologías reducen o reproducen e incrementan las desigualdades sociales?. ¿El desarrollo tecnológico está entonces subordinado a unos fines éticos o, en su lugar, es considerado como un fin en sí mismo que obvia estos fines humanísticos?⁷⁴.

N. (1987). *El proceso de la civilización*. México. FCE; ELIAS, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona. Península]

“La posmodernidad exige que se viva esquizofrénicamente, intentando, por un lado, vivir ... el significado heredado y, por otro lado, reconociendo la incapacidad de dichos significados para responder a las propias experiencias afectivas” (GROSSBERG, 1988, 148; citado por McLAREN, 1997, 95). [GROSSBERG, L. (1988). “Rockin’ with Reagan, or the mainstreaming of postmodernity”, *Cultural Critique*, 10, 123-149.]

⁷³

“Las personas tienden a tomar la técnica por la cosa misma, tienden a considerarla como un fin en sí misma, como una fuerza dotada de entidad propia, olvidando al hacerlo que la técnica no es otra cosa que la prolongación del brazo humano. Los medios son fetichizados, porque los fines -una vida humana digna- han quedado cubiertos por un velo y han sido erradicados de la consciencia de las personas” (ADORNO, 1969, 98)

⁷⁴ Según expone SANCHO (1994, 23-24) existen diferentes posicionamientos y teorías filosóficas respecto a la relación entre tecnología y sociedad: la teoría instrumental, la substantiva y crítica (MITCHAN, 1989. FEENBERG, 1991). [MITCHAN, C. (1989). “El desarrollo institucional de la filosofía de la

En relación con lo anterior, también se piensa que el desarrollo tecnológico es inevitable e incontrolado. ¿Existe realmente un determinismo tecnológico y, por tanto, no es posible dirigir su desarrollo o, contrariamente, el progreso tecnológico está influido por la cultura e ideología dominante en cada civilización y en cada época? ¿Y en nuestra civilización este progreso tecnológico no es acaso controlado por los grupos de poder económicos y políticos que señalan y determinan las áreas de investigación de interés al financiar unas áreas y no otras?⁷⁵.

El “imperativo tecnológico” también ha invadido el escenario educativo. En éste, también es perceptible el culto por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como símbolo de progreso, por su propia condición tecnológica; identificándose la mera incorporación de éstas en el curriculum con la calidad y la mejora educativas. Recuérdese cómo se nos vende desde el Ministerio de Educación la dotación de conexión a internet de todo centro educativo⁷⁶. Asimismo también habría que señalar que los centros educativos han incorporado como suyos determinados valores y tendencias de la cultura tecnológica, a pesar de la especificidad de su ámbito humanístico; destaco, por ejemplo, el énfasis en la eficacia, la tendencia a la descontextualización y el dominio técnico-instrumental: la eficacia (centrada básicamente en el logro de resultados) se erige como criterio de calidad, cuando ésta debería centrarse en el valor ético de los procesos educativos⁷⁷; la descontextualización (tendencia del ámbito tecnológico por la

tecnología”. *Anthropos*, 94/95, 8-12. FEENBERG, A. (1991). *The Critical Theory of Technology*. New York. Oxford University Press].

⁷⁵

“Ningún avance del conocimiento humano es reaccionario o perjudicial en sí mismo, ya que todo depende de cómo lo utilice el hombre como ser social: un mismo descubrimiento puede emplearse para alcanzar un paraíso nuevo o un infierno mucho peor que el que hemos conocido hasta ahora” (SCHAFF, 1985, 29; citado por SANCHO, 1994, 22). [SCHAFF, A. (1985). *¿Qué futuro nos aguarda?*. New York. Basic Books, Inc., Publishers.]

“Tendríamos que retroceder hasta la antigua China, o hasta la ciencia islámica de principios de la Edad Media, para encontrar casos en los que se descartaron deliberadamente ciertas tecnologías debido a su incompatibilidad con los fines que estas sociedades perseguían. Los chinos inventaron la pólvora, pero decidieron no construir armas de fuego. En nuestra sociedad occidental se acepta generalmente la idea del imperativo tecnológico que, como la selección natural y la evolución, nos conduce inevitablemente por el camino que quiere, impidiéndonos dirigir los cambios y el progreso” (SHALLIS, 1984, 86; citado por SANCHO, 1994, 19-20) [SHALLIS, M. (1984). *El ídolo de silicio*. Barcelona. Salvat (1986)]

⁷⁶

Son fundamentalmente los políticos y las familias (empresarios y clientes, en la nueva terminología al uso) quienes manifiestan esta fascinación por las nuevas tecnologías –posiblemente por consideraciones bien distintas–, no así la mayoría del profesores (trabajadores) quienes perciben esta nueva demanda como una función más añadida a su apretada lista de quehaceres.

⁷⁷

“Se acepta con toda naturalidad que cualquier actividad humana debe regirse por los patrones de economía, rapidez y seguridad en la consecución eficaz de los objetivos previstos. Por otra parte, es necesario considerar que en el vertiginoso desarrollo de las perversiones más indeseables de la lógica del mercado, la obsesión por la eficacia se desliga incluso de la calidad de los resultados primando de manera indiscutible la rentabilidad sobre la productividad (Gil Calvo, 1994). La especulación financiera, la destrucción de productos agrícolas, la corrupción..., son claros ejemplos de la extensión y legitimación social de esta perniciosa característica. Será necesario cuestionar esta tendencia de la cultura actual de la sociedad de modo que aparezca la posibilidad de pensar que la calidad humana (Pérez Gómez, 1990, Carr, 1990) no reside sólo en la eficacia y economía con la que se consiguen los

que sólo se tienen en cuenta aquellos componentes de los problemas que tienen una solución técnica desconsiderando otros más humanísticos) se asume como principio fundamental de actuación (SANCHO, 1994)⁷⁸; y la preocupación curricular pasa a ser únicamente técnico-instrumental (¿qué hago con este aparato? ¿cómo lo incorporo en las aulas encajándolo en el curriculum establecido?) en lugar de ser ético-política (¿qué se necesita enseñar al alumnado de hoy, cómo enseñárselo y con qué?)⁷⁹, de manera que la alfabetización tecnológica se centra en el aprendizaje del manejo técnico de estos aparatos obviando el desarrollo de capacidades críticas en la lectura y uso de estas nuevas tecnologías⁸⁰.

Lejos de posiciones tecnófobas y tecnófilas, defendidas por apocalípticos e integrados (ECO, 1969), habría que repensar las finalidades éticas que debieran de orientar la investigación científica y la aplicación tecnológica de esos inventos y descubrimientos; habría que distinguir entre la potencialidad de uso de las tecnologías y el uso real de éstas; habría que pensar que las tecnologías no son simplemente medios sino que configuran un entorno y unos modos de vida, y que según elijamos nuestras tecnologías y sus usos nos convertiremos en una cosa u otra y crearemos un futuro u otro; habría que analizar los usos reales de la tecnología y cuestionar si propician o no realmente un progreso para la Humanidad indagando en las implicaciones sociales y ecológicas de los avances técnicos –en nuestro caso, el uso de las tecnologías audiovisuales⁸¹; habría que imaginar otros usos posibles que supusieran un avance en las condiciones humanas; habría que reflexionar sobre si el desarrollo tecnológico se produce por azar o si ciertos grupos poderosos determinan que éste se encauze hacia determinadas áreas y usos según sus intereses particulares; etc.

*resultados previstos, sino en el valor antropológico y ético de los procesos” (ANGULO, MELERO, PEREZ, 1995, 36-37). [PEREZ GOMEZ, A. (1990). “Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente”. En FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990). *Sociología y educación. En memoria de Carlos Lerena*. Madrid. Universidad Complutense; CARR, W. (1990). *Quality in Teaching*. London. Falmer Press]*

78

“... estudia sólo lo que puedas resolver. Pero como la mayoría de los problemas humanos son más dilemáticos que ‘solucionables’, esto significa que los ‘auténticos’ problemas quedan fuera de la esfera de interés de políticos y científicos-tecnólogos. Los problemas sociales sólo crean más problemas, no hay descubrimientos impactantes, no tienen ‘glamour’, no cotizan en acciones de bolsa, no hay ‘droga’ que los resuelva (aunque los laboratorios se empeñen en buscarlas). Los problemas sociales son ‘perversos’, no se dejan resolver, van contra el orgullo del ‘hombre’, le recuerdan constantemente su condición.” (SANCHO, 1994, 26).

79

Preocupación curricular instrumental acerca de cómo incorporar el vídeo y el ordenador en las aulas que, huérfana de un fundamento previo sobre qué y cómo educar al alumno en esta sociedad de la información, se convierte en baldía e inútil.

80

Conceptualización positivista de la alfabetización como dominio de técnicas y no tanto como habilidad de leer críticamente (GIROUX, 1990, 132).

81

En el caso concreto de los medios de comunicación de masas, y tal como he señalado anteriormente, podría decirse que son utilizados mayoritariamente como aparatos ideológicos de reproducción social y cultural, al servicio de las élites dominantes para promover consensos dirigidos domesticando conciencias y transformar a los ciudadanos en consumidores; a pesar de su potencialidad para incrementar la comprensión crítica de la realidad social y para facilitar la participación política de los ciudadanos.

¿En la escuela se piensan las relaciones entre tecnología y sociedad? ¿Se introduce al alumno en análisis sociopolíticos sobre la tecnología para propiciar una socialización crítica que pueda formar una ciudadanía más libre y humana? ¿La escuela se plantea a sí misma este tipo de cuestiones para pensar qué currículum desarrollar con los alumnos en el nuevo siglo de la tecnología electrónica? ¿Los usos reales de las tecnologías audiovisuales e informáticas en las escuelas tienen una finalidad educativa emancipadora?

MITO DE “LA VENTANA” (de la objetividad de la información).

De forma mayoritaria se piensa que “los medios de comunicación de masas son ventanas al mundo que nos permiten conocer lo que ocurre realmente en éste, al transmitirnos informaciones de manera neutral y transparente” predominando una ingenua concepción instrumental e idealista de los MCM al concebirllos como tecnologías mecánicas inertes que vehiculan contenidos y al obviar su dimensión económica (financiación, gestión, obtención de beneficios).

En este sentido, muchos autores han desmontado este mito-espejismo destacando que los mensajes mediáticos son inevitablemente, como toda idea, hecho o texto cultural, construcciones subjetivas en las que subyacen determinadas ideologías-cosmovisiones y que, por ello, es un error confundir la realidad con la representación virtual de ésta que elaboran los medios de comunicación de masas⁸²; un error peligroso si, como es el caso, estas representaciones están mediatizadas por intereses económicos y políticos particulares no explicitados que intentan manipular las conciencias de la audiencia en su propio beneficio. Los MCM no presentan informaciones plurales para posibilitar una comprensión crítica de la realidad social sino que persuasivamente entretienen al público o le seducen con cualquier producto, bien sea éste una lavadora o un candidato político; así, pues la perversión de estos medios es que provocan intencionadamente una actitud pasiva del telespectador para inducirle a la asimilación acrítica de sus mensajes y que no advierta la manipulación que subyace en ellos propiciando, por tanto, la alienación.

La metáfora de la ventana, DEBORD la transforma en “espejo”. Este crítico social situacionista denominó a nuestra sociedad contemporánea como “sociedad del espectáculo” y teorizó que la vida diaria de las personas empobrecida y fragmentada en ámbitos cada vez más separados, en los que se escapa el sentido unitario de la sociedad, es rellenada por el espectáculo ofrecido por los MCM que recompone esos fragmentos falsificando la verdadera vida social (DEBORD, citado por JAPPE, 1998, 160). Este espejo del espectáculo, en el que se miran las personas, les devuelve una imagen de totalidad de sus vidas y de lo que ocurre en el mundo, reconstruyendo sus subjetividades y sus comprensiones; pero esta contemplación pasiva de estas imágenes, que sustituye el vivir los acontecimientos en primera persona, promueve la alienación⁸³. La cual según este

82

“Toda imagen visual es necesariamente observada desde algún punto de vista -tanto físico como ideológico-” (MASTERMAN 1993a, 154).

83 La sustitución total de la experiencia directa por la experiencia vicaria dificulta la comprensión y el desarrollo del pensamiento autónomo, existiendo un riesgo mayor de asumir acríticamente las ideas como creencias.

autor, como he señalado anteriormente⁸⁴, es favorecida interesadamente por los poderes económicos provocando un aislamiento social que demande ese espectáculo para su contemplación paralizando las demandas sociales sobre los cambios necesarios en las infraestructuras socio-económico-políticas.

¿La escuela advierte a los alumnos de este hecho? ¿Se cuestionan en ella las representaciones subjetivas de los MCM, así como los valores, los estereotipos y los modos de vida que éstos transmiten, analizando los intereses a los que sirven? ¿Se deconstruyen las propias percepciones y los significados que atribuimos a los documentos mediáticos, realizando análisis desde macrocontextos histórico-político-sociales-económicos? ¿La escuela se ocupa de estas cuestiones y las incorpora en el curriculum básico?

MITO DEL “PSEUDOCONOCIMIENTO” (La información como conocimiento).

En la actualidad, los medios de comunicación de masas nos inundan sobresaturadamente con grandes cantidades de datos fragmentados y desorganizados que nos llevan a creer que solo existe lo que aparece en ellos y nos generan la ilusión de conocimiento; pero ver y oír no es comprender. El conocimiento exige procesos reflexivos de comprensión, contraste, contextualización, organización de las informaciones en una estructura coherente que las dote de sentido y reconstrucción de las mismas (GISPERT, 1997); lo cual no ocurre con mucha frecuencia sino que, contrariamente, nos creemos más aquello que más veces oímos perdiéndonos en la “borrachera” de información parcial, discontinua e inconexa que nos llega vía mediática⁸⁵.

¿La escuela enseña a los alumnos a reelaborar las informaciones recibidas desde los medios de comunicación de masas para provocar comprensiones críticas de las mismas? ¿El curriculum escolar provoca en los alumnos acumulación de información o construcción de conocimiento?

Toda la cultura contemporánea postmoderna, así como nuestras subjetividades que nos posibilitan una comprensión de la realidad social y determinan nuestras maneras de pensar, de sentir y de actuar sobre ella y sobre nosotros mismos están condicionadas sociohistóricamente por las categorías de pensamiento dominantes, las cuales han sido

*“Sin comprobación empírica personal los conocimientos recibidos de fuera se convierten fácilmente en simples prejuicios o creencias, importantes obstáculos al desarrollo de la comprensión. En todos estos casos, saber equivale a creer. Y, como decía Ortega, mientras las ideas se tienen las creencias nos tienen (Ferres, 1994)” (ANGULO, MELERO, PEREZ, 1995, 31). [FERRES, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona. Paidós]*

⁸⁴ Aquí remito a la nota a pie de página núm. 69 incluida en la página 77 de este mismo apartado.

⁸⁵ *“La emoción del acontecimiento no da en absoluto un conocimiento de los problemas” (BRUNE, 1998, 22).*

“Ahora, un hecho es verdad no porque corresponda a criterios objetivos, rigurosos y verificados en sus fuentes, sino sencillamente porque otros medios de comunicación repiten las mismas afirmaciones y confirman” (RAMONET, 1995, 89).

configuradas a través de diferentes “dispositivos pedagógicos” entre los que se encontrarían la familia, la escuela y los **medios de comunicación de masas** (FOUCAULT, LARROSA, ALTHUSSER).

En este siglo XX que ha terminado, el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y comunicación audiovisuales e informáticas incorporado a la cotidianidad social ha ido configurando la actual *civilización de la imagen o era de la información* como denominan algunos autores a nuestras sociedades occidentales contemporáneas. La omnipresencia de los nuevos medios de comunicación de masas (y fundamentalmente de la televisión)⁸⁶, engullidos por la dinámica y las fuerzas del mercado, han transformado la ecología de la comunicación humana influyendo osmóticamente en los procesos de socialización y dando lugar a un nuevo ambiente humano, a una nueva cultura social (ideas, costumbres, gustos, actitudes, ...), a unas nuevas formas de hacer política y economía, a unas nuevas maneras de percibir, de pensar, de desear, de sentirnos a nosotros mismos, de relacionarnos, ...

Ha habido diferentes posiciones ideológicas que han estudiado la influencia de los MCM en la cultura social; las cuales han enfocado sus teorizaciones en los diferentes elementos del acto comunicativo: (en el ámbito de la emisión) las teorías de “la cultura de masas” y de “la economía política de los media”; (en el ámbito del mensaje) la teoría “semiótica”; (en el ámbito de la recepción) las teorías de “las audiencias activas” con los Estudios Culturales (Cultural Studies)⁸⁷.

Aunque rechazo la consideración de la cultura popular como degradación y vulgarización de la “alta” cultura, comparto con los teóricos frankfurtianos de la “cultura de masas” (denominados como apocalípticos por ECO, 1969) la idea de que la estabilidad y el dominio del capitalismo se ha derivado del control social que han propiciado los

⁸⁶ Es un hecho que la televisión es el electrodoméstico que preside la totalidad de nuestros hogares y que conquista diariamente la atención de niños y de adultos durante un elevado número de horas. Según dicen las estadísticas, tal como recoge FERRES (1994, 136), en las sociedades occidentales ver la televisión se ha convertido en la tercera actividad a la que más tiempo dedican los adultos, después de trabajar y de dormir, y en la segunda a la que más tiempo dedican los niños, después de dormir. Ya, a principios de la década de los setenta Antoine VALLET (1970, 70; citado por GARCIA MATILLA, 1993a, 54) señalaba que el 80% de los conocimientos de los niños provenían de los diferentes medios de comunicación social y particularmente de la televisión. [VALLET, A. (1970). *El lenguaje total*. Zaragoza. Luis Vives].

⁸⁷ A partir de los años treinta algunos intelectuales (Leavis, 1930; Ortega y Gasset, 1930; Chakhotin, 1940; MacDonald, 1944; Horkheimer y Adorno, 1944; Elliot, 1948; ...) molestos frente al fenómeno emergente de la cultura de masas y la industria cultural fueron formulando la “teoría de la cultura de masas”; la cual predominó indiscutida en los años 30, 40 y 50 y actualmente subsiste en algunas corrientes críticas como las tesis de la americanización, disneylandización, occidentalización o el imperialismo cultural (Schiller, 1969; Latouche, 1989 y 1991; Moncada, 1994 y 1995; Kuisel, 1994; Verdu, 1996) que postulan que la globalización provoca la uniformización mundial al modelo cultural occidentalista (ARIÑO, 1997).

Los Estudios Culturales es un campo interdisciplinar que se ocupa del estudio etnográfico de la recepción y apropiación de los productos culturales, integrando dialécticamente el análisis de las relaciones de poder con la comprensión antropológica de la cultura y eludiendo el determinismo ideológico al enfatizar el carácter activo de las audiencias en los procesos de recepción. Surgió a finales de los 50, con las obras de Hoggart (1957 “The Uses of Literacy”), Williams (1958 “Culture and Society”) y Thompson (1963 “The Making of the English Working Class”). En 1964, se crea el Centre for Contemporary Cultural Studies en Birmingham, que fue presidido después por Stuart Hall. Desde los años 70, en el campo de estos Estudios Culturales se viene desarrollando la sociología de la recepción centrada en la recepción literaria - tradición americana- y en las etnografías de la cultura popular, especialmente de la cultura juvenil y de las audiencias televisivas -tradición británica y latinoamericana- (ARIÑO, 1997).

MCM mediante las mercancías culturales, producidas por la industria cultural desde la lógica del beneficio. Los medios de comunicación de masas han sido utilizados por los grupos dominantes como *instrumento de dominación de las conciencias* para mantener su hegemonía; han ido generando un consenso ideológico conformista y pasivo en los domesticados consumidores-objeto que no reaccionan ante la dominación seductora de la publicidad y el espectáculo, al no ser conscientes de esta alienante situación que les ciega la comprensión racional y crítica del mundo, que les distrae, que les provoca la necesidad de satisfacer falsas necesidades y que les aísla desintegrando así toda resistencia y oposición al sistema establecido.

Ahora bien, siendo los MCM aparatos ideológicos al servicio de la reproducción social y cultural, también soy consciente de que la cultura de masas no es homogénea, ni que todo empleo de estos medios es intrínsecamente negativo como lo atestigüan las prácticas de oposición contrahegemónicas que desarrollan otros usos diferentes de los MCM: las campañas y actuaciones televisadas de Greenpeace, los comunicados telemáticos del Subcomandante Marcos del Ejército Zapatista de Liberación Mexicano, los llamamientos telemáticos a las concentraciones contra el pensamiento único en las cumbres de Seattle (1999) y Praga (2000), las denuncias telemáticas multitudinarias con motivo de la Cumbre del clima de La Haya (2000) o aquellas ocasiones puntuales en las que los MCM ofrecen discursos que cuestionan el status quo (como por ejemplo, algunos documentales emitidos por las cadenas estatales BBC o nuestra TVE-2). En este sentido, MASTERMAN (1993a, 201-205) recomienda una conceptualización no simplista de los medios de comunicación de masas como reproductores sino comprensiones más complejas y dialécticas. Por ejemplo, dice que los MCM no forman un grupo monolítico sino que entre ellos y en ellos existen rivalidades y divergencias de intereses, y que la información mediática está influida también tanto por las fuentes que los medios utilizan para elaborar sus mensajes -las agencias de noticias- como por la falta de demanda explícita y de apoyo de la audiencia a la independencia y neutralidad de los medios que ayuden a contrarrestar las críticas que podrían recibir los MCM por parte de las clases dirigentes si incorporaran informaciones alternativas a las dominantes.

En buena medida también concuerdo con los frankfurtianos en su visión determinista de este proceso silencioso de dominación/hegemonía porque las audiencias han sido potentemente socializadas en el acriticismo y en el conformismo y, por tanto, son muy vulnerables a la manipulación; raramente se enfrentan a los textos mediáticos desde el cuestionamiento contrahegemónico. Aunque considero que este determinismo ideológico es relativo ya que no ocurre en todos los casos, ni siempre; por una parte, porque los mensajes mediáticos son polisémicos (aquí coincidimos con algunos semióticos) y, por otra parte, porque las audiencias son activas en el proceso de apropiación de los mensajes mediáticos (aquí coincidimos con algunos teóricos de las "audiencias activas").

Los documentos mediáticos al ser polisémicos permiten varias interpretaciones pero tal como afirman algunos autores creo que desde el ámbito de la producción se restringe esta ambigüedad potencial imponiendo a los televidentes algunas lecturas que son generalmente las hegemónicas; en este sentido HALL habla de "interpretación preferida", BARTHES de "anclaje" y MASTERMAN de "apuntalamiento de un

significado preferido". LEWIS (1991⁸⁸; citado por ARIÑO, 1997) afirma la existencia de una ambigüedad calculada en los niveles de producción que permite a las audiencias cierta variedad de decodificaciones pero nunca discrepantes u opositoras a la interpretación dominante; lo cual, dice este autor que es una forma moderna de omnipotencia: la del "pulpo ideológico".

Reseño igualmente el *carácter hermeneútico-interpretativo del proceso de recepción* dado que las audiencias tienen conocimientos y competencias culturales previas –construidas socialmente– que utilizan en la asignación de significados pudiendo, por tanto, asumir esas lecturas preferidas, negociarlas o rechazarlas. Pero también señalo que las audiencias no son totalmente libres ya que sus interpretaciones van a estar condicionadas socialmente por los marcos culturales de los entornos ideológicos o comunidades interpretativas en las que se insertan (familia, vecindario, asociaciones, partidos políticos, ...); comunidades interpretativas que comparten significados culturales comunes que, a su vez, han sido influidas por los medios de comunicación de masas (LEWIS, 1991; CHARLES y OROZCO, 1993; HERMOSILLA y FUENZALIDA, 1993; OROZCO, 1996; ...).

Finalmente habría que matizar, tal como expresa ARIÑO (1997) retomando lo dicho por LEWIS (1991), que aún destacando el poder de las audiencias para realizar interpretaciones resistentes a la preferida impuesta por los MCM (las cuales pueden deducirse por actitudes de burla, ironía o placer por interpretaciones diferentes a la propuesta), estas interpretaciones resistentes no implican un posicionamiento político explícito contrario a la interpretación dominante y, por tanto, están contribuyendo a mantenerla. Las interpretaciones alternativas permitidas en esa ambigüedad calculada de los textos no son directamente políticas, al ser indiferentes a las relaciones de poder económico, por lo que carecen de una pretensión contrahegemónica. El oponerse a la lectura preferida exige recurrir a otros discursos o narrativas alternativas no incluidas en el propio texto. *"Resistencia a la interpretación dominante no es equivalente a resistencia a la dominación"* (ARIÑO, 1997, 209). Teorización que coincide con lo expresado por GIROUX (1990) acerca de la diferenciación entre resistencia y contrahegemonía⁸⁹.

Así pues, desde una perspectiva educativa que pretenda la construcción de personas y sociedades cada vez más libres y emancipadas, podrían destacarse algunos

⁸⁸ LEWIS, J. (1991). *The ideological octopus: an exploration of television and its audience*. Routledge. Nueva York.

⁸⁹

"La resistencia ha sido definida como un 'espacio' personal en el que a la lógica y a la fuerza de dominación se opone el poder de la iniciativa subjetiva para subvertir el proceso de socialización... La resistencia a menudo carece de un proyecto político explícito y frecuentemente refleja prácticas sociales de naturaleza informal, desorganizada, apolítica y ateórica. En algunos casos puede reducirse a una repulsa espontánea y derrotista de diversas formas de dominación; en ocasiones, frente a formas opresivas de regulación moral y política, puede aparecer como un rechazo cínico, arrogante o incluso ingenuo.

La contrahegemonía implica, además, una comprensión más política, teórica y crítica tanto de la naturaleza de la dominación como del tipo de oposición activa que debería engendrar. Y, lo que es más importante, este concepto no sólo afirma la lógica de la crítica sino que también invita a la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que den paso a formas alternativas de experiencia y lucha" (GIROUX, 1990, 213-214).

“peligros” derivados del uso real de los MCM en nuestras sociedades occidentales contemporáneas (relacionados con el mito de la objetividad de los medios de comunicación de masas anteriormente comentado):

Uno. La creencia de que los MCM son ventanas abiertas a la realidad que la presentan tal como es y que, por tanto, los mensajes mediáticos son neutrales e inofensivos; cuando, de hecho, solamente lo son en apariencia ya que se enmascara la subjetividad de sus discursos y los intereses a los que sirven⁹⁰.

Siendo la subjetividad un hecho inmanente al acto cognoscitivo y comunicativo humano⁹¹, la perversión de los MCM radica en el hecho de que éstos enarbolan la bandera de la imparcialidad ofreciendo sus representaciones mediáticas como transparentes; de esta manera difunden discursos ideológicos, camufladamente bajo el aparente vacío de ideología, ocultando la subjetividad inevitable (e interesada) que subyace en los procesos de selección e interpretación simbólica que conllevan. Esta manipulación ideológica no advertida por las audiencias provoca intencionada e interesadamente la contemplación pasiva de la objetividad de estas representaciones en lugar de la búsqueda de la correspondencia entre éstas y la realidad; en suma, el consumo acrítico de informaciones e ideas y, con ello, la alienación del individuo.

¿La escuela ayuda a diferenciar entre realidades y representaciones? ¿Enseña a los alumnos a comprender que el conocimiento es una construcción social subjetiva, ayudándoles a cuestionar la objetividad y la neutralidad con la que se le enviste, bien resida éste en los medios de comunicación de masas, en las leyes, ..., o incluso en los libros científicos?

Dos. El desequilibrio entre emisores y receptores donde un grupo minoritario produce y controla los MCM de manera que sus visiones particulares de la realidad se convierten silenciosa y sutilmente en opiniones y valores consensuados y hegemónicos, mientras que las audiencias mayoritarias apenas tienen posibilidad de manifestar en aquéllos sus interpretaciones y opiniones.

Los medios de comunicación de masas no son bastiones de la libertad de expresión, tan esencial y necesaria para la libertad democrática, sino instrumentos al servicio de grupos poderosos minoritarios al vehicular a través de aquéllos las versiones de los hechos que les favorecen y permiten mantener el status quo. La importancia

90

“Uno de los principales problemas de la comunicación audiovisual es su aparente transparencia. La imagen televisiva es hasta tal punto analógica que lleva al espectador a la peligrosa confusión de que no se halla ante un discurso sino ante la propia realidad. (...) El espectador sólo tiende a mantener una actitud de alerta, de control, de reflexión crítica cuando le formulan discursos explícitos, pero está indefenso cuando no es consciente de que haya discurso, es decir, cuando no hay un discurso explícito porque queda enmascarado... Es así como ‘se cuelan’, sin posible control racional, las ideas y los valores, las concepciones de la vida, del individuo y de la sociedad” (FERRES, 1994, 137)

91 Simplemente el hecho de decir unas cosas y omitir o silenciar otras implica ya un posicionamiento ideológico acerca de qué temas son importantes y cuáles secundarios (en los MCM, en la escuela, ...).

“Los medios nos señalan que lo que es importante y lo que es trivial mediante lo que hacen notar y lo que ignoran, mediante lo que amplían y lo que silencian u omiten” (MASTERMAN, 1993a, 19).

ideológica de los MCM reside en el poder de quienes controlan éstos para seleccionar los discursos posibles, para fijar prioridades, para ofrecer explicaciones y para construir sus propias interpretaciones que acosarán a una gran audiencia acorralada sin apenas escapatoria; ya en los años ochenta, el psicólogo social BERLINE concluyó que el ciudadano recibía quinientos mil mensajes por cada uno que emitía (ALONSO y MATILLA, 1980, 11⁹²; citado por GARCIA MATILLA, 1993a, 52).

Los mensajes mediáticos no son neutrales, cobijan un determinado tipo de hombre social: un sujeto deseante, entretenido (por no decir, despistado), adormecido, individualista, aislado, ...; exactamente el que mejor se ajusta al modelo económico-político diseñado por esas élites poderosas. Los MCM desempeñan un papel económico e ideológico importante en el sistema capitalista al ser ellos mismos "*empresas de concienciación*" (*consciousness industry* -término acuñado por el economista canadiense SMYTHE para indicar la función sociocultural de los MCM-)⁹³; de manera que el bagaje cultural que crean, reproducen y mantienen no sólo no difiere del sistema neoliberal dominante sino que sirve a éste para su sostenimiento y desarrollo. Así, los medios de comunicación de masas proporcionan informaciones acerca del mundo orientando a la opinión pública pero fundamentalmente ofrecen maneras de leerlo y pensarlo (subjetividades) que nos refuerzan hasta la saciedad en el bombardeo ininterrumpido de noticias, anuncios, programas de entretenimiento, documentales, ... que sufrimos amable, leal, ingenua e ignorantemente; como bien dice MASTERMAN (1993a, 26) el poder de los medios "*necesita de la ignorancia del público y de ella se nutre*"⁹⁴.

Comparto con este autor la valoración que hace de esta influencia ideológica de los MCM en las audiencias cuando indica que esto no es sólo un tema de interés por la conformación alienante de las identidades de los individuos sino porque es una cuestión de "*vida o muerte*"; por ejemplo, al manipular a la opinión pública para que acepte y respalde determinadas políticas bélicas o económicas desfavorables para la mayoría local, nacional o planetaria -no olvidemos que "*mata más el hambre que la guerra*"- (MASTERMAN, 1993a, 21 y 211).

Podría añadirse otro peligro: el de la homogeneización cultural. La globalización mediática, fruto del desarrollo acelerado de las telecomunicaciones, muestra seductoramente a todo el planeta nuestras comodidades y modos de vida con el consiguiente efecto estandarizador y uniformizador de paisajes y culturas (música, ropa, comida, libros, gustos y diversiones, ...). Además, por métodos más coercitivos se intenta

⁹² ALONSO, M. y MATILLA, L. (1980). *Imágenes en libertad*. Madrid. Nuestra Cultura.

⁹³

"El primer paso en el calendario de las Empresas de Concienciación es producir gente (...) que esté preparada para apoyar una determinada decisión en lugar de otra, ya sea comprar la marca X de automóviles en lugar de la Y, 'apoyar' a este o aquel candidato político (...), o estar a favor de Israel o de los árabes en la larga contienda de Oriente Medio" (SMYTHE, 1981, 13-14; tomado de MASTERMAN, 1993a, 19). [SMYTHE, Dallas. (1981). *Dependency Road: communications, Capitalism, Consciousness and Canada*. New Jersey. Ablex.]

⁹⁴

Estos autores aún van más allá al matizar que la función última de los MCM no sería ya tanto proporcionar información y/o entretenimiento, ni vender al público los productos que anuncian, sino ofrecer determinadas audiencias a los anunciantes y fundamentalmente determinados tipos concretos de concienciación de las audiencias que se segmentan y venden (SMYTHE, 1981; MASTERMAN, 1993a, 19).

imponer nuestro occidental modelo económico (economía de mercado) y político (democracia parlamentaria) en otros estados interesadamente para ampliar el mercado y disponer de vías para moverse y actuar a su antojo en éstos. A esta situación hasta hace bien poco la denominábamos colonialismo e imperialismo, hoy eufemísticamente la llamamos globalización o mundialización.

¿Qué hace la escuela ante estos tremendos análisis socioculturales descritos? ¿Posibilita que los estudiantes descubran y analicen estas situaciones de dominación? ¿Desarrolla una educación crítica para contrarrestar el poder ideológico de una minoría (que fabrica textos en su propio interés) sobre una mayoría (que los consumen inocentemente) y así emancipar a los ciudadanos para que decidan por sí mismos sus vidas y el devenir de la sociedad? ¿En la escuela se incluye la cultura de masas como contenido curricular? ¿Se cuestionan los valores hegemónicos, ayudando a reconocer los intereses a los que sirven? ¿Ayuda a los estudiantes a que aprendan a leer entre líneas más allá de lo que dicen los MCM o, incluso, de lo que se enseña en las propias escuelas? ¿Se posibilita pensar en otras versiones e interpretaciones alternativas de la realidad? ¿La escuela aporta otros discursos alternativos a los presentados en los medios de comunicación de masas y otras instituciones sociales para que los alumnos vayan construyendo sus interpretaciones desde posiciones más libres? ¿La escuela enseña a los alumnos a ser conscientes de que sus interpretaciones están mediadas por sus lentes culturales? ¿Informa a los alumnos de que las distintas instancias socializadoras (los MCM y la escuela misma), además de transmitirnos informaciones, ideas y conocimientos, están conformando nuestras subjetividades? ¿Les enseña a ser sujetos y no objetos en el modelo comunicativo unidireccional imperante? ¿Ayuda a democratizar la información, favoreciendo que se oigan las voces de la sociedad civil, y advierte del peligro de la privatización de la información⁹⁵?

Ahora bien, aunque he incidido en el poder socializador de los contenidos de los discursos vehiculados por los MCM, es preciso señalar que aquél no radica únicamente en esos contenidos sino también en la propia especificidad del lenguaje audiovisual (FERRES, 1994, 139), tal como se ha ido constituyendo para atraer y mantener persuasivamente la atención de las audiencias; lenguaje audiovisual que se caracteriza por la fragmentación, la sobreabundancia, la rapidez, la superficialidad, la simplificación, la espectacularización, la emocionalidad, ... La aparición de la imprenta en el siglo XV fue originando una nueva forma de pensamiento al no ser tan precisa la tradición oral (fundamentalmente memorística) y al predominar en la lectura de estos textos impresos una decodificación analítica-lineal frente a una sintética-global. Ahora la invención de las tecnologías audiovisuales está provocando un nuevo cambio psicológico-gnoseológico al enfatizar lo visual frente a lo escrito, lo simulado frente a lo real, lo emocional frente a lo racional⁹⁶, etc.

95

“(Con la privatización de la información) La producción de información socialmente útil queda entonces debilitada por la información produce beneficios, desvaneciéndose así la filosofía de que la información es fundamentalmente social y pública” (MASTERMAN, 1993a, 31).

96

“En palabras de Sergei M. Eisenstein, el cine actúa de la imagen a la emoción y de la emoción a la idea. Las emociones son ineludibles en el lenguaje audiovisual, porque las imágenes y las músicas están fuertemente conectadas a la emotividad. En el buen mensaje audiovisual las emociones,

¿La escuela es consciente de estos cambios perceptivos? ¿Adecúa su metodología a este hecho para mejorarlo, compensarlo o reorientarlo?

Tras todo lo dicho en este apartado único del capítulo 2 en el que he pretendido esbozar brevemente algunas líneas identificadoras de nuestra sociedad contemporánea occidental, nada más restaría que concluir diciendo que la democracia exige libertad, pero ¿somos libres?. En otros tiempos el control era externo por imposición de la fuerza, hoy en día el control social es ejercido desde dentro al haberse construido nuestras identidades y subjetividades en una cultura social ideada por los grupos dominantes desde sus intereses particulares; cultura que nos ha socializado sutil, silenciosa e invisiblemente obligándonos a ser nosotros mismos los que sujetemos nuestras cadenas.

Este poder cuasi-omnímodo está transformando al ciudadano en mero consumidor-espectador en todos los ámbitos: cultural, político, económico, educativo, ... Ciudadano reducido a cliente⁹⁷ en este mercado del absurdo, cuyas libertades y derechos están quedando restringidas a la libre compra de las mercancías que se le ofertan (bien sean galletas, productos culturales, líderes políticos, centros escolares, ...); siempre y cuando, en la mayoría de los casos, tenga con qué pagarlas. Así el ciudadano-cliente sufre una democracia aparente, sufre un sistema económico que no mira por los intereses generales y sufre un sistema cultural que le aliena; todo ello con la complicidad de los MCM. Lejos queda la utopía de una verdadera democracia en la que las personas participemos directa y radicalmente, por el simple hecho de ser ciudadanos, para idear y construir libremente nuestras vidas así como un mundo más igualitario, más libre, más justo, más solidario, más ecológico, ... para todos.

¿Qué está haciendo o debiera de hacer la escuela ante esto? ¿Está dotando a las personas de herramientas de análisis para que deconstruyan la realidad social y desvelen

suscitadas por la interacción de los elementos visuales y sonoros, son portadores de ideas" (FERRES, 1994, 118).

COHEN y FOUGEYROLLAS (1980, 34; citado por GARCIA MATILLA, 1993a, 62) advierten de cómo la imagen audiovisual influye directamente sobre los aspectos perceptuales del ser humano sin pasar por los filtros del raciocinio del espectador. [COHEN y FOUGEYROLLAS (1980). *La influencia del cine y la televisión*. Mexico. Fondo de Cultura Económica].

Según resultados de estudios realizados por HERMOSILLA y FUENZALIDA (1993) señalan la relación básicamente emocional que se establece entre el televidente y la televisión.

"La misma información televisiva -la zona más racional de la televisión- es recibida más emocional que analíticamente. (...) El juego emocional de la TV tampoco es una creación propia y original: es heredada de otras manifestaciones culturales probadamente atractivas; el teatro, el cine, el radioteatro, la novela policial y la moderna narrativa, las competencias deportivas, los juegos arriesgados y de azar, las acrobacias, etc. Para provocar emoción en el destinatario, la TV recurre al antiquísimo recurso de la técnica dramática, usado exitosamente en el teatro, la literatura y el cine. También la música y el sonido cumplen una función básicamente emotiva." (HERMOSILLA y FUENZALIDA, 1993, 268).

⁹⁷

"... la idea de ciudadano ha estado íntimamente ligada a la democracia ... Podemos estar asistiendo a la transformación de la aceptación de derechos y obligaciones con y de los ciudadanos en razón de su estatus como ciudadanos, a la aceptación de derechos y obligaciones en razón de su acceso al mercado, es decir, a la compra y venta de servicios por quien puede, el cliente, comprarlos a quien los vende" (ANGULO, MELERO, PEREZ. 1995, 27).

el papel que desempeñan las diferentes instancias (entre ellas, los MCM como segundo poder) en la configuración de dicha realidad así como de las identidades individuales y colectivas, identificando los intereses ideológicos por los que se mueven estas instancias? ¿Está enseñando a utilizar a los MCM para denunciar situaciones sociales injustas o alienantes? ¿Está por la reproducción social y cultural o por la emancipación del individuo y de la sociedad?

2.1.2. ¿CÓMO ES LA *ESCUELA* QUE TENEMOS?

Manifestar que la educación escolar cumple una función de socialización de los individuos es como no decir nada si destacamos la amplia cobertura de este término que puede englobar desde prácticas educativas conservadoras hasta prácticas progresistas. La socialización puede orientarse a la reproducción social y cultural del sistema socio-político-económico-cultural establecido y/o puede dirigirse al cambio y a la mejora radical de las condiciones humanas existentes en el complejo y conflictivo tejido social para promover la transformación emancipadora del individuo y de la sociedad.

Teniendo en cuenta este análisis es incuestionable el hecho de que la educación escolar formal no es una actividad neutra técnico-instrumental sino fundamentalmente ética y política (PETERS, 1979⁹⁸; FREIRE, 1997, 1990); como lo es todo pensamiento, discurso o comportamiento humano⁹⁹. La educación formal es un acto intencional, por el que se trata de influir en otros seres humanos, que supone una toma de decisiones acerca de lo que va a ser enseñado y acerca de cómo va a enseñarse; una elección subjetiva entre varias opciones posibles que determinará que sean unos contenidos y unos métodos educativos y no otros -y, por tanto, discutible- que atestigüa el carácter ético-moral de aquella ya que en toda decisión educacional intervienen valoraciones morales. Además, si consideramos que desatender a algunos alumnos favoreciendo a los más próximos al sistema escolar o a los más sumisos a éste es una actividad política de exclusión y selección, del mismo modo que interesarse por todos ellos compensando las diferencias sociales discriminatorias y ampliando la individualidad -que no el individualismo- de las personas para su emancipación es otra forma de hacer política, no queda más que concluir el carácter político de la educación al tener capacidad bien para mantener un orden social domesticando conciencias o bien para promover la emancipación favoreciendo la libertad e independencia de pensamiento¹⁰⁰.

⁹⁸ PETERS, R. (1979). *Ethics and education*. London. Allen & Unwin.

⁹⁹ Pero es preciso señalar que este carácter ético-político de la educación, a pesar de ser -como digo- incuestionable, no es admitido por la mayoría de los profesionales de la educación (al ampararse bajo posturas ideológicas positivistas-modernas que subrayan la objetividad del conocimiento científico y, por ende, la naturaleza técnica de la educación), ni tampoco por la gran mayoría de las personas que cree que los hechos educativos pueden ser separados de los valores (al haberse naturalizado este mito-espejismo desde la ideología dominante, siendo asumido acríticamente).

¹⁰⁰

“Es siempre, y por lo tanto, una cuestión de valor y un problema ético elegir entre un aprendizaje para la comprensión y la libre opinión y expresión de las ideas (haciendo hincapié en la divergencia), y un aprendizaje orientado al logro de unos resultados previstos; entre una enseñanza para desarrollar la autonomía y la participación activa del alumno, o preocupada por el orden, la disciplina y la consecución de metas parciales y secuencializadas; entre unos contenidos y unos métodos que orienten el entendimiento crítico de los problemas, los conflictivos y la evolución de las

¿En qué lugar de este continuum *reproducción-emancipación* debiera de ubicarse la escuela como institución social, en cuál se ha ubicado y en cuál se ubica actualmente? Las diferentes cosmovisiones ideológicas se sitúan en distintos lugares a lo largo de ese continuum. En las cosmovisiones neoliberal y socioliberal se destaca el papel reproductor de la escuela puesto que la historia ha llegado a su fin y solo necesita pequeños retoques; en cambio, la cosmovisión marxista cultural considera prioritaria la función emancipadora de la escuela ya que es necesaria una revolución social que mejore el sistema social actual y para ello la educación es un instrumento para la creación de ese orden social nuevo desde el viejo (CASCANTE, 1998, 1999). Comparto con esta última cosmovisión la orientación que debiera de tomar la socialización escolar posibilitando condiciones para la emancipación del individuo y de la sociedad. Entendiendo por emancipación personal a aquel proceso inacabable por el que las personas caminan hacia estados de mayor libertad, independizándose de juicios ajenos y tomando el control de sus propias vidas autónoma y responsablemente (teniendo en cuenta el bien común y no el interés particular); y por emancipación social: la construcción de una sociedad más democrática, más solidaria, más justa y más libre.

¿Este ha sido el propósito prioritario de las escuelas desde su constitución? VARELA y ALVAREZ-URIA (1986, 52 y 54) en sus estudios genealógico-arqueológicos de la escuela primaria obligatoria concluyen que la función social de ésta desde sus inicios, en los primeros años del siglo XX, fue ser *“el arma de gestión política de las clases populares”*. Consideran que la escuela fue *“una auténtica invención de la burguesía para ‘civilizar’ a los hijos de los trabajadores”*, tutelándoles, moralizándoles y convirtiéndoles en honrados productores; es decir, enseñándoles a obedecer. Ahora son otros tiempos ¿realmente son tan distintos?. ¿Hoy en día cuál es el papel social de la escuela?.

Para reflexionar sobre la teoría y la práctica educativas me apoyaré en algunas teorizaciones sobre el curriculum que han elaborado diferentes autores partiendo de las teorías de HABERMAS (CARR y KEMMIS, 1988; GRUNDY, 1991; KEMMIS, 1988)¹⁰¹. CARR y KEMMIS (1988), desde una perspectiva más teórica centrada en la investigación educativa, han formulado diferentes racionalidades o teorías curriculares: la teoría curricular técnica, la teoría curricular práctica y la teoría curricular sociocrítica. La primera se asienta en una epistemología positivista (que considera al conocimiento

sociedades humanas u otros que reifiquen la naturaleza del orden social como dado; o, más concretamente, entre convertir la evaluación de la labor del alumno en una situación inquisitorial de examen o una oportunidad para el aprendizaje y la autoevaluación (Macdonald y Clark, 1973; Perez Gomez, 1981; Contreras Domingo, 1988). Las decisiones que se tomen con respecto a estos o parecidos ‘dilemas educativos’, son decisiones valorativas, no neutrales, que implican algún compromiso ético sobre la educación” (ANGULO, 1994, 118). [MacDonald y Clark (1973). “Critical Value Questions and the Analysis of Objectives and Curricula” (pp. 405-412). En TRAVERS, M. Second Handbook of Research on Teaching. AERA. Chicago. Rand McNally; PEREZ GOMEZ, A. (1981). “Ideología y ciencia en la escuela”. Cuadernos de Realidades Sociales. 18/19, 201-213]

¹⁰¹ Jurgén HABERMAS en su obra *“Conocimiento e interés”* (1988 [1968]. Ed. Taurus. Madrid) explicita su teoría de los “intereses constitutivos de saberes” presentando una clasificación de los tipos de conocimiento a partir de los “intereses” humanos que los guían que dan lugar a tres tipos de ciencias: las *empírico-analíticas* caracterizadas por el interés por la eficacia y orientadas por la *acción instrumental*; las ciencias *histórico-hermenéuticas*, interesadas en la comprensión del sentido y dirigidas al *acuerdo lingüístico*; las ciencias *críticas*, centradas en los intereses práctico-teóricos de la eficacia y del sentido y orientadas a la *emancipación*. (D’AGOSTINI, 2000, 409)

científico como objetivo y universal y, por tanto, entiende el hecho educativo como neutral y como técnico-instrumental), mientras las otras dos comparten sus raíces en la epistemología hermenéutica-interpretativa (que entiende que el conocimiento científico en las ciencias sociales es subjetivo al dimanar y navegar en el universo de los significados e interpretaciones humanas); aunque las diferencias entre estas dos últimas son importantes, fundamentalmente dado que la teoría curricular sociocrítica incorpora un claro posicionamiento político al analizar las relaciones de poder y de dominación y pretender la emancipación humana y el cambio social. GRUNDY (1991), desde un enfoque más centrado en el análisis de la práctica de los profesores, habla del curriculum como producto o como praxis. En estas teorizaciones subyacen diferentes conceptualizaciones de ser humano, de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje, de diseño y de desarrollo curricular (de propósitos educativos, de contenidos escolares, de roles del profesorado y del alumnado, de relaciones sociales educativas, de metodologías, de materiales curriculares, de evaluación, ...), de formación del profesorado, de investigación educativa, etc; en definitiva, distintas maneras de entender la educación y, por tanto, de intervenir en ella.

Desde la aparición y desarrollo de las Teorías de la Reproducción¹⁰², retomadas por la teoría crítica de la educación, se habla de *curriculum oculto* diferenciadamente del curriculum *explícito* (aquello que se dice enseñar) y del curriculum *nulo* (aquello que no se enseña). El término curriculum *oculto* engloba a aquellos aprendizajes que implícitamente construyen los alumnos a través de lo que se enseña y de lo que se deja de enseñar, a través de cómo se enseña y de cómo no se enseña; es decir, como consecuencia de las relaciones sociales vividas en los centros educativos y de las tareas escolares desarrolladas y, por tanto, de su relación como individuos con el conocimiento, de la naturaleza de los contenidos escolares seleccionados, de la organización espacial y temporal planteada, de la evaluación, de las recompensas o castigos ofrecidos, ...

Estos constructos (curriculum explícito, oculto y nulo) pueden sernos de utilidad para averiguar, más allá de los retóricos discursos políticos o de lo que a simple vista puede parecer evidente, qué es lo que realmente están aprendiendo los alumnos y así responder a la cuestión planteada de si la escuela actual reproduce o emancipa.

Del curriculum explícito de nuestro sistema educativo podríamos remarcar la finalidad educativa, que se recoge en la LOGSE (1990)¹⁰³, de una formación integral y crítica del alumnado en la libertad y la solidaridad. Algunos principios que se destacan como orientadores de la acción educativa para la consecución de ese propósito serían: la

¹⁰² Algunas referencias bibliográficas relativas a esto serían las siguientes: ALTHUSSER, L. (1969) "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". En *Escritos*. Barcelona. Laia; BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia; BOWLES y GINTIS (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Mexico. Siglo XXI.

¹⁰³

"El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad" (LOGSE, Preámbulo, párrafo segundo)

implicación activa del alumnado, la individualización, la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, la prioridad de los aprendizajes significativos; así como la apertura y flexibilidad del curriculum escolar por la que el curriculum oficial prescrito por la administración educativa (en el que se formulan los propósitos educativos en forma de objetivos secuenciados jerárquicamente, se agrupan los contenidos en áreas o disciplinas -salvo las materias transversales- y se plantean algunas orientaciones metodológicas y para la evaluación) es adaptado por la comunidad educativa de cada centro a las características y a las necesidades del contexto sociocultural en donde se ubica (MEC. 1989a, 1989b).

Pero, frente a estos propósitos educativos explícitamente pretendidos de una formación integral y crítica para la libertad y la solidaridad, los estudios sobre el curriculum oculto¹⁰⁴ han desvelado otros aprendizajes escolares que son totalmente contradictorios con aquellos y que *“tienen profunda significación pedagógica porque, al ser constantes y estar soterrados, se convierten en logros persistentes de la educación, pasando a ser, de hecho, los objetivos reales a largo plazo de las instituciones escolares”* (GIMENO SACRISTAN, 1983, 15). Algunos de estos aprendizajes escolares colaterales serían:

- Sumisión a la autoridad (en el contexto escolar encarnada en la figura del profesorado pero transferible a otras situaciones sociales) al enfatizar en las escuelas el orden y la disciplina doblegando las voluntades e intereses de los alumnos a disposición de otros -muchas veces sin argumentos racionales que lo justifiquen-, al no posibilitarles que participen en la toma de decisiones acerca de qué aprender y cómo hacerlo, al seleccionar determinados rasgos caracteriales premiándolos (como, por ejemplo, la obediencia) e ignorando y penalizando otros (como la creatividad y la independencia), etc.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Algunas referencias bibliográficas sobre esto serían las siguientes: JACKSON, Ph.W. (1992). [1968]. *La vida en las aulas*. Madrid. Morata; YOUNG, M. (1971). *Knowledge and control*. Londres. Collier-Macmillan; BERNSTEIN, B. (1988). [1975]. *Clases, códigos y control* (vol. II). *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal; APPLE, M. (1986). [1979]. *Ideología y currículo*. Madrid. Akal; FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid. Siglo XXI; TORRES SANTOME, J. (1994b). [1991]. *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.

¹⁰⁵

“Cuando aprende a vivir en la escuela, nuestro alumno aprende a someter sus propios deseos a la voluntad del profesor ... aprende a ser pasivo y a aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en que está inmerso; a tolerar frustraciones mínimas y a aceptar planes y políticas de autoridades superiores incluso cuando su razón quede inexplicada y su significado no esté claro. Como los componentes de la mayoría de las demás instituciones, aprende a encogerse de hombros y a decir: ‘así son las cosas’” (JACKSON, 1992, 75-76).

En una investigación realizada por APPLE y KING (1977) sobre las primeras semanas de la educación preescolar, estos autores concluyeron que *“se premiaban actitudes tales como la diligencia, la persistencia, la obediencia y la participación en tareas colectivas, pero no otras como la perfección en el trabajo, la creatividad o la ingeniosidad”*. De los resultados de otra investigación realizada por BOWLES, GINTIS y MEYER (1975) se infiere que *“la escuela premia un tipo de rasgos caracteriales (los integrados con signo positivo en el factor ‘sumisión a la autoridad’ -estos eran: constante, se identifica con la escuela, puntual, formal, externamente motivado, perseverante, independiente y creativo [éstos dos últimos con signo negativo]-), rechaza otros (los integrados con signo negativo en el mismo factor: nótese que eran precisamente la creatividad y la independencia) y desdeña o aprecia poco el resto (los integrados en los otros dos factores)”*; finalmente estos últimos autores concluían que *“los rasgos de personalidad recompensados en las escuelas, al menos para esta muestra, parecen estar bastante estrechamente relacionados con los rasgos indicativos de un*

- Desconfianza acerca de su valía personal para aprender por ellos mismos y para tomar decisiones al no propiciar que ellos elaboren opiniones propias cuestionando las ideas y los saberes, al no permitirles participar en la gestión de sus aprendizajes, al promover que sustituyan su autoestima por la evaluación que de ellos hacen los demás dejando que otros decidan su valor, al acostumbrarles a estar constantemente vigilados y a ser evaluados y etiquetados externamente, al valorar jerárquicamente la cultura académico-científica sobre la cultura popular de masas desprestigiando ésta última cuando es la más próxima a la mayoría de los alumnos (al predominar el código lingüístico elaborado y excluir el código restringido característico sobre todo de las clases obreras, que decía BERNSTEIN), etc.¹⁰⁶

- Relación contemplativa del alumnado con el saber al presentarle mitificadamente el conocimiento como objetivo e incuestionable y asimilación acrítica de los modelos de individuo y de sociedad dominantes al no cuestionarlos.

- Uniformización del pensamiento al legitimar los saberes oficiales y al silenciar y/o negar en los curricula escolares otras voces, otros puntos de vista, otras culturas alternativas (TORRES SANTOME. 1993, 1994a, 1994b).

- Supravaloración de la cultura académica sobre la cultura popular, de los saberes teóricos sobre los prácticos -del trabajo intelectual sobre el manual- e incluso de unas disciplinas científicas sobre otras (por ejemplo, matemáticas o lengua sobre educación física o arte) al priorizar aquéllas sobre éstas en los contenidos, en la metodología, en la evaluación y en la organización del currículo (asignación de horarios, profesores, etc).¹⁰⁷

- Individualismo, competitividad e insolidaridad al tener que comportarse en las aulas como si estuvieran solos cuando están acompañados creando una *muchedumbre solitaria* (JACKSON, 1992), al sancionar los aprendizajes mediante evaluaciones individuales y comparativas enfatizando el logro individual frente al comunitario, etc.¹⁰⁸

buen rendimiento en el empleo de la economía capitalista (BOWLES, GINTIS y MEYER, 1975: 14)" (FERNANDEZ ENGUITA, 1990, 208-211). [APPLE, M.W. y KING, N.R. (1977). "What do schools teach?". *Curriculum Inquiry*, VI, 4. BOWLES, S., GINTIS, H. y MEYER, P. (1975). "The long shadow of work: Education, the family, and the reproduction of the social division of labor". *Insurgent Sociologist*, V, 4.]

106

"Lejos de ayudar a los estudiantes a desarrollarse como individuos maduros, autosuficientes y automotivados, las escuelas parecen hacer todo lo que pueden para mantener a los jóvenes en un estado de dependencia crónica, casi infantil. La omnipresente atmósfera de desconfianza, junto con reglas que cubren los aspectos más ínfimos de la existencia, enseñan todos los días a los estudiantes que no son gente de valor ni, por supuesto, individuos capaces de regular su propia conducta" (SILBERMAN, 1971,134; citado por FERNANDEZ ENGUITA, 1990, 183) [SILBERMAN, CH, E. (1971). *Crisis in the classroom: The remaking of American education*. Nueva York. Vintage]

107 Veáse la reforma de Humanidades de la ESO y Bachillerato aprobadas a finales del año 2000 en nuestro país.

108

"La competencia es estimulada, sobre todo, a través de las calificaciones. (...) el valor de la calificación asignada a cada alumno guarda una relación inversa con el valor de la asignada a los

- Deshonestidad al provocar que busquen el resultado pretendido (aprobar) a cualquier precio incluso engañando y desmotivación por el estudio desterrando el interés intrínseco de aprender al ofrecer recompensas extrínsecas (aprobación del profesor, vacaciones sin deberes, ...), al inducir desde una enseñanza centrada en la evaluación, y no en la comprensión, aprendizajes memorísticos y no comprensivos que tragan el día antes del examen y que vomitan el día de después (ELLIOTT, 1990), etc.¹⁰⁹

- Aceptación de las desigualdades sociales y educativas promoviendo la adaptación y la competencia para estar entre los mejores al naturalizarlas como resultados inevitables atribuibles a la naturaleza esencial de cada uno (según su capacidad o esfuerzo individuales) y no a las coyunturales condiciones sociales y escolares que las originan y mantienen.¹¹⁰

Así, el dispositivo pedagógico escolar durante el largo periodo formativo de la enseñanza básica obligatoria va conformando lenta e invisiblemente las identidades de los alumnos imbuyéndoles unas determinadas formas de ser, de pensar y de actuar fundamentalmente sumisas, desconfiadas, pasivas, acríticas, individualistas, competitivas, deshonestas, desmotivadas, conformistas, ... que mantienen las desiguales condiciones sociales existentes. Estos aprendizajes derivados de las relaciones sociales que los alumnos han vivenciado en la escuela -de sumisión, dependencia y desconfianza en sí mismos-, de los conocimientos que se han trabajado -cultura académica instrumental y pretendidamente apolítica-, de cómo éstos se han tratado -transmisiva y acríticamente- y de haber ignorado la ideología servida por los MCM como nueva instancia todopoderosa de socialización de las personas, me conducen a pensar que la escuela sigue siendo nuevamente un cómplice más en el proceso de reproducción social y cultural mediante la pedagogía o tecnología de poder disciplinaria que administra (FOUCAULT); ayer de la mano de la iglesia y de la aristocracia, hoy de los MCM al servicio de las élites políticas y -fundamentalmente- económicas.

demás. Dicho de otro modo, el éxito de otro es mi fracaso, y su fracaso mi éxito" (FERNANDEZ ENGUITA, 1990, 220).

109

"A través no de lo que decimos, sino de lo que hacemos, de la forma en que asignamos recompensas y castigos, convencemos a más de uno de que no se aprende por la alegría y la satisfacción que proporciona el conocimiento, sino para conseguir algo; que lo que cuenta en las escuelas y centros de enseñanza no es el saber y comprender, sino el hacer a alguien creer que se sabe y se comprende; que el conocimiento resulta valioso no porque nos ayude a abordar mejor los problemas de la vida privada y pública, sino porque se ha convertido en un artículo que se puede vender a elevados precios en el mercado" (HOLT, 1967, 47; citado por FERNANDEZ ENGUITA, 1990, 217). [HOLT, J. (1967). *How children learn*. Nueva York. Pitman]

110

"... la escuela produce esas diferencias. Al establecer una norma común para todos los alumnos, forzando al mismo tiempo, hasta donde le es posible, su capacidad y su disponibilidad para el trabajo escolar, genera necesariamente una diferenciación en torno al logro. Como, además, la norma se extrae de los que son la subcultura, el lenguaje, los valores, las pautas de conducta, la actitud ante la escuela y el horizonte educacional de los grupos sociales privilegiados, el resultado consiste en gran medida en 'elegir a los elegidos' (contribuyendo así a reproducir, no sólo la estructura de clases de la sociedad, sino también la pertenencia individual a la misma)." (FERNANDEZ ENGUITA, 1990, 236-237).

¿Estamos ante lo que SANTOS GUERRA (1995) denomina el *problema de la nieve frita* (el paradójico problema de pretender conseguir determinados fines con unos medios intrínsecamente contrarios a los mismos)¹¹¹ o es que realmente lo que la escuela pretende es construir sujetos *dóciles y útiles* (FOUCAULT), subjetividades necesarias para el mantenimiento de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales existentes? Sea una cosa o la otra, ¿es ésta la escuela que queremos y que necesitamos?.

Ahora bien, aún considerando que la función predominante de la institución escolar es la reproducción social y cultural, es preciso señalar que actualmente posicionamientos ideológicos divergentes corean al unísono la crisis disfuncional de la educación escolar criticando a ésta por estar anclada en el pasado y no preparar a los individuos en las necesidades sociales presentes y previsiblemente futuras; aunque los cambios educativos necesarios son diferentemente identificados por unos y otros. En algunos casos, aquellos supondrían únicamente unos simples retoques adaptativos al nuevo sistema económico-social imperante para mantenerlo en esencia tal cual está (necesidades sociales de adaptación al modelo económico) y, en otros casos, exigirían una transformación revolucionaria de la institución escolar para que ésta retomara una función crítica (necesidades sociales de emancipación).

Desde los sectores económicos y políticos de la nueva derecha se subraya el desajuste actual de esta vieja institución al no formar a los futuros trabajadores con las capacidades que ellos necesitan derivadas de la aplicación al ámbito económico de la producción de la última revolución tecnológica electrónico-informática (denominada por TOFFLER como la *tercera ola* de cambio de la humanidad -tras la revolución agrícola y la industrial- que engendrará una nueva transformación en la civilización humana). Se demanda una formación polivalente que permita obtener una fuerza de trabajo flexible (*El Mundo/Nueva economía*, 9 de abril de 2000); pero básicamente no se plantea ningún cambio social revolucionario sino más bien adaptativo al sistema económico imperante para que éste siga desplegando su poderío en beneficio de unos pocos. En educación estos sectores, propulsores de la ideología dominante, enfatizan la necesidad de incorporar los medios tecnológicos (audiovisuales y electrónicos, aunque más éstos que aquéllos) mirando al escenario educativo como un nuevo y amplio mercado donde colocar sus productos tecnológicos e identificando como básica la preparación instrumental de los alumnos en el manejo de los mismos de cara a su formación laboral. Amplios sectores educativos, próximos a la racionalidad curricular técnico-instrumental y a la conceptualización del curriculum como producto, también comparten esta última consideración a la vez que justifican la importancia del uso de estos medios cegados por el velo tecnológico -que les arroja como signo de progreso- planteando usos escolares transmisores-reproductores de estos medios (BAUTISTA. 1989, 1994).

Desde posiciones críticas el cuestionamiento que se hace de la institución escolar viene de atrás debido al papel predominantemente reproductor de la escuela; el cual hoy

¹¹¹ SANTOS GUERRA (1995, 129-131) presenta algunas contradicciones de la escuela: “*la escuela es una institución jerárquica que pretende educar en y para la democracia; la escuela es una institución epistemológicamente jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente; la escuela es una institución pretendidamente igualadora que mantiene mecanismos que favorecen el elitismo; la escuela es una institución que busca la diversidad pero que forma para competencias culturales comunes; la escuela es una institución aparentemente neutral que esconde una profunda disputa ideológica*”.

en día no solo se mantiene sino que se agudiza ante el nuevo contexto sociopolítico que vivimos de *falsa* democracia, de liberalismo económico capitalista *opresor* y de *anomia* cultural, donde los MCM son importantes sustentadores del mismo. Desde estas últimas posiciones se exige una alfabetización crítica sociopolítica que enseñe a la ciudadanía a *autodefenderse intelectualmente* (CHOMSKY, 1992) y a *descolonizar su cuerpo* (GIROUX, 1997) cuestionando los modelos imperantes de individuo, de sociedad, de progreso, de democracia, de felicidad, ... que forman parte del sentido común naturalizado; y se proponen usos transformadores de los medios tecnológicos en la línea propuesta desde la racionalidad curricular sociocrítica o el curriculum como praxis (BAUTISTA. 1989, 1994).

¿Hoy en día qué ocurre en nuestras escuelas en relación con estos medios audiovisuales y de comunicación de masas?. ¿Por qué se hace lo que se hace? ¿Cuáles son realmente las intenciones educativas de la incorporación curricular de estos medios para políticos, profesores y padres: modernizar la escuela, motivar a los alumnos, potenciar la emancipación, prepararles para su futuro laboral, ...? ¿Desde qué supuestos filosófico-epistemológicos y sociológicos se plantea? ¿Qué usos se hacen de éstos en las aulas? ¿Son usos únicamente instrumentales y transmisores-reproductores de la ideología dominante? ¿Qué aprendizajes provocan en los alumnos? ¿Cuál es el curriculum oculto que subyace bajo los discursos y las prácticas curriculares en relación con estos medios tecnológicos?. En suma, ¿su incorporación insiste en la alienación del individuo o en su emancipación? ¿Qué escuela necesitamos que sea coherente con el propósito emancipador? ¿Cómo habría que incorporar estos medios? ¿Cómo diseñar y desarrollar este cambio curricular en el ámbito de la investigación educativa, de la formación del profesorado y de la práctica educativa y sobre qué condicionantes habría que incidir para facilitararlo?

2.1.3. ¿CÓMO ES LA *ESCUELA* QUE SE NECESITA PARA CONSTRUIR EL MODELO DE SOCIEDAD Y DE PERSONA ANHELADO?

“El futuro de nuestra sociedad depende de la capacidad de los alumnos que salen de las instituciones escolares para pensar de manera crítica y para tomar sus propias decisiones razonables” (MASTERMAN, 1993a, 53)

“La finalidad de nuestra escuela consistiría en enseñarle [al pueblo] a repensar lo pensado, a desaber lo sabido y a dudar de su propia duda, que es el único modo de empezar a creer en algo” (Juan de Mairena; tomado de MORIN, 2000)

La escuela no puede ser el único motor para caminar hacia la transformación y la mejora social deseada pero indudablemente es uno de ellos en ese *viaje de la esperanza* (Raymond WILLIAMS¹¹²), sumido en la dialéctica entre la autotransformación y el cambio social -ya que, como decía DEWEY, a la libertad individual sólo puede llegarse mediante cierta forma social- y a pesar de los condicionantes externos e internos que van influyendo en esta institución escolar que navega en el complejo y conflictivo mar social.

Decir que necesitamos una educación en la igualdad, la libertad y la solidaridad para construir una sociedad libre, democrática, igualitaria y ecológica es nuevamente

¹¹² WILLIAMS (1983). *The year 2000*. New York. Pantheon; tomado de APPLE (1997, 106).

como no decir nada ya que en los grandes discursos sobre educación estamos todos, más o menos, de acuerdo; no así, en los principios y las prácticas educativas en las que esas declaraciones se concretan en base a las cosmovisiones desde las que se parte y en las que se conceptualizan de distinta manera las nociones de individuo, sociedad, conocimiento, libertad, igualdad, democracia, ...

Frente a la *vuelta a lo básico*, que algunos plantean ante la actual crisis disfuncional de la escuela y en la que se propone el regreso al dominio de determinadas destrezas instrumentales y conocimientos académicos de algunas disciplinas (piénsese en el debate sobre las Humanidades en nuestro país focalizado desde la Administración educativa en la recuperación de saberes como la ortografía, la historia de las grandes figuras, ...) ¹¹³, considero que se necesita un *"avance hacia lo básico"*, hacia lo que realmente es necesario para caminar hacia la persona y la sociedad anhelada: una educación crítica emancipadora que, en todo momento, evite alienar al alumnado y hacerle perder su valiosísimo tiempo entreteniéndole y despistándole. ¹¹⁴

Una educación crítica para la emancipación necesita una escuela en la que lo básico (que obviamente también incluye el dominio de la lectura y escritura, pero de distinta manera y no solo de los textos escritos sino de toda la realidad entendida como "texto") iría de la mano de unas perspectivas gnoseológico-epistemológica, ontológica y sociopolítica bien diferentes de las concepciones ilustradas de racionalismo y esencialismo universales -sobre las que se asienta la escuela como institución moderna-; y partiendo de ellas habría que repensar los conocimientos y las ideas dominantes. Desde estas perspectivas, que voy a desarrollar a continuación, habría que considerar al conocimiento como una construcción social contingente a las circunstancias sociales en las que se construye; habría que considerar a las subjetividades de las personas también como construcciones sociales fruto de las culturas simbólicas que vehiculan los diferentes dispositivos pedagógicos; y habría que considerar a las sociedades como realidades constituidas y construidas por antagonismos sociales en lucha donde los intereses de unos pretenden imponerse a los de otros a través de diferentes mecanismos de poder/dominación. ¹¹⁵

¹¹³

"... lo más grave es la escasez de contenidos históricos en las enseñanzas que reciben nuestros escolares. Un alumno puede atravesar por entero sus diez años de escolarización obligatoria sin escuchar ni una sola vez una lección sobre Julio César, el Descubrimiento de América o sobre Felipe II" (Esperanza AGUIRRE -entonces Ministra de Educación-, 1997, 9).

¹¹⁴ Entiendo por emancipación, la transformación de las relaciones asimétricas de poder con la consiguiente disminución del poder ideológico manipulador de las distintas instancias socializadoras en la configuración de las conciencias y en la comprensión de la realidad social ampliando así horizontes en la determinación de los pensamientos, afectos y comportamientos humanos (tal como expuse en la página 92 del epígrafe 2.1.2 de este mismo capítulo).

"Lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar entre sí las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; (...) por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocerlas de manera efectivamente real" (HORKHEIMER, 1974, 287-288; citado por GIMENO LORENTE, 1995, 701). [HORKHEIMER, M. (1974). *Teoría Crítica*. Buenos Aires. Amorrortu]

¹¹⁵ La libertad plena para pensar y actuar no es posible dado que siempre nos moveremos entre los límites de nuestras subjetividades y (como decía FOUCAULT) las *relaciones de poder* entre individuos son

.. *El conocimiento de la realidad*. (Relación objeto – saber)

“Todo paisaje está compuesto no sólo de lo que está ante nuestros ojos, sino también de lo que está en nuestra mente” (MEINIG, 1979 ¹¹⁶; citado por MASTERMAN, 1993a, 259).

Lo que conocemos no es la realidad tal cual es sino que (al estar nuestro conocimiento de la misma mediado por las categorías de pensamiento y los saberes que poseemos) solamente podemos leer, ver, oír, entender, desear, ... aquello que conocemos previamente. Así pues, nuestro conocimiento de la realidad no es sino una parcela limitada y seguramente distorsionada de la misma ya que hay cosas que no leemos, comprendemos o deseamos porque las desconocemos.

Las categorías de pensamiento en las que se sustentan nuestros conocimientos y nuestras maneras de pensar y de vivir (al determinar que veamos, comprendamos, interpretemos, deseemos y orientemos nuestras vidas de unas determinadas formas y no de otras) se van conformando histórico-culturalmente según las formas de organización social y de funcionamiento del poder en cada época social; no existen a priori, como decía KANT, no son inmutables espacio-temporalmente sino que constantemente van modificándose y rehaciéndose según las situaciones histórico-sociales (FOUCAULT, 1999; VARELA, 1992). Las categorías de pensamiento y los conocimientos que ellas posibilitan son construcciones sociales que están influidas por la cultura dominante; la cual sirve fundamentalmente a los intereses de las élites poderosas. Por tanto, el conocimiento y el saber no es objetivo, ni verdadero, ni ahistórico sino subjetivo, particular, plural, transitorio e ideológicamente interesado; no existen las verdades ni la razón o racionalidad única universal, como postulaba el mito ilustrado de la Modernidad, sino indagaciones o “juegos de verdad” ligados a relaciones de poder. Como decía FOUCAULT (cuyos análisis de los juegos de verdad se centraron en aquéllos en los que el objeto de saber era el propio sujeto) *“las formas diversas y particulares de ‘gobierno’ de los individuos han sido determinantes en los diferentes modos de objetivación del sujeto”* (FOUCAULT, 1999, 367).

.. *La subjetividad humana*. (Relación sujeto – saber)

“El sujeto y el objeto ‘se forman y se transforman’, uno por relación y en función del otro ... el sujeto y el objeto no se constituyen uno y otro sino bajo ciertas condiciones simultáneas,

inevitables -existen en todas las relaciones sociales-, no siendo negativas en sí mismas a no ser que sean estables e irreversibles; en este caso, serían relaciones de poder convertidas en *estados de dominación*. La libertad máxima no se conseguiría con la disolución del poder, lo cual es imposible, sino con la transformación de los estados de dominación, configurando las relaciones de poder como reversibles y no estáticas; es decir, como *juegos estratégicos entre libertades*.

“... las relaciones de poder no son en sí mismas algo malo, algo de lo que es necesario liberarse. Pienso que no puede existir ninguna sociedad sin relaciones de poder, si se entienden como las estrategias mediante las cuales los individuos tratan de conducir, de determinar, la conducta de los otros. El problema no consiste por tanto en intentar disolverlas en la utopía de una comunicación perfectamente transparente, sino de procurarse las reglas de derecho, las técnicas de gestión y también la moral, el ethos, la práctica de sí, que permitirían jugar, en estos juegos de poder, con el mínimo posible de dominación” (FOUCAULT, 1994, 137-138).

¹¹⁶ MEINIG, D. (1979). *The interpretation of ordinary landscapes*. New York. Oxford University Press.

pero en las que, a su vez, no dejan de modificarse el uno con relación al otro, y por tanto de modificar ese mismo campo de experiencia” (FOUCAULT, 1999, 366).

Nos construimos como sujetos a la vez que vamos conociendo objetos -y que nos vamos conociendo como objetos-; es decir, sujeto y objeto se forman y transforman dialécticamente. Las subjetividades (entendidas como modos de ser, de pensar, de desear, de sentir, de actuar, ...) se van construyendo en base a los diferentes intercambios comunicativos que las personas mantienen con su entorno social inmediato, a través de los *procesos de interpelación* que van ofreciendo *posiciones de sujeto* desde las que las personas se reconocen así mismas, perciben y comprenden la realidad valorándola éticamente; estos procesos son inducidos por diferentes instancias socializadoras como la escuela, los medios de comunicación de masas, la familia, los sindicatos, las asociaciones sociales, la iglesia, el sistema jurídico, el sistema político, las cárceles, la policía, la administración pública, ... (ALTHUSSER).¹¹⁷

Nosotros mismos somos contruidos social e históricamente al ser configuradas nuestras identidades por la mediación de los discursos y las prácticas sociales que aprehendemos en nuestras relaciones sociales; jugando el lenguaje un papel predominante en este proceso. El lenguaje no es un etiquetado o asignación de nombres a la realidad exterior, sino que damos sentido a la realidad en función de las palabras o los discursos de que disponemos; los cuales dependen de los diferentes lenguajes que se han compartido y aprendido con anterioridad. El lenguaje, los discursos, los significados que poseemos son los que estructuran los límites y las posibilidades de nuestra conciencia y nos hacen leer la realidad de determinada manera; el discurso construye los objetos y nos construye a nosotros mismos. Ahora bien, como he expresado en párrafos precedentes, los signos y los significados no son intuitivos y naturales sino construcciones sociales en las que imperan las definiciones de los económica y socialmente poderosos.

.. La sociedad y la historia.

(Relación objeto/sujeto - interés/poder) (Relación realidad/saber - poder)

“La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta en la ‘inversión de la praxis’, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres” (FREIRE, 1997, 48).

Las sociedades están constituidas por antagonismos sociales (hombres-mujeres, empresarios-obreros, ricos-pobres, nacionales-extranjeros, payos-gitanos, ...) en lucha por la diversidad de intereses, frecuentemente contradictorios, entre unos y otros; en ellas los grupos poderosos van estableciendo relaciones de dominación

¹¹⁷ Considero que el esencialismo, que entiende que el ser humano tiene una naturaleza humana esencial, conduce a varios peligros: pensar que las diferencias individuales se derivan, no tanto a posiciones socio-económicas, sino del esfuerzo individual y de la capacidad genéticamente determinada e inamovible y, consecuentemente, aceptar la imposibilidad de transformarnos a nosotros mismos y al mundo en que vivimos ya que las diferencias individuales (y las estructuras sociales) no han sido impuestas por nadie con intereses particulares y, por tanto, son inevitables.

imponiendo sus intereses particulares sobre otros al determinar las condiciones materiales de la existencia humana. No existe, por tanto, un destino predeterminado sino que son las personas quienes configuran las formas y las estructuras sociales y, por ende, la historia social.

Los grupos dominantes intentan impedir el cambio social, manteniendo el sistema social que les beneficia, bien mediante la fuerza y/o (sutil y manipuladoramente) difundiendo determinados discursos que sirven a sus intereses de dominación. De esta manera, visiones particulares de la realidad que benefician sólo a algunos se convierten en hegemónicas pasando a ser aceptadas como de sentido común, ya que al hacer creer que solamente existe lo que esos grupos difunden y al ocultar la ideología y los intereses de las mismas se genera un consenso sobre estas interpretaciones particulares; las cuales, al ser consideradas como universales y neutrales, no son cuestionadas. Cuando, de hecho, las representaciones ideológicas que se manejan y que orientan las actuaciones y las interpretaciones sobre la realidad (y sobre la propia identidad de las personas) han sido construidas subjetivamente en un espacio y tiempo histórico-cultural y responden a los intereses ideológicos específicos de un determinado grupo humano.¹¹⁸

Los discursos al naturalizarse se convierten en *mitos* en los que se ha *evaporado milagrosamente* la historia y la política¹¹⁹; lo cual propicia la idea de que la realidad es ahistórica y despolitizada (ocultando y negando que ésta se construye dialécticamente fruto de la actividad y de la lucha de las personas con intereses antagónicos contrapuestos) y mantiene la creencia de que las cosas son como son (privilegios y derechos para algunos, prohibiciones y obligaciones para otros), que no hay culpables al no haber intereses subyacentes en ellas y que no pueden cambiarse. Cuando, de hecho, las realidades sociales han sido creadas por los seres humanos y, por tanto, pueden ser modificadas por éstos. Con ello provocan la reificación-cosificación de las personas (al transformarlas de sujetos en objetos) y el inmovilismo social. *“Así, todos los días y en todas partes, el hombre es detenido por los mitos y arrojado por ellos a ese prototipo inmóvil que vive en su lugar, que lo asfixia como un inmenso parásito interno y que le traza estrechos límites a su actividad; límites donde le está permitido sufrir sin agitar el mundo: la seudofisis burguesa constituye para el hombre una prohibición absoluta de inventarse”* (BARTHES, 1999,252-253).

¹¹⁸ Estos análisis sociopolíticos ya los he explicitado un poco más extensamente en la página 62 del epígrafe 2.1.1 de este mismo capítulo, cuando aludí a MARX y ENGELS, a GRAMSCI, a ALTHUSSER, a POULANTZAS, a BARTHES y a FOUCAULT.

¹¹⁹

“El mito tiene a su cargo fundamentar como naturaleza, lo que es intención histórica; como eternidad, lo que es contingencia. (...) El mito no niega las cosas ... simplemente las purifica, las vuelve inocentes, las funda como naturaleza y eternidad, les confiere una claridad que no es la de la explicación, sino de la comprobación (...) Al pasar de la historia a la naturaleza, el mito efectúa una economía: consigue abolir la complejidad de los actos humanos, ..., suprime la dialéctica, ..., organiza un mundo sin contradicciones puesto que no tiene profundidad, un mundo desplegado en la evidencia, funda una claridad feliz: las cosas parecen significar por sí mismas.” (BARTHES, 1999, 237-239)

En estos procesos de creación de mistificación, de consenso hegemónico y de mantenimiento de estas formas “naturales” de leer la realidad (que utilizamos automática y espontáneamente), habría que destacar el importante papel que desempeñan la familia, la escuela y, fundamentalmente hoy en día, los medios de comunicación de masas; no olvidándonos de que éstos últimos son industrias culturales al servicio de los intereses de una minoría poderosa económica y políticamente.

Desde estos presupuestos filosóficos postestructurales considero que *educar en/para la libertad y la emancipación* exige reconocer el carácter socio-político-histórico-cultural de nuestros lenguajes, de nuestros saberes, de nuestras categorías de pensamiento, de nuestras identidades y de nuestras formas sociales, así como ir desvelando como éstos se han ido configurando desde determinados intereses ideológicos a los que sirven para el mantenimiento de las relaciones de dominación social y cultural. De esta manera los ciudadanos siendo conscientes de estas circunstancias gnoseológicas, ontológicas y sociopolíticas podrían repensar y transformar aquellas verdades, aquellas formas de identidad y aquellas situaciones sociales que les esclavizan siendo más libres en la construcción del conocimiento, de sí mismos y del mundo y de la historia que viven y que desearían vivir. Así pues, necesitamos una educación que permita formular comprensiones más complejas acerca de qué y quienes somos, en qué mundo vivimos, qué pensamos y sentimos, hacia dónde vamos, cómo conocemos y actuamos, porqué somos lo que somos, porqué pensamos lo que pensamos, porqué sentimos como sentimos, porqué hacemos lo que hacemos, porqué las circunstancias sociales son como son, ... para pensar, ser y actuar más libre y emancipadoramente.

En este sentido FOUCAULT habla del “*cuidado de uno mismo como práctica de libertad*” (entendido como conocimiento de uno mismo y de los juegos de verdad que maneja) y de que solamente siendo libres de las *prácticas de sí o tecnologías del yo* impuestas se podrán alcanzar estados de mayor libertad. En la línea de los estudios de este autor sobre la objetivación y la subjetivación¹²⁰ sugerimos una escuela que, en lugar de ser un espacio transmisor de saberes y dogmas científicos sacralizados, sea un escenario crítico donde el alumnado y el profesorado estudien:

. CÓMO CONSTRUIMOS LOS SABERES y cómo inciden en ello las formas de poder dominantes (Relación objeto-juegos de verdad-poder).

A) Revelar la naturaleza construida de nuestras “verdades” explicitando las visiones dominantes de la realidad (lo que aparentemente es espontáneo, natural y de sentido común, lo que se presenta como cierto de manera unívoca y unidimensional), evidenciando la subjetividad, historicidad y el carácter político de estos discursos al deconstruirlos y ubicarlos en el contexto histórico y político

¹²⁰ FOUCAULT (1999, 364-367) propone como ámbitos de análisis genealógico determinar el modo de objetivación y el modo de subjetivación:

- i) Determinar el *modo de objetivación*. Cómo se construyen los juegos de verdad. Cómo algo llega a ser objeto de conocimiento: cómo se problematiza como objeto a conocer, a qué recortes se le somete y qué parte de él se considera pertinente.
- ii) Determinar el *modo de subjetivación* (el sujeto como sujeto que conoce). Cómo se producen las subjetividades a la vez que se construyen los juegos de verdades.

del que surgieron y en el que se mantienen y al desvelar los intereses a los que sirven y a quienes favorecen, ...

- B) Pensar otras “verdades” e interpretaciones alternativas que no aparecen y que habría que explorar por si nos fueran más útiles para mejorar nuestra comprensión de la realidad y para soñar más creativa y libremente hacia dónde queremos caminar.

. CÓMO NOS CONSTRUIMOS A NOSOTROS MISMOS y cómo inciden en ello las formas de poder dominantes. (Relación sujeto-juegos de verdad-poder)

- A) Revelar la naturaleza construida de nuestras “verdades” sobre nosotros mismos y analizar cómo se construyen nuestras subjetividades por la influencia de las ideologías dominantes identificando las instancias o dispositivos pedagógicos que proponen/imponen determinadas maneras de ser y de comprender, desvelando las formas en que somos interpelados por los mensajes que vehiculan los diferentes dispositivos pedagógicos mediante las posiciones de sujeto ideológicas que nos ofrecen¹²¹, examinando cómo nuestra conciencia se pone en juego al acercarse al conocimiento, al interpretar la realidad (textos, hechos u objetos), al tomar decisiones, al sentir, al comportarnos, etc.
- B) Pensar los límites que nos imponen nuestras subjetividades alienadas e imaginar otras formas de ser, de comprender y de actuar no habituales pero más cercanas a nuestras utopías personales y sociales.

Hoy en día es una realidad innegable que en nuestras sociedades de la información vivimos en todo momento sumergidos en imágenes elaboradas al ser la comunicación audiovisual omnipresente y que los **medios de comunicación de masas** han suplantado a la escuela y a la familia (como pilares fundamentales en la socialización de los individuos) izándose como los dispositivos pedagógicos más potentes e influyentes. Por estos hechos que transforman la realidad (y a nosotros mismos) y, fundamentalmente, dada la instrumentalización manipuladora de los MCM para crear y mantener el consenso social sobre la ideología dominante que legitima y sostiene la dominación de unos sobre otros (instrumentalización, al servicio de los intereses económicos y políticos de una minoría, que permanece oculta a los ojos de la mayoría de las personas y que constituye un nuevo analfabetismo), es preciso que desde la escuela se preste especial atención a los medios audiovisuales y de comunicación de masas en estos estudios de objetivación y subjetivación propuestos.¹²²

¹²¹ ARONOWITZ y GIROUX (1991, 120) dicen que la producción de significado en los documentos mediáticos se vincula con el arropamiento emocional y la producción de placer. GIROUX, posteriormente, ha publicado otros libros sobre esta cuestión: *Placeres inquietantes* (1996). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia* (2001a).

¹²²

“Los medios existen, primordialmente, no para producir entretenimiento e información sino para producirnos a nosotros –es decir, determinadas formas de conciencia- al poner a nuestro alcance una serie de posiciones desde las que nosotros (como sujetos) podemos comprender un documento y hacer que éste (y nosotros mismos) sea inteligible” (MASTERMAN, 1993a, 250).

En este aspecto la escuela tendría que “formar a los jóvenes en el conocimiento activo de lenguaje actual, que es el de los medios de comunicación de masas” (VALLET, 1970, 71; citado por GARCIA MATILLA, 1993a, 73)¹²³, enseñándoles a comunicarse -leer y escribir- con el lenguaje audiovisual; así como a tener en cuenta las transformaciones mentales, comportamentales y actitudinales habidas en el ser humano (por esa omnipresencia de la tecnología audiovisual en el contexto social) para buscar la adaptación, la compensación o la modificación de éstas según coincidan o no con los ideales sociales y educativos deseados¹²⁴. Estos medios audiovisuales han habituado a los más jóvenes (aunque no solamente a ellos) a lo visual frente a lo escrito, a lo emocional frente a lo racional, a lo concreto e inmediato frente a lo abstracto, a la fragmentación y descontextualización frente a la interrelación e integración globalizadora, a la hiperestimulación sensorial frente a la serenidad lenta y pausada; lo cual lo considero, al igual que dice PEREZ GOMEZ (1994), como un *obstáculo epistemológico* para el pensamiento crítico, reflexivo y consciente acerca de la realidad social y de nosotros mismos.

La escuela emancipadora que necesitamos tendría que incluir la cultura mediática como contenido curricular para desarrollar en los alumnos la capacidad para examinar críticamente los textos audiovisuales cuestionando los mensajes que nos llegan vía mediática y reconstruyéndolos (contextualizándolos, reorganizándolos e interrelacionándolos) para poder conseguir “verdades” e identidades más libres. Para ello habría que trabajar las dos caras de la misma moneda (MASTERMAN, 1993a):

- a) Problematicar las representaciones naturalizadas de los textos audiovisuales: rechazando la supuesta neutralidad de las mismas, desafiando las lecturas dirigidas que nos apuntalan, desvelando la ideología subyacente en ellas y los desequilibrios de poder que se reflejan en estas representaciones y que son legitimados por ellas reestableciendo la historia, la política y la lucha en estas representaciones y analizando de quienes son los intereses ideológicos a los que contribuyen, cuáles son las consecuencias materiales que éstos tienen en la

¹²³ VALLET, A. (1970). *El lenguaje total*. Zaragoza. Luis Vives.

¹²⁴ Según FERRES (1994) es una exigencia la incorporación de las tecnologías audiovisuales en las aulas para sintonizar con un alumnado transformado por el entorno social en que vive.

“El hecho de que las nuevas generaciones de alumnos hayan nacido y crecido en una iconosfera, respirando imagen, supone que sus hábitos perceptivos y sus procesos mentales se han transformado profundamente. A partir de este doble cambio, se transforman sus gustos y sus actitudes. Se habitúan, por ejemplo, a una hiperestimulación sensorial y, a partir de ahí, acaban necesitando a todas horas una estimulación constante. Se habitúan a vivir en un mundo de concreción y de inmediatez y, a partir de ahí, les cuesta moverse en un mundo de abstracción y de reflexión. Se habitúan a desarrollar procesos mentales de carácter intuitivo y asociativo y, a partir de ahí, encuentran cada vez más dificultades en los procesos mentales relacionados con la lógica, el análisis y la abstracción. Se han habituado a contemplar espectáculo siempre y en todo lugar y, a partir de ahí, les cuesta acceder a toda realidad que no haya sido previamente espectacularizada. Estos cambios (psicológicos) obligan a replantear el entorno escolar. La enseñanza es en buen medida un proceso de comunicación, y no habrá comunicación sin sintonía (...) Se trata de que, precisamente porque la televisión modifica sus hábitos perceptivos, sus procesos mentales, sus actitudes y gustos, resultará difícil sintonizar con ellos sin asumir estas modificaciones” (FERRES, 1994, 124).

configuración de la realidad y de nosotros mismos y cuáles tendrían si, en lugar de reforzar y sostener el sistema establecido, lo cuestionaran.¹²⁵

- b) Explorar otras decodificaciones distintas estudiando las ausencias en estos documentos mediáticos: aquellos hechos y situaciones que no aparecen, aquellas voces que ofrecen relatos diferentes y explicaciones alternativas que se silencian, aquellos análisis de las causas estructurales de los problemas sociales -pobreza, desempleo, explotación, ...- que no se dibujan.

En suma, necesitamos una educación audiovisual que rechaze la noción positivista-instrumental de alfabetización, como dominio del lenguaje audiovisual y del manejo técnico de estos aparatos, y que enfatice una alfabetización crítica enseñando a leer críticamente los mensajes mediáticos (GIROUX, 1990). Pero no sólo es esencial que los alumnos desarrollen su capacidad crítica respecto a los medios audiovisuales y de comunicación de masas sino respecto a la totalidad de la realidad concebida como texto; lo cual implica, no una educación audiovisual crítica incorporada al currículo establecido manteniendo éste tal cual está, sino una educación crítica que sea el eje de todo el currículo básico replanteado desde estos nuevos presupuestos filosóficos y que incluya transversalmente esta educación audiovisual.

Necesitamos una educación escolar en la que el propósito prioritario sea que los alumnos tengan una comprensión crítica de las realidades sociales que viven para que, profundizando en el conocimiento de las mismas y siendo ellos mismos quienes interpreten y valoren por sí mismos las evidencias y conclusiones que extraigan de estas comprensiones críticas más complejas y libres, puedan disminuir y contrarrestar la manipulación ideológica (liberándose de actitudes conformistas, obedientes y pasivas con la alienante visión del mundo y de sí mismos que se les ofrece y que reduce su capacidad de actuación para mejorarlo) y sean capaces de comenzar a diseñar y poner en marcha autónoma y conscientemente su propio proyecto ideológico, de presente y de futuro, individual y colectivamente.

Necesitamos una educación crítica permanente que sea el eje curricular de todo el trabajo escolar y que sea transdisciplinar dado que en las realidades sociales todo se interinfluye y comprender éstas exige análisis globales desde los diferentes ámbitos políticos, sociales, económicos, culturales, científicos, éticos, jurídicos, ... Una educación crítica que enseñe a "leer" críticamente todo: los mensajes mediáticos, el conocimiento científico, los discursos políticos, las leyes, los modelos de persona y de vida predominantes en nuestra sociedad occidental, los comportamientos y creencias aceptadas como válidas por ser mayoritarias y estar asentadas en la tradición, ... y que (además de analizar cómo afectan los diferentes discursos dominantes -cultura de masas, cultura académica, cultura popular, ...- a la construcción de nuestras subjetividades; tal

¹²⁵ Como bien dice MASTERMAN (1993a,b) en el capitalismo las relaciones económicas reales están oscurecidas, siendo necesario sacar a la luz los intereses económicos que se encuentran en el fondo de muchas cuestiones. Por ejemplo, el factor determinante del contenido de los MCM es la naturaleza de éstos como "industrias/empresas". Por tanto, es preciso comprender que la función primaria de los medios comerciales es obtener beneficios; no es producir información o entretenimiento sino producirnos a nosotros mismos, segmentando y parcelando las audiencias para venderlas a los anunciantes. El artículo que compran los anunciantes y que venden los propietarios de los MCM son las audiencias; así aquellos aseguran que éstas comprarán sus productos.

como señala GIROUX, 1997, 211 y ss) permita construir un marco global de comprensión crítica de la realidad reorganizando e interrelacionando las múltiples informaciones fragmentadas, discontinuas e inconexas que nos llegan; ya que, ante el hecho constatado de que las personas occidentales son culturalmente más hábiles como analizadoras que como sintetizadoras (TOFFLER, 1980; MORIN, 2000¹²⁶), será necesario insistir educativamente en la formulación de comprensiones críticas holísticas para que “los árboles no impidan ver el bosque”.

Necesitamos una educación crítica que potencie que las personas se sientan responsables de sus propios actos y corresponsables de lo que ocurre en su comunidad local, regional, nacional y mundial y se comprometan individual y colectivamente para transformar todo aquello que impide la consecución de una sociedad más igualitaria, solidaria y ecológica (LEDESMA, 2000a).

Esta educación crítica exige una relación con el conocimiento y con la realidad más fluida, más libre, más democrática, más crítica y más creativa siendo preciso:

- Desmitificar el valor universal y neutral del conocimiento desvelando la subjetividad, la relatividad y la provisionalidad de las verdades que manejamos.
- Trabajar sobre las ideas, los afectos, los comportamientos y los modos de pensar, sentir y actuar de los estudiantes (adquiridos en sus experiencias cotidianas previas y paralelas a la escuela fundamentalmente de la cultura popular y de masas), sobre su cultura experiencial, sus *preconcepciones o pensamientos vulgares* (PEREZ GOMEZ. 1992); ya que si no se deconstruye y reconstruye críticamente esta cultura, cuando los alumnos salgan de la escuela ésta se mantendrá prácticamente invariable con sus mitos, estereotipos, incoherencias, lagunas, ..., determinando también sus futuras comprensiones de la realidad y sus formas de intervenir en ella.¹²⁷

126

“Nuestra civilización y, por consiguiente, nuestra enseñanza, han privilegiado la separación en detrimento de la unión, el análisis en detrimento de la síntesis. Unión y síntesis permanecen subdesarrolladas en ellas” (MORIN, 2000, 29)

127

“La cultura del alumno/a es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente. No obstante, y a pesar de estar construida por esquemas de pensamiento y acción fragmentarios, cargados de lagunas, insuficiencias, errores, contradicciones, mitos y prejuicios..., es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad y sus proyectos de intervención en ella. Es obviamente una cultura poderosa para el individuo porque ha sido generada a lo largo de su experiencia, constituye la base cognitiva de sus interpretaciones sobre los fenómenos naturales y sociales, y la arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones (Bernstein, 1993). Esta cultura particular cargada de teorías intuitivas sobre la naturaleza, la sociedad y la propia personalidad, saturada de empirismo, de concepciones erróneas, de algoritmos rígidos, de estereotipos, simplificaciones y prejuicios, pero útil para el gobierno de cada individuo se resiste a desaparecer en la escuela ante el simple empuje de un artificial curriculum académico, simplemente se margina temporalmente para aparecer con fuerza cuando el contexto lo requiera, cuando las teorías especializadas aprendidas para satisfacer las demandas académicas de los exámenes no cuentan ya con el apoyo del marco escolar” (ANGULO, MELERO y PEREZ, 1995, 33). [BERNSTEIN, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Madrid. Morata]

- Forzar la construcción personal de ideas, opiniones y creencias así como concienciarles de la posibilidad de ir modificando activa e interminablemente éstas conforme vayamos ampliando nuestras comprensiones y nos vayan convenciendo más otras argumentaciones o análisis político-sociales; es decir, educar en el cuestionamiento y en la duda como pilares para la construcción de pensamiento propio y emancipado.
- Reforzar la autovaloración personal de las personas de manera que se sientan importantes y valientes para construir interpretaciones y opiniones propias, para decidir libre y autónomamente su futuro y para trabajar y luchar por sus ideales (LEDESMA, 2000a, 64-65).
- Desarrollar la creatividad y las capacidades comunicativas y expresivas de los alumnos y alumnas.
- Propiciar actitudes de escucha y de empatía hacia las creencias e interpretaciones (no discriminatorias) de otras personas y posibilitar que en la escuela puedan escucharse y/o vivenciarse otras formas de pensar, de ser, de sentir y de actuar diferentes de las dominantes.

Necesitamos una educación crítica integral que, desarrollando la capacidad crítica, la creatividad y las destrezas comunicativas, tenga en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano individual y social: una formación en temas filosóficos, económicos, jurídicos, políticos, ...; una formación en valores ecológicos y político-sociales (respeto, solidaridad, esfuerzo, entrega, honestidad, ...); una formación en el interés por el saber y por el conocimiento así como en la salud y en el cuidado del cuerpo; una formación en el disfrute (no sólo como espectadores sino también como actores) con el ejercicio físico y el deporte, con la música, con la literatura, con el arte, ...

En resumen, en la enseñanza básica obligatoria necesitamos una educación crítica, emancipadora e integral que educando en la libertad, la autonomía y la responsabilidad forme a la ciudadanía que, desde un sistema de democracia directa y radical, haga posible la construcción de un mundo mejor para todos y todas. Una educación fundamentalmente filosófico-humanística que ha quedado relegada en la escolarización obligatoria desde su ordenamiento en el siglo XIX, ya que no eran éstos los fines pretendidos en su extensión sino otros bien diferentes.

La escuela, como *espacio ecológico de cruce de culturas: cultura crítica, institucional, académica, social y experiencial* (PEREZ GOMEZ. 1995, 1998), es un escenario privilegiado para reflexionar críticamente sobre los distintos influjos socializadores de éstas desde una perspectiva de conocimiento emancipadora que relacione saber, subjetividad y poder. Creo que si durante el tiempo que pasan los alumnos en la escuela no se forma la conciencia y la autonomía críticas de éstos, éstas difícilmente se desarrollarán en otros foros o ámbitos sociales. Es más, descuidar el desarrollo de éstas en las aulas no va a dar lugar a una laguna de conocimiento en los alumnos (como cuando no se enseñan determinados contenidos de historia, literatura, ciencias, ...) sino que se les va a enseñar todo lo contrario: ser acríticos; con lo que no sólo se habrá desaprovechado un tiempo vital para ellos y para la colectividad sino que se habrá desatendido una responsabilidad social, pasando a ser la escuela cómplice de su

alienación actual y futura. Hoy en día la escuela, marcadamente academicista y conservadora, no consigue servir a estos propósitos emancipadores; por ello concibo como necesaria y urgente su transformación para que esta potencial función escolar se convierta en una función real. Lo cual exige repensar en el marco presente de la postmodernidad, no sólo el modelo de escuela necesario, sino también el rol docente, la formación del profesorado, la investigación educativa, ...

¿Qué hacer con una escuela moderna en un mundo postmoderno que da lugar a personas y estudiantes postmodernos?¹²⁸. De acuerdo con ARONOWITZ y GIROUX (1991, 59-60) considero que es preciso integrar los rasgos teóricos centrales de un postmodernismo de resistencia con los elementos más radicales del discurso modernista. Creo necesario mantener el ideal moderno de emancipación humana para caminar hacia formas sociales más igualitarias, más justas, más democráticas y más ecológicas (CARR, 1995; SILVA, 1995)¹²⁹. Asimismo considero crucial formular narrativas y discursos críticos “totales” que nos permitan comprender cómo diferentes prácticas culturales, políticas y sociales se interrelacionan y operan como parte del sistema político-social global (ARONOWITZ y GIROUX, 1991); aunque, no a modo de relatos universales asentados en certezas absolutas, sino como juegos de verdad relativos y contingentes con las comprensiones situacionales que vayamos teniendo de nosotros mismos y del mundo que tenemos, basados en la búsqueda compartida, el diálogo y el contraste democrático libre de dominación y racionalmente argumentado y cuyos temas clave (la emancipación, la igualdad, la justicia social, el bien común, ...) tendrán que ser redefinidos consensuadamente¹³⁰.

128

“La escuela es la última excepción del self-service generalizado. Así pues, el malentendido que separa esta institución de sus usuarios va en aumento: la escuela es moderna, los alumnos son postmodernos; ella tiene por objeto formar los espíritus, ellos le oponen la atención flotante del joven telespectador ...” (FINKIELKRAUT, 1987,131; citado por COLOM y MÉLICH, 1994, 59). [FINKIELKRAUT, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona. Anagrama]

129 Según Tomaz Tadeu da SILVA (1995, 274) la educación moderna está condenada no por sus ideales sino por su falta de realización, siendo irónico que los ideales sean ahora cuestionados cuando para una gran parte de la población no han sido realizados.

130

“We need to preserve a notion of totality that privileges forms of analysis in which it is possible to make visible those mediations, interrelations, and interdependencies that give shape and power to larger political and social systems (...)
Doug Kellner (1988) is incisive on this issue as he modifies the postmodernist position on totality with a more critical and dialectical view by arguing for a distinction between what he calls grand and master narratives: ‘Against Lyotard, we might want to distinguish between ‘master narratives’ that attempt to subsume every particular, every specific viewpoint, and every key point into one totalizing theory (as in some versions of Marxism, feminism, Weber, etc.) from ‘gran narratives’ which attempt to tell a Big Story, such as the rise of capital, patriarchy or the colonial subject. (253).” (ARONOWITZ y GIROUX, 1991, 70). [KELLNER, D. (1988). “Postmodernism as Social Theory: Some Challenges and Problems”. *Theory, Culture and Society*, 5 (2-3), 239-269.]

“Se puede argumentar que el cuestionamiento pos-moderno y pos-estructuralista de la educación y el asalto neoliberal a la escuela pública se complementan ... nos dejan sin ningún criterio y sin ninguna base en relación a los cuales avalar los efectos políticos de una ofensiva como la neoliberal. En consecuencia, eso significaría no tan solo el fin del proyecto educacional moderno, sino el fin de la propia posibilidad de una perspectiva crítica en educación” (SILVA, 1995, 287).

Asimismo considero que los cuestionamientos postmodernos y postestructuralistas ofrecen intuiciones y propuestas interesantes, *“representando una oportunidad de renovación de la perspectiva crítica en educación y una ampliación de nuestros referenciales de análisis”* (SILVA, 1995, 287). Comparto la crítica postmoderna a las instituciones escolares modernas por la conceptualización positivista del saber (verdadero, objetivo y universal) que subyace en la configuración de currículum cerrados y estáticos con contenidos perennes y atemporales que se presentan despojados de las contradicciones y conflictos habidos en los procesos de su construcción y en los que imperan los modelos culturales occidentales -de hombre, de sociedad, de desarrollo, de organización político-social, ...- (PEREZ GOMEZ, 1994); por la sacralización del conocimiento de los expertos para diseñar el currículum, los materiales curriculares, las reformas, ...; por la jerarquización que se instaura de las diferentes culturas, legitimando las oficiales y desconsiderando la cultura próxima a los alumnos (experiencial, popular y de masas) como medio para propiciar aprendizajes emancipatorios; por la organización curricular que distribuye el conocimiento según las diferentes etapas del desarrollo humano formuladas por la pedagogía psicológica (el *psicopoder* según VARELA, 1992); por la consideración esencialista del alumnado como individualidad constituida por una conciencia única, homogénea e invariable (SILVA, 1995, 277); por la conceptualización de la enseñanza como transmisión jerárquica del que sabe al que no sabe y del aprendizaje como asimilación acrítica y memorística; ...

Las escuelas que necesitamos las concibo como *esferas públicas contrahegemónicas* (HABERMAS, GIROUX), como foros abiertos de reflexión, de interpretación, de búsqueda, de diálogo, de contraste y de recreación racional de ideas y argumentos en los que se piense y cuestione la cultura dominante y el sistema establecido. En estas escuelas para la comprensión y la emancipación, la educación consistiría en deconstruir y reconstruir la cultura social y la experiencial del alumnado utilizando como herramienta -y no como fin- la cultura académica desde los presupuestos epistemológicos, ontológicos y sociopolíticos indicados al comienzo de este epígrafe: destacando la subjetividad, la contingencia, la complejidad y la naturaleza ética y política de los saberes, las culturas, las identidades humanas y las formas sociales. Y el objetivo prioritario sería la *“emergencia y fortalecimiento del sujeto”* para que éste se convirtiera en agente consciente de interpretación, creación y transformación (PEREZ GOMEZ, 1994, 84; 1998, 77 y 259); no como sujeto individual, sino como sujeto preocupado y ocupado por el bien común de la colectividad.

En esa escuela contrahegemónica al servicio de una educación emancipadora el docente tendría que adoptar el papel de un *“intelectual”* que, concibiendo la educación desde el marco de un proyecto político-social más amplio, analice la realidad social y la educativa y la relación entre ambas estableciendo conexiones entre lo pedagógico y lo político y se pronuncie y luche contra las injusticias sociales dentro y fuera de las aulas (GIROUX, 1990, 1994, 1996).

El diseño y la implementación de una educación crítica exige que la formación profesional del docente sea igualmente crítica. Exige que los centros e instancias de formación del profesorado sean replanteadas también como esferas públicas contrahegemónicas donde los docentes puedan pensar, dialogar y debatir para formarse como intelectuales que defiendan y practiquen el discurso de la libertad y la democracia (GIROUX, 1990, 210). Exige que el currículum formativo sea formulado también desde los

postmodernos-postestructurales presupuestos epistemológicos, ontológicos y sociopolíticos (expuestos al comienzo de este epígrafe 2.1.3) y se centre en estudiar las relaciones entre conocimiento, subjetividad y poder para que los docentes puedan complejizar su autoconciencia construyendo un marco global de comprensión de la educación dentro del contexto socio-político global identificando las estructuras de dominación y puedan ir repensando y desarrollando los cambios necesarios -desde dentro hacia fuera y desde dentro hacia dentro- que posibiliten la emancipación personal y social; teniendo en cuenta los condicionantes ideológicos y estructurales que configuran y limitan las creencias, los roles y las prácticas educativas (CARR y KEMMIS, 1988). Para ello sería necesario hacer lecturas críticas tanto de las realidades sociales como de las educativas repensando sus propios pensamientos y comportamientos docentes, desvelando el curriculum oculto y contrastando éste con las grandes finalidades educativas y tomando consciencia de las contradicciones entre los discursos y las prácticas sociales y educativas así como de las conexiones entre lo pedagógico y lo político-social.

En cuanto a la investigación educativa, al menos una buena parte de ella, tendría que ser desarrollada simultáneamente en esos procesos de reflexión-acción críticos donde los enseñantes se convirtieran en investigadores de sus propias prácticas y creencias. Concebir la educación como experimentación posibilita combinar la mejora de las prácticas docentes con la construcción de conocimiento valioso -por su relación y aprovechamiento con/en la realidad escolar- así como con la formación del docente y su desarrollo profesional; es decir, permite vincular enseñanza, investigación, formación y desarrollo profesional enlazando dialécticamente teoría y práctica.

Los cambios propuestos no son sencillos por múltiples razones: porque dada la educación recibida utilizamos de forma automática las categorías de pensamiento y los conocimientos de que disponemos para comprender la realidad y actuar en ella sin problematizarlos; porque cuestionar las propias creencias y prácticas docentes nos instala en situaciones de incertidumbre que rechazamos, nuevamente, por la educación y la formación profesional recibida; porque no es sencillo descubrir las formas políticas de control al impregnar éstas todos los aspectos de la vida cotidiana. También porque el edificio escolar se asienta en los cimientos filosóficos de la Ilustración y es difícil desmontar toda su estructura; porque es complicado transmitir significados y, a la vez, cuestionarlos; porque exigiría entender la educación como experimentación y trabajar en la escuela contenidos no específicamente definidos puesto que estarían por descubrir por el alumnado (y por el profesorado) en las aulas cuando lo habitual es no preguntar nada al alumnado de lo que no se sepa la respuesta; etc; etc; etc.

Ahora bien, aún no siendo sencillos estos cambios, la transformación radical de la escuela, de los contenidos académicos, del rol docente, de la formación del profesorado, ..., es un reto actual ineludible ya que solamente imagino una manera de luchar contra la mistificación, la ignorancia y la alienación en el ámbito escolar: una educación crítica (del alumnado y del profesorado), explícitamente ética y política que permita deconstruir críticamente las identidades y las interpretaciones de la realidad que se ofrecen y así poder diseñarlas e inventarlas más libre y creativamente, mejorándolas.

2.1.4. SINTETIZANDO ...

He dibujado desde mi cosmovisión la sociedad que tenemos (destacando la limitada democracia, el liberalismo económico generador de desigualdades y la alienadora cultura en que vivimos), donde las personas están perdiendo su rol de ciudadanos para ser revestidas con el de consumidores-clientes; he explicitado la emancipación, la igualdad y la justicia social como utopía social; he denunciado el papel ideológico de los medios de comunicación de masas que, como instrumentos al servicio de intereses particulares minoritarios, reproducen la ideología dominante al construir nuestras conciencias; he señalado la complicidad de la escuela en esta situación de reproducción al legitimar la ideología dominante sacralizando los saberes oficiales y excluyendo otros -entre ellos, la relación entre conocimiento, subjetividad y poder-, al no cuestionar la manipulación ideológica de los MCM, al producir subjetividades acríticas, sumisas y frágiles fácilmente manipulables, ...

Estas reflexiones previas creo que justifican la conveniencia y el interés de investigaciones como ésta para profundizar en el estudio de las prácticas educativas actuales y de su adecuación a las necesidades sociales que considero prioritarias (y que tienen mucho que ver con la función de los medios audiovisuales y de comunicación de masas en nuestras sociedades occidentales de la información) e intentar conocer si tienen lugar las propuestas educativas críticas mencionadas, cómo son valoradas por los docentes, las familias y por el alumnado, ... así como para ahondar en el análisis de los condicionantes que están determinando los discursos y las prácticas educativas presentes y ausentes (por qué se hace lo que se hace y no otra cosa, por qué se piensa lo que se piensa y no otra cosa, ...). Todo lo cual considero que ayudará a incrementar, matizar, modificar y complejizar la comprensión de lo que acontece en la escuela para trazar los posibles caminos que nos podrían ir acercando a nuestras utopías educativas y sociales.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS HISTÓRICO y BIBLIOGRÁFICO SOBRE EL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 3. Apartado 1.

Breves apuntes históricos
sobre el tema de esta investigación
en el panorama internacional y en nuestro país

3.1.0 INTRODUCCIÓN

En este apartado voy a incluir una breve reseña histórica sobre la integración de los MAV-MCM en el ámbito educativo en diferentes países, incluido el nuestro. Ahora bien es preciso señalar que, dada la dificultad encontrada para localizar datos oficiales y no oficiales sobre este tema, las anotaciones que aquí se incluyen son generales y no permiten establecer análisis comparativos entre contextos distintos.¹³¹

En 1964 la UNESCO elaboró un informe donde se subrayaba la necesidad de una educación de las destrezas de visionado crítico ante el cine y la televisión¹³². Y en 1982, en el Simposio Internacional de la UNESCO sobre la Enseñanza de los Medios celebrado en Grünwald (República Federal Alemana), representantes de 19 naciones promulgaron una declaración sobre Educación de los Medios. En ella se destacaba el carácter omnipresente de los medios de comunicación de masas, su poderosa influencia como elementos importantes de nuestra cultura contemporánea y su función esencial: favorecer la participación activa de los ciudadanos en la sociedad; además, se señalaba la necesidad de desarrollar la conciencia crítica respecto a ellos y se hacía un llamamiento a las autoridades competentes para que organizaran y apoyaran programas integrados de educación para los medios en todos los niveles educativos, incluida la educación de adultos, para que desarrollaran cursos de formación para educadores, para que estimularan la investigación sobre el tema y para que fomentaran la cooperación internacional sobre educación relativa a los medios de comunicación de masas.

“Los sistemas políticos y educacionales deben asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación. (...). La escuela y la familia comparten la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos. Niños y adultos deben poder descifrar la totalidad de estos tres sistemas simbólicos, lo cual entraña un reajuste de las prioridades educativas, que puede favorecer, a su vez, un enfoque integrado de la enseñanza del lenguaje y de la comunicación” (UNESCO, 1982¹³³; citado por MASTERMAN, 1993a, 285-286).

Son varios los autores que manifiestan que la enseñanza de los medios de comunicación de masas es un movimiento internacional que está adquiriendo una fuerza cada vez mayor, que se fortalece por sus conexiones mundiales (SHEPHERD, 1993a, 140). Ahora bien, cabría diferenciar dos planteamientos teórico-prácticos de la Educación para

¹³¹ AREA (1996), en una revisión comparada que este autor ha dirigido sobre este tema en países de la Unión Europea, también señala la inexistencia de estudios comparativos rigurosos que permitan comparar cómo se articula este ámbito curricular en diferentes países.

Conseguir información suficiente para realizar análisis comparativos sobre el desarrollo de la educación audiovisual en diferentes países hubiera requerido otra investigación paralela a ésta; la cual, por otra parte, no he considerado fundamental para el estudio del caso que me ocupa en este trabajo.

¹³² HODGKINSON, A.W. (1964). *Screen education: Teaching a critical approach to cinema and television*. Paris. Unesco.

¹³³ UNESCO (1982). *Declaración sobre Educación de los Medios*. (Tomado de anexo en MASTERMAN, 1993a, 285-287).

los Medios que han evolucionado, en gran medida, con distintos referentes conceptuales e ideológicos: el que ha tenido lugar en los países “occidentales” (mayoritariamente anglosajones) y el acontecido en América Latina (AREA, 1996).

Por ello a continuación voy a comenzar este recorrido presentando, en primer lugar, algunos datos sobre lo que ha sido la enseñanza de los medios en algunos estados “occidentales”; datos que ampliaré en el siguiente apartado de este mismo capítulo. Después sintetizaré el planteamiento pedagógico general que subyace en las propuestas didácticas de educación audiovisual desarrolladas en América Latina (que están mayoritariamente referidas al ámbito no formal) para así ofrecer una visión panorámica que ayude a clarificar las diferencias existentes entre el desarrollo pedagógico de la educación audiovisual en el contexto latinoamericano y en el “occidental”. Y, finalmente, mencionaré diversas actuaciones de alfabetización audiovisual implementadas en nuestro país y entre ellas, en concreto, a la integración de lo audiovisual y lo mediático en el curriculum prescrito de la educación obligatoria, a la formación del profesorado en nuevas tecnologías y al Proyecto Mercurio¹³⁴.

3.1.1. LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL EN LOS PAÍSES “OCCIDENTALES”

En el ámbito occidental el movimiento Media Education o Media Literacy manifiesta una creciente vitalidad que se evidencia tanto por el número de asociaciones profesionales, por los centros de estudio e investigación en funcionamiento (por ejemplo, el British Film Institute -BFI- de Gran Bretaña o la Association for Media Literacy -AML- de Canadá, en otros), por el número de publicaciones y bibliografía disponible, por el debate y la confrontación intelectual entre sus miembros, así como por las propuestas y realizaciones prácticas existentes (AREA, 1996).

Fue en EEUU donde se inició este movimiento anglosajón a finales de los 60. Durante los años setenta proliferó la educación audiovisual crítica, aunque con una concepción proteccionista y vacunadora contra la televisión; los proyectos fueron financiados por algunas fundaciones e instituciones privadas y por el gobierno y la U.S. Office of Education orientó la temática de los proyectos excluyendo el trabajo sobre los contextos culturales. Pero en 1981 cuando desapareció la financiación los proyectos se estancaron; la enseñanza de los medios “*había acabado antes de empezar*”. En los noventa han sido experiencias aisladas y esporádicas las que se han estado desarrollando, siendo difícil identificar algún programa obligatorio en los distritos escolares públicos del país. Así pues hoy en día en EEUU la enseñanza de los medios no tiene la relevancia que podría preverse en sus comienzos a pesar de que en la última década ha estado renaciendo con la labor de algunos profesionales e instituciones (TYNER, 1993).

En Canadá desde finales de los 60 hasta mediados de los 70 se produjo la primera ola de la educación audiovisual, la cual se centró en la producción y el estudio del cine

¹³⁴ Dado que éste era el proyecto que tenía en marcha el Ministerio de Educación durante la fase de recogida de datos de este estudio de caso; cuyo propósito era fomentar la integración curricular de los medios audiovisuales en la enseñanza no universitaria.

con una ausencia de planteamientos críticos. Esta primera oleada se extinguió, en gran parte, como consecuencia de los recortes presupuestarios y de la filosofía generalizada de “regreso a lo básico”. En los ochenta y noventa se volvió a producir otro desarrollo, aún más fuerte, en las escuelas secundarias, especialmente en la provincia de Ontario; donde en 1978 con la creación de la AML (asociación para la alfabetización audiovisual) se planteó esta educación como una disciplina crítica y ha llegado a alcanzar categoría legal siendo obligatoria desde los doce años como parte del currículo de lengua inglesa (SHEPHERD, 1993a. PUNGENTE, 1993).

En Australia la enseñanza audiovisual crítica es materia obligatoria en todas las escuelas públicas. Cada estado tiene su propio programa de alfabetización audiovisual pero con un núcleo conceptual similar, y se reconoce formalmente en dos áreas del currículo: lengua inglesa y arte. En la enseñanza secundaria se desarrolla sistemáticamente, no así en enseñanza primaria donde no tiene un efecto generalizado (McMAHON y QUIN, 1993).

En Sudáfrica también se han desarrollado experiencias en este sentido, influidas por las tendencias internacionales en este ámbito y por la pedagogía crítica, con la pretensión de luchar políticamente para dismantelar el apartheid estudiando los medios de comunicación de los que se sirve (COSTAS, 1993c).

En Gran Bretaña hasta mediados de los ochenta el desarrollo de la educación audiovisual crítica era continuo pero lento debido a la falta de apoyo oficial continuado; solo unos pocos profesores, fundamentalmente de Lengua, trabajaban esta materia en sus aulas salvo en Escocia donde su expansión había sido mucho mayor. Así, a mediados de los ochenta, la enseñanza de los medios en el sistema educativo de Inglaterra y Gales estaba menos desarrollada que en países como Australia, Escocia y la mayor parte de los países europeos (MASTERMAN, 1993a, 61). Fue a finales de los ochenta cuando Inglaterra y Gales dieron un nuevo impulso a la educación audiovisual al ser introducida ésta en el curriculum nacional oficial de la enseñanza obligatoria como parte de la asignatura de Lengua, en todos los grupos de todas las edades, y como cursos especializados para exámenes en los dos últimos años de enseñanza secundaria obligatoria 14-16; aunque actualmente en las escuelas de Gran Bretaña no existe una enseñanza audiovisual sistemática sino que el estudio de los medios es esporádico como tema ocasional de ejemplo o como módulo de recurso de otra materia (BAZALGETTE, 1993).

En otros países europeos como Bélgica, Francia, Italia, Finlandia y Suiza la integración curricular del estudio crítico de los medios de comunicación ha presentado en los últimos años una gran variabilidad. En la mayoría se ha incorporado en primaria y secundaria dentro de la asignatura del área de Lengua y de forma diluida en otras áreas de conocimiento como Ciencias Sociales, Educación Artística, Medio Ambiente, Música, Lenguas Extranjeras, ... (contrastadamente con Escocia en la que se ha abordado como materia transversal). Pero, como señala AREA, a pesar de la larga tradición en el estudio de los medios de comunicación social en estos países europeos y del elevado número de personas, asociaciones e instituciones implicadas en el estudio de los medios, se aprecia la carencia de una política concertada y explícita para el desarrollo de la educación de medios. *“La educación de medios en Europa se encuentra pues en una especie de vestíbulo, de tiempo de transición. Hasta la fecha no se ha planificado desde la Unión Europea una política curricular común de incorporación de los medios de comunicación a*

los sistemas escolares. Cada país actúa o ha actuado erráticamente. Unos han abordado esta tarea con profundidad, otros han pasado de puntillas por la misma” (AREA, 1996). En este mismo sentido, FRENCH y RICHARDS (1994; citados por SAN MARTIN, 1995, 217)¹³⁵ constatan que en el ámbito europeo no existe un modelo teórico claro sino una pluralidad de enfoques y que se está evolucionando hacia la configuración de una disciplina al igual que ha ocurrido con otras disciplinas académicas.

3.1.2. LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL EN AMÉRICA LATINA

En América Latina se han desarrollado múltiples estudios y experiencias en la Educación para los Medios desde una perspectiva comunicacional diferente, desde la recepción y no tanto desde la emisión. La conceptualización de la comunicación y de la recepción como un proceso complejo de mediación múltiple explica que el objeto principal de estos estudios y experiencias haya pasado a ser el público, la audiencia, y no tanto los medios y sus mensajes; como hasta hace poco era predominante en el ámbito anglosajón¹³⁶.

Se entiende que la recepción es un complejo proceso dinámico, dialéctico y conflictivo mediado por los mensajes de los medios y, fundamentalmente, por el propio individuo, la cultura y las instituciones; siendo muy diversas las mediaciones que intervienen en dicho proceso. Mediaciones cognoscitivas: hábitos de aprendizaje, grandes temas que son interpelados tras el visionado, estrategias de los medios para mantener la atención. Mediaciones institucionales (sirven de escenario y de referente): instituciones sociales a las que pertenecen, juego de fuerzas entre ellas, imaginarios (comunidades de interpretación/significación) de cada una, métodos de inculcación de estos universos axiológicos. Mediaciones del entorno: situacionales dentro del hogar (uso de los medios, distribución del espacio), más contextuales-culturales (lugar de origen y residencia, nivel educativo, profesión, percepción personal de los medios y de sí mismos como televidentes, hábitos de ocio, gustos y preferencias, expectativas, ...) y estructurales (clase, género, etnia, edad, roles sociales, ...). Es decir, la recepción es un complejo proceso de mediación múltiple que trasciende la situación específica de comunicación y se fusiona con otros aspectos de la vida cotidiana; siendo el receptor, que está *“culturalmente situado y socialmente constituido”*, quien elabora y negocia finalmente los significados

¹³⁵ FRENCH, D. y RICHARDS, M. (1994). *Media Education Across Europe*. London. Routledge.

¹³⁶

“Es en la recepción y no en la emisión, donde se produce la comunicación. Esto no quiere decir que no haya intencionalidad y sentidos específicos y preferentes que son propuestos por el emisor (por supuesto que los hay), sino simplemente que esos sentidos no tienen garantía de ser aceptados tal como llegan a ser propuestos. En parte, porque todo mensaje es polisémico, susceptible de varias interpretaciones (Fiske, 1989). Pero, en parte también, porque los miembros del público no son recipientes vacíos. Son sujetos históricamente situados que interactúan situadamente con los mensajes. Por esto sus posibilidades de lectura, escucha o ‘televidencia’ son muy variadas, incluso frente a un mismo mensaje. La variación en la interacción y apropiación de mensajes de los medios entre los públicos, si bien es notable, no es anárquica. Esta variación tiene límites, tanto en la conformación de un mensaje en la emisión como en su recepción.” (CHARLES y OROZCO, 1993, 204-205). [FISKE, J. (1987). *Television culture*. Londres. Methuen]

produciendo apropiaciones o resistencias (CHARLES y OROZCO, 1993; HERMOSILLA y FUENZALIDA, 1993)¹³⁷.

Por eso desde los modelos conceptuales que respaldan estas experiencias educativas latinoamericanas se cuestiona el paradigma comunicacional: emisor/intencionalidad -> mensaje/medio -> receptor/efecto (en el que el emisor dispondría de capacidades onnipotentes para manipular a los indefensos y pasivos televidentes, y donde la recepción podría preverse y deducirse a partir de los supuestos determinantes causales manipulados por el emisor) considerándolo lineal, monocausal y mecanicista; asimismo se cuestiona también la influencia social y cultural de los medios así como la investigación centrada en el contenido de los mensajes mediáticos porque ésta entiende apocalípticamente a los medios como aparatos reproductores de opresión y sumisión, creadores de estereotipos y cosificadores de determinados grupos humanos y a los espectadores/lectores como víctimas pasivas que responden acríticamente a los mensajes y que son incapaces de cuestionar y reelaborar los contenidos¹³⁸.

En su lugar estas experiencias educativas enlazan con la investigación centrada en la recepción crítica (IR) que trata de indagar las interacciones de diversos grupos humanos con los mensajes mediáticos explorando las múltiples y complejas mediaciones que se producen así como el papel de estas mediaciones en la apropiación o resistencia de dichos mensajes; no satanizando a los medios ni considerando a los sujetos como seres pasivos. Esta manera de concebir la IR se inscribe dentro de lo que se va conformando como el "Paradigma Crítico de la Investigación Integral de la Audiencia", en el que coexisten varios modelos y tendencias de investigación (fundamentalmente, aunque no exclusivamente, cualitativos): "Etnografía de la Recepción" de LLULL, "Frentes Culturales" de GONZÁLEZ, "Usos Sociales" de MARTÍN-BARBERO, "Comunicaciones de interpretación" de JENSEN, "Mediación Múltiple" de OROZCO, "Sociosemiótico" de FUENZALIDA, HERMOSILLA y JUAREZ, y "Consumo Cultural" de GARCIA-CANCLINI (CHARLES y OROZCO, 1993).

137

(En un estudio sobre la televidencia de las mujeres concluyen que) *"Las más de las veces, la realidad cotidiana en que está inserta la mujer latinoamericana nada tiene que ver con las imágenes que transmiten los medios, pero se ha visto que estas imágenes permiten soñar, evadir la realidad y pensar que la vida puede vivirse de otra manera. (...) Habría que preguntarse hasta dónde estos productos comunicativos están llenando un gran vacío que existe en la vida de las mujeres, fruto de la insatisfacción de sus vidas cotidianas y, por tanto, se transforman como receptoras de medios con una intencionalidad que rebasa los contenidos mismos de los mensajes. (...) La identidad femenina no es fruto de un proceso natural, sino de una interacción social, en la cual las diversas instituciones con las que tiene contacto van brindando elementos."* (CHARLES y OROZCO, 1993, 215-216).

138

"Primero fueron los medios en tanto instituciones sociales o industrias culturales y su propiedad y regulación, lo que constituyó la atención dominante de educadores e investigadores críticos. Posteriormente fueron los contenidos o mensajes los que se erigieron en objetos de análisis o decodificación crítica. En ambos, el público en nombre de quien se trabaja era asumido como simple receptor, casi siempre víctima, tanto de los medios como de sus mensajes. Sus necesidades educativas o comunicacionales, sus demandas, visiones y ambiciones en cuanto público eran percibidas, interpretadas y luego definidas por aquellos que querían concienzarlos y hacerlos más críticos frente a la emisión" (CHARLES y OROZCO, 1993, 199).

Históricamente la investigación de la recepción y la educación para los medios se han desarrollado como campos de estudio y de trabajo independientes uno de otro y, salvo algunas excepciones, no se han retroalimentado mutuamente (AAVV, 1992). En México, en los últimos años, CHARLES y OROZCO están desarrollando una innovadora estrategia teórico-metodológica que vincula estrechamente la investigación de la recepción -IR- con la educación para los medios -EM- de un público específico, ya que consideran que ésta es la mejor perspectiva para la EM, para modificar los procesos de recepción de los públicos, rearticulando algunas mediaciones de la audiencia y *“cambiando las reglas del juego de la mediación en los procesos comunicativos”* (CHARLES y OROZCO, 1993, 200), así como para diseñar nuevas metodologías pedagógicas que conduzcan a una EM menos retórica, menos paternalista y menos efímera de lo que ha sido hasta hoy. Es decir con esta alianza estratégica se investiga para conocer en qué medida los mensajes televisivos penetran en las vidas de las personas conformando sus subjetividades y, a la vez, se investiga para diseñar y experimentar estrategias de intervención pedagógica. Por ejemplo: al indagar cómo transcurre el tiempo de algunas familias frente a la telenovela, recreando y relacionando críticamente las mediaciones que se producen en esa recepción, las familias pueden aprender de la experiencia de la que son sujetos de investigación¹³⁹.

Otras experiencias pedagógicas similares asociadas a la investigación de la recepción televisiva son las realizadas en Chile por la organización no gubernamental CENECA bajo el Programa “Educación para la Recepción Activa de la televisión”. Una característica fundamental de este programa es que se basa en dos líneas de trabajo interrelacionadas, una educativa y otra política, con un claro propósito emancipador y práxico. Los fines educativos son fortalecer la propia expresividad, desarrollar la actitud crítica y estimular demandas a la TV, tanto en el sistema escolar formal como en educación popular y grupos, organizaciones y movimientos sociales; y las actividades conducentes a estos objetivos son investigaciones como base para acciones educativas posteriores, producción de materiales educativos, talleres de capacitación para educadores, evaluación y seguimiento e institucionalización autónoma de la acción educativa. La línea política pretende conectar horizontalmente las demandas sociales con el medio televisivo, estimulando la producción televisiva para satisfacer las necesidades sociales y proponer un nuevo modelo de televisión cultural para el desarrollo, teniendo

139

“La investigación de la recepción del público al cual nos dirigimos constituye un paso fundamental para realizar programas más efectivos de EM, pero la investigación no es sólo un punto de partida ya que se inserta en el propio proceso pedagógico que buscamos generar. Una parte fundamental de los programas de EM radica en hacer una reflexión colectiva sobre los propios procesos de recepción de los participantes. (...)

Ante las tendencias actuales y las perspectivas futuras neoliberales que se pertrechan cada vez con mayor fuerza en América Latina y en el resto del mundo occidental, el esfuerzo renovador de la EM requiere de un impulso mayor y más certero, más informado e inteligente, que permita a los trabajadores de la comunicación y de la educación afinar la puntería para devolver a la sociedad misma, entendida como público segmentado, su papel protagonista en los procesos comunicativos y facilitar así su participación en la cotidiana construcción de la democracia y la defensa de sus derechos. En otras palabras, hay que hacer a los públicos, quienes están cada vez más amenazados de ser excluidos y hasta ahora ausentes en la transformación de los medios y sistemas de información vigentes, presentes y aliados en su futuro desarrollo. En esta tarea, es imprescindible integrar no sólo los resultados alcanzados ya por la investigación de la recepción, sino priorizar este tipo de investigación y sus métodos, dentro del trabajo pedagógico con los públicos” (CHARLES y OROZCO, 1993, 216 y 201).

como destinatarios a productores mediáticos, políticos y actores y organizaciones sociales; y las actividades que se realizan son investigaciones sobre demandas sociales a la TV, producciones de guiones televisivos así como talleres con productores de TV (HERMOSILLA y FUENZALIDA, 1993).

“Influido por la investigación de la recepción televisiva, el Programa ha evolucionado desde el concepto de lectura o decodificación crítica ante la TV hacia una concepción más compleja e integral. La lectura crítica se orienta a formar televidentes selectivos y discriminadores, capaces de tomar distancia ideológica y evaluativa ante las emisiones. Pero esta acción solamente incide en el polo de la recepción del mensaje, de modo reactivo y negativo. En nuestra opinión, la educación para la televisión debe superar la denuncia de la alienación. El objetivo final de la educación para la televisión adquiere, entonces, un carácter positivo; la finalidad global es asumir la comunicación televisiva y apropiarse creadoramente del medio televisivo.(...)”

Para alcanzar ese ambicioso objetivo final es preciso realizar tareas con objetivos más próximos. El objetivo a corto plazo del proceso de educación para la TV es ampliar y potenciar las capacidades socio-culturales de semantizar activamente la TV... Además, como objetivo de mediano plazo nuestro Programa pretende que la Recepción Activa estimule la constitución de actores sociales capaces de demandar activamente una orientación y una programación de TV adecuada a sus intereses, motivaciones y necesidades. Se trata de actuar, pues, positivamente sobre el polo de la producción y programación para TV, es decir, en la toma de decisiones del emisor” (HERMOSILLA y FUENZALIDA, 1993, 275-277).

OROZCO (1996, 114), tras el IV Seminario Latinoamericano “La Educación para los Medios de Comunicación de cara al 2000” (celebrado en Chile en octubre de 1991 y organizado por CENECA), concluye que aunque las variadas experiencias de Educación para la Televidencia -ET- en Latinoamérica han ofrecido en conjunto varios avances tanto conceptuales como en métodos y técnicas, varios aciertos, mayor creatividad y rigurosidad en su realización, una producción creciente de materiales didácticos y una mayor aceptación social y hasta posibilidades de institucionalización -como recientemente ha pasado en Chile-, muestran también su insuficiencia para desarrollar alternativas que incidan en sus distintos componentes. Señala la conveniencia de que la escuela, la iglesia y algunas ONG sigan siendo los ámbitos de trabajo de los educadores, pero destaca que ésto es insuficiente.

“Se requiere estimular la insurgencia de nuevos grupos, asociaciones y sobre todo alianzas entre distintos sectores de la audiencia. Alianzas a veces situacionales, cuyo objetivo es muy concreto y pasajero y alianzas más perdurables para la realización de varias acciones en conjunto... Pasar a una tercera etapa en la ET implicará aliarse, por una parte, con los sectores emergentes de la sociedad civil, como las diferentes ONG, los movimientos sociales, las organizaciones populares que cada vez más surgen ante la agudización de las condiciones de marginación y extrema pobreza... Pero, por otra parte, es necesario aliarse con los grupos de presión social, con los partidos políticos de oposición, con los grupos sindicales y con otros grupos ‘independientes’, filantrópicos, a los que hay que convencer de que incluyan entre sus objetivos y agendas programas de ET.”

La ET requiere tener una versatilidad tan amplia como la que han ido adquiriendo los mismos medios masivos. Hay que hacer redes de educadores de los medios hacia dentro y hacia fuera de cada uno de los contextos nacionales. Todo esto con la perspectiva de que la democratización de la sociedad, o en su defecto la acentuación del autoritarismo contemporáneo, pasa necesariamente por los medios masivos y en particular por la TV y requiere un trabajo más que educativo, político, con las audiencias” (OROZCO, 1996, 118).

3.1.3. LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL EN EL ESTADO ESPAÑOL

En nuestro país, tal como valora GARCIA MATILLA (1993b, 425), las acciones de alfabetización audiovisual han sido variadas y ricas pero no han conseguido superar un estadio de marginalidad que es preciso romper en el futuro.

En la década de los años sesenta se produjeron algunas experiencias pioneras en el ámbito español sobre la enseñanza de la imagen que se centraron en estudios sobre cine; concretamente en la universidad de Valladolid (STAHELIN), con una visión histórico-formal, y en el cineclub “Aixela” de Barcelona (PORTER), con un enfoque técnico, social y político. También se desarrollaron algunas experiencias aisladas en las escuelas de la mano de MALLAS CASAS, LAHOSA o DE LASA.

En los años setenta fueron dos iniciativas privadas las que dieron un impulso a la promoción de la enseñanza del cine en las escuelas: la cooperativa de profesores DRAG MAGIC en Cataluña y el SOAP (Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares) transformado posteriormente en el ESCO (Centro de Estudios para la Escuela y la Comunicación). La primera elaboró guiones para trabajar distintas películas que proyectaban y el segundo desarrolló experiencias en colegios de Madrid, Barcelona y Vigo impartiendo una formación técnica, creativa y crítica que incidiera sobre cuestiones históricas, antropológicas, sociales y políticas, seleccionó materiales audiovisuales de otros países adaptándolos y elaboró documentales así como un proyecto curricular para la enseñanza de los medios de comunicación por encargo de la UNESCO.

Otras actuaciones que podrían citarse serían la Oficina Permanente de Pedagogía de la Imagen -OPPI- (Gijón, 1982-1985) que reunía anualmente a especialistas y colectivos para leer ponencias-comunicaciones y mostrar producciones audiovisuales, los Certámenes “Cinema Joven” (Valencia, 1986) donde concursan producciones de cine y vídeo realizadas por jóvenes de entre 12 y 26 años, los Congresos de Pedagogía de la Imagen (Coruña, 1992), el curso de Lectura de la Imagen y Medios Audiovisuales dirigido por APARICI (UNED, 1987) que pretende ofertar una formación audiovisual básica así como crear un banco de imágenes y documentos de interés para la enseñanza de esta materia, la Asociación de Profesores/as Usuarios de Medios Audiovisuales -APUMA- (Madrid, 1992) que convoca jornadas estatales y edita una revista para promover el intercambio y la difusión de prácticas educativas con medios audiovisuales en centros escolares, ...; así como otras asociaciones o colectivos docentes (AIRE, Colectivo Andaluz, Grupo Spectus, CEMAni, ...) y diversas publicaciones (entre las que destacaríamos el proyecto Quirón de Ediciones La Torre) que han ido creándose y editándose en estos últimos años.

La promoción de la educación audiovisual desde las administraciones educativas centrales y autonómicas también tiene su historia. En los años setenta se creó una red de centros provinciales: los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) que dependían del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE); cuya misión era la de apoyar la investigación educativa y el perfeccionamiento del profesorado. Los departamentos de Tecnología Educativa de estos ICEs funcionaron exclusivamente como Servicios de Medios Audiovisuales. Desde 1971 a 1979 el Ministerio de Educación y Ciencia creó un Seminario Permanente de Tecnología Educativa que reunió anualmente a los responsables de las divisiones de Medios Audiovisuales de los ICEs de todas las universidades españolas; el cual fue pionero en la reflexión sobre los lenguajes audiovisuales en la enseñanza, aunque ésta no trascendió a las prácticas escolares.

Durante la década de los ochenta y noventa se desarrollaron diversas iniciativas institucionales, desde las diferentes administraciones autonómicas del estado español con competencias plenas en materia educativa y desde el Ministerio de Educación y Ciencia¹⁴⁰, para incorporar los medios audiovisuales -principalmente el vídeo- en los niveles de enseñanza no universitaria; primero a través de experiencias aisladas y proyectos pilotos y después poniendo en marcha proyectos institucionales. En Cataluña se desarrolló un Plan de Incorporación del Vídeo a la enseñanza -PIV- (1980) que se transformó en el Programa de Medios Audiovisuales -PMAV- (1982). En Galicia, el Proyecto “A Imaxe na Escola” (1984). El Ministerio de Educación y Ciencia, crea el Plan Experimental de Introducción del Vídeo a la Enseñanza: el Proyecto Mercurio (1985). En Andalucía, el Plan Zahara XXI (1987). En Madrid, el Proyecto Comunicación Educativa y Medios Audiovisuales -CEMAV- (1990). En 1987 el MEC creó el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) para unificar las líneas de acción del Proyecto Mercurio y del Proyecto Atenea (para la incorporación de la informática en el currículo escolar); actuación integradora de lo audiovisual y lo informático que se extiende en la década de los noventa al resto de las comunidades autónomas: en Galicia se crea el Programa de Nuevos Medios Audiovisuales e Informáticos -NMAI- (1993), en Madrid el CEMAVI, en Andalucía el Plan Andaluz de Integración de las Tecnologías de la Comunicación y la Información en la Educación (1996).

En su última convocatoria, en el año 1997, los Proyectos Mercurio y Atenea del Ministerio de Educación (ahora Ministerio de Educación, Cultura y Deportes) sufrieron importantes modificaciones en su planteamiento y fueron desmantelados al año siguiente. Hoy en día el PNTIC, enmarcado en el nuevo Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE), se orienta exclusivamente hacia la promoción del uso de la informática e internet en educación (Proyectos Aula Mentor, Aldea Digital, Redes en Educación entre otros); planteando la formación del profesorado en éstos únicamente a distancia vía telemática.

En los últimos años las prioridades de nuestro gobierno en el ámbito tecnológico se centran en la electrónica. El Plan INFO XXI, aprobado en Consejo de Ministros en enero del 2001, es un programa dirigido a impulsar el desarrollo y la utilización de internet tanto por los servicios de la administración general como por la ciudadanía en diferentes

¹⁴⁰ En los años noventa el MEC era gestor de las once comunidades autónomas que no tenían asumidas las competencias plenas en educación. Hoy en día están transferidas las competencias educativas en todas las comunidades salvo en las ciudades de Ceuta y Melilla.

ámbitos sociales: sanidad, educación, justicia, ejército, ...; que supondrá una inversión estatal en tres años de alrededor de 800.000 millones de pesetas. En el telediario del mediodía de la cadena estatal TVE-1 del 19 de enero del 2001 se justificaba la puesta en marcha de este Plan *“para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos”*; aunque únicamente sólo un 16% de los españoles son usuarios habituales de internet, unos 8’5 millones de personas. Este Plan Info XXI entre otras medidas supone: la implantación de la tarifa plana de internet, ayudas a la compra de ordenadores, la asignación de dirección de correo electrónico para que todo ciudadano puede acceder a diferentes administraciones y servicios así como, en lo referido a educación, la duplicación de la dotación de equipos informáticos a todos los centros educativos y la formación de 125.000 profesores en tecnologías de la información (Telediario Tele5, mediodía 19 de enero del 2001). Ana VIRULES, la actual ministra de Ciencia y Tecnología, ha manifestado que estando actualmente conectados a internet el 85% de los colegios y siendo la ratio ordenador/alumno de 1/38 en Primaria y de 1/17 en Secundaria, en el año 2002 todos los centros estarán conectados a internet y se duplicará el equipamiento pasando la ratio a ser de 1/18 en Primaria y 1/8 en Secundaria (Telediario TVE-1, mediodía 19 de enero de 2001).

Teniendo en cuenta el estudio de caso analizado, considero oportuno incluir a continuación algunas breves referencias sobre la educación audiovisual en nuestro país en lo relativo al currículum prescrito de la educación obligatoria, a la formación del profesorado en el ámbito curricular audiovisual así como al Proyecto Mercurio.

3.1.3.1. LO AUDIOVISUAL Y LO MEDIÁTICO EN EL CURRÍCULUM PRESCRITO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

La cultura y la tecnología audiovisual aparecen incluidas en el currículum prescrito de las diferentes etapas y áreas de conocimiento de la educación obligatoria (tanto en los apartados de objetivos, como en los de contenidos y criterios de evaluación); habiéndose incorporado en dichos currículums los MAV-MCM como recursos didácticos y como contenidos curriculares específicos de algunas materias obligatorias (Conocimiento del Medio-Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Educación Artística-Plástica, ...) y habiéndose definido algunas materias optativas en la ESO referidas específicamente a estos medios (Procesos de Comunicación, Imagen y Expresión).

“La formación en el ámbito de los lenguajes audiovisuales y la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas críticos, receptores activos y capaces de estructurar los mensajes de los medios de comunicación están recogidos entre los objetivos de los currículos que señala la LOGSE para la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Para que el alumnado pueda alcanzar los objetivos citados, el currículo de las distintas etapas educativas ofrece contenidos conceptuales, procedimientos y experiencias ...” (MEC, 1996, 23).

El Ministerio de Educación ha sintetizado la integración de estos medios en el currículum básico diciendo lo siguiente: En Educación Primaria los alumnos y alumnas deberán interpretar distintos tipos de lenguajes y utilizar recursos expresivos (finalidades). En las orientaciones didácticas se aconseja utilizar diversas fuentes de

información y recursos tecnológicos al alcance del centro escolar y se recomienda programar en el Proyecto Educativo de Centro el uso de los medios audiovisuales. Estos medios están presentes en las diferentes áreas y se incluyen en las áreas de Conocimiento del Medio, de Educación Artística y de Lengua y Literatura (en los contenidos, orientaciones didácticas y criterios de evaluación). En Educación Secundaria figura como finalidad incrementar la presencia de contenidos tales como las nuevas tecnologías (en la introducción al currículo de esta etapa). Y los objetivos generales se orientan a desarrollar capacidades para *“utilizar de forma autónoma y crítica las principales fuentes de información existentes en su entorno (prensa, radio, televisión, revistas especializadas, enciclopedias)”*. En Educación Secundaria Obligatoria hay dos áreas que abordan directamente los lenguajes y la comunicación audiovisual: Educación Visual y Plástica, y Lengua Castellana y Literatura; la primera incluye como contenido el lenguaje visual y el conocimiento de los medios de comunicación de masas y como procedimiento se incorpora la utilización de las nuevas tecnologías como instrumento de comunicación; la segunda incluye como contenidos los medios de comunicación, la publicidad y el lenguaje de la imagen y como procedimiento se plantea la exploración de las posibilidades comunicativas de los medios de comunicación. Y además existe la posibilidad de incluir como materias optativas dos asignaturas referidas a los medios de comunicación: Los procesos de comunicación, e Imagen y expresión. (MEC, 1996, 23-24).

SAN MARTIN (1995) ha matizado más las presencias y las ausencias de este ámbito curricular en el currículum prescrito de la educación obligatoria:

OBJETIVOS.

. Educación Primaria.

Ningún objetivo alude propiamente a la cultura audiovisual, tan sólo uno se refiere a la destreza de comunicarse *“a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática”*. En otro de los objetivos se señala la destreza de *“identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria”*; entenderemos que en esta experiencia se encuentra la cultura audiovisual.

. Educación Secundaria Obligatoria.

En el tercer objetivo se habla de la obtención y selección de *“información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica”*. Otro objetivo es: *“Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en su medio físico y social”*.

CONTENIDOS.

. Educación Primaria. (Hay dos inclusiones explícitas de la cultura audiovisual).

1. En el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, se dedica el bloque IX a: *“Medios de comunicación y transporte”*. Dentro de éste, en el apartado de conceptos, hay un epígrafe para los medios de comunicación y otro para la informática, los otros dos se ocupan de los transportes. En los apartados de procedimientos y actitudes se incorporan diversas consideraciones a propósito de estos medios, bajo la modalidad de manejo, utilización o sensibilización y valoración.
2. En el área de Educación Artística se dedican tres bloques temáticos al estudio de los elementos formales de la imagen: 1. La imagen y la forma. 2. La elaboración de composiciones plásticas e imágenes. 3. La composición plástica y visual: elementos formales.

. *Educación Secundaria Obligatoria*. (No existe un cambio cualitativo respecto a Primaria, pero sí cuantitativo).

A la temática visual se le dedica específicamente un área: Educación plástica y visual. Se estudian los elementos formales de la imagen en sus diferentes manifestaciones, fundamentalmente la plástica y, en menor medida, la química (fotografía) y la electrónica (televisión y ordenador). El primer bloque se denomina Lenguaje visual.

En el área de Lengua y Literatura, en el bloque cuarto: Sistemas de comunicación verbal y no verbal se dedica uno de los apartados al “Lenguaje verbal, lenguaje de la imagen, lenguaje musical y lenguaje gestual”.

CRITERIOS DE EVALUACION.

. *Educación Primaria*.

En los referidos al área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, ninguno de los 17 criterios contempla directamente lo especificado en el bloque de contenidos IX; si bien, en varios de ellos se alude a los medios de comunicación, pero supeditados o como referentes de otras categorías conceptuales.

En los referidos al área de Educación artística sí se contempla en varios lo que se debe adquirir del entorno de la imagen. (Ejemplo: 2. “Describir alguno de los elementos constitutivos -signos, punto de vista del observador, amplitud de plano, contenido, etc.- de un mensaje visual presente en el entorno”).

. *Educación Secundaria Obligatoria*.

Sí aparecen. (Ejemplo: 11. “Analizar una imagen, teniendo en cuenta algunos elementos básicos constitutivos de la sintaxis visual y establecer las relaciones entre imagen y contenido”).

Aunque inicialmente esta materia no figuraba como tema transversal cuando se publicaron los Reales Decretos de enseñanzas mínimas (1991) o las Cajas Rojas (MEC, 1992a), el Ministerio de Educación ha manifestado posteriormente su consideración como tal; aunque de hecho faltaría su inclusión en el curriculum vía normativa.

“La educación en Materia de Comunicación está considerada actualmente como un tema transversal y como tal figura en los currículos de los distintos niveles educativos. Esta consideración ha sido consecuencia de la clarificación teórica y práctica de su importancia para la educación” (MEC, 1996, 22-23).

3.1.3.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

En nuestro país la formación del profesorado corresponde a diferentes instancias según se trate de la formación inicial o permanente y según sea el nivel educativo en el que los docentes desarrollarán su trabajo profesional. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria es impartida en las Escuelas de Magisterio (algunas de ellas constituidas como Facultades de Educación); en lo referido a las nuevas tecnologías figura en el nuevo plan de estudios de la Diplomatura de Magisterio (desde 1991) la asignatura troncal “Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación”. La formación didáctica inicial del profesorado de Secundaria es impartida por las Facultades de Educación o ICEs y en su plan de estudios para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica puede o no figurar algún módulo sobre esta materia a discrección de las instituciones que los

impartan; en la Orden de 26 de abril de 1996 (BOE, 11 de mayo de 1996), por la que se regula el plan de estudios y la impartición del curso de cualificación pedagógica para la obtención del nuevo título profesional de Especialización Didáctica, no existe referencia alguna a este ámbito formativo como núcleo de contenido ni en las materias obligatorias generales ni en las específicas. La formación permanente del profesorado se organiza desde los Centros de Profesores y de Recursos¹⁴¹ que imparten cursos o seminarios y coordinan grupos de trabajo o proyectos de innovación para los docentes en ejercicio (algunos de ellos vinculados al Proyecto Mercurio) o bien esta formación continuada puede adquirirse por otras vías como Cursos o Escuelas de Verano, ... existiendo también en este caso propuestas formativas en relación con estos medios tecnológicos.

3.1.3.3. EL PROYECTO MERCURIO

El Proyecto Mercurio (en adelante, PM) fue un proyecto del Ministerio de Educación (entonces MEC) que estuvo en vigor, en nuestro país, desde el curso académico 1985/86 hasta el curso 1997/98. Su propósito inicial era fomentar la introducción del vídeo en la enseñanza pública no universitaria (dependiente del MEC) aunque posteriormente se amplió a la integración curricular de los medios audiovisuales.

Fue en 1985 cuando este proyecto se definió desde el punto de vista educativo, administrativo y presupuestario (de forma paralela al Proyecto Atenea -de introducción de la informática-). Paulatinamente fueron creándose diferentes infraestructuras necesarias para su desarrollo. En 1987 se constituyó el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (PNTIC), como unidad administrativa del MEC, para unificar las líneas de acción de estos proyectos y coordinar la participación del MEC en ámbitos nacionales e internacionales en todo lo relacionado con las NTIC y las enseñanzas no universitarias.

El objetivo de estos proyectos Mercurio y Atenea era *“evaluar las experiencias desarrolladas y proponer acciones para una incorporación generalizada de las nuevas tecnologías a la educación. Con estos proyectos, el MEC pretende responder a preguntas tales como: ¿qué beneficios se esperan del uso de estas tecnologías? ¿qué peso se debe dar a las mismas en el currículo?, ¿cuál es el ritmo de introducción más adecuado?, ¿qué acciones pueden favorecer la igualdad de oportunidades de las niñas respecto a estas tecnologías?, ¿qué métodos son más adecuados para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando se utilizan estos medios? ¿qué programas de formación de profesores son necesarios?, ¿cómo incide la introducción de estos medios en la organización de las escuelas y en la gestión de los recursos para el aprendizaje? ... En un momento en el que se está planteando una nueva organización del sistema educativo y el diseño de nuevos*

¹⁴¹ Los centros de profesores fueron creados en nuestro país en 1984 para apoyar el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio (a semejanza de los centros constituidos en Gran Bretaña en los años setenta con el auge del movimiento del desarrollo curricular que subrayaba el papel protagonista del profesorado), además de servir como centros de recursos y como lugar de encuentro de los grupos de trabajo sobre didácticas específicas (MEC, 1988, 11). En 1994 estos centros de profesores -CEP- fueron fusionados con los centros de recursos y servicios de apoyo en las zonas rurales (creados en 1990) dando lugar a los actuales centros de profesores y de recursos -CPR-; los cuales, tras el cambio político acontecido en 1996 (después de varias legislaturas socialistas ininterrumpidas, 1982-1996) y con las transferencias educativas, están viendo modificadas sustancialmente su configuración y sus funciones según autonomías.

currículos, respuestas a preguntas como las anteriores son de vital importancia para que la utilización de las nuevas tecnologías se generalice de modo racional e integrado en el nuevo sistema que se está proponiendo” (MEC, 1988, 5).

El Proyecto Mercurio se planteó en dos fases: una experimental que se dió por terminada el año 1988, y otra de extensión-generalización que comenzó el año 1990. Los objetivos específicos del Proyecto Mercurio en su fase inicial experimental fueron los siguientes, tal como indicaba un documento de la Comisión de Medios Audiovisuales del MEC (1985; tomado de GARCIA MATILLA, 1993b, 420):

1. Definir las aplicaciones y las funciones del vídeo en la clase y en el centro escolar.
2. Delimitar las funciones específicas y propias del vídeo, en relación con los demás medios audiovisuales.
3. Utilizar el vídeo en los centros escolares:
 - 3.1. Como medio de comunicación e información de los contenidos del curriculum y de los hechos socioculturales del entorno.
 - 3.2. Como medio de expresión del alumno.
 - 3.3. Como objeto de enseñanza, dentro del tema “Lenguaje de la Imagen”.
 - 3.4. Como medio de elaboración de materiales didácticos por parte del profesor.

Posteriormente el MEC amplió los objetivos del Proyecto Mercurio (MEC, 1988, 27) a los siguientes:

- Capacitar a profesores y alumnos en decodificación y producción de mensajes audiovisuales.
- Impulsar la reflexión y la revisión del curriculum, desde la perspectiva comunicativa y de los medios audiovisuales, experimentando nuevos modos de aprendizaje que el vídeo pueda facilitar.
- Experimentar y delimitar modos adecuados de integración del vídeo en el currículo, poniendo de manifiesto las posibilidades e implicaciones sociales y culturales de esta tecnología; así como experimentar usos didácticos de la radio y la televisión.
- Analizar repercusiones de esta integración en el equipamiento y la organización escolar.

Las actuaciones que englobaba el Proyecto Mercurio eran ofertar anualmente convocatorias de ayuda para proyectos de experiencias educativas con vídeo y medios audiovisuales, realizar una supervisión y un seguimiento evaluativo de las mismas, recoger y difundir esas experiencias, formar al profesorado y asesorarle, dotar económicamente a los centros educativos así como aprovisionarles de equipos y material de paso audiovisuales y producir vídeos educativos y material bibliográfico para orientar la integración curricular de este medio en la enseñanza básica y media.

La adscripción de un centro escolar a este Proyecto Mercurio implicaba un vínculo específico entre el centro correspondiente y la administración educativa durante tres años; posteriormente el centro seguía perteneciendo al Proyecto aunque las relaciones con la administración se distanciaban. En este periodo de tres años el MEC, a través de diversas instancias, realizaba una formación del profesorado, un seguimiento de las experiencias desarrolladas así como una dotación material y económica al centro; y los profesores se

comprometían a recibir esa formación, a desarrollar actividades en sus aulas con los medios audiovisuales, a realizar anualmente una planificación de lo que se pretendía realizar así como una memoria de lo ejecutado.

Las instancias administrativas del MEC que se ocupaban de estas actuaciones fueron las siguientes:

- a) Convocatoria y selección de centros que se adscribirían al PM (PNTIC, Direcciones provinciales del MEC).
- b) Formación del profesorado (PNTIC y CPR)
- c) Dotación material y económica (PNTIC)
- d) Seguimiento (Direcciones provinciales MEC y CPR -por delegación-).

Los centros interesados en participar en el Proyecto Mercurio diseñaban un proyecto pedagógico que presentan en las convocatorias anuales que publicaba el PNTIC en el BOE; siendo las Direcciones Provinciales las que seleccionaban los centros¹⁴². Los centros seleccionados recibían una dotación económica y material así como una formación inicial para el uso didáctico de estos medios audiovisuales que se continuaba con acciones de apoyo y seguimiento por parte de los servicios centrales del PNTIC y de los monitores-asesores de los centros de profesores.

En torno al proyecto Mercurio se fueron creando nuevas figuras y se fue descentralizando la gestión de este proyecto. En los centros de profesores se creó la figura del profesor-monitor adscrito a estos centros, los cuales posteriormente pasaron a ser asesores de formación en Nuevas Tecnologías (medios audiovisuales e informática). En el curso 1990/1991 el seguimiento y la supervisión de las actividades relacionadas con el proyecto pasaron a ser responsabilidad del Servicio de Inspección Técnica de Educación. También se transfirieron las responsabilidades de formación y contacto directo con los centros educativos a las Direcciones Provinciales de Educación, creándose la figura del coordinador provincial de Nuevas Tecnologías. Los monitores-asesores de los centros de profesores pasaron a depender de la Unidad de Programas Educativos de las Direcciones Provinciales de Educación. Además, en los centros educativos se creó la figura del profesor responsable de medios audiovisuales. (MEC, 1996, 94)

En el proyecto Mercurio se planteaba que la formación de los profesores en el ámbito de los medios audiovisuales tendría lugar durante el primer año de adscripción del centro a este proyecto (fase de "formación") y que durante los dos años siguientes se experimentarían en las aulas diversas actividades prácticas (fase de "desarrollo"). *"Estos profesores y profesoras como resultado de la formación recibida, realizarán actividades con sus alumnos y alumnas al menos durante los dos cursos siguientes... utilizando los medios audiovisuales"* (Orden de 18 de noviembre de 1994 por la que se convocó el Proyecto Mercurio para el curso 1995-1996. BOE, 9 de diciembre de 1994).

¹⁴² En dichas convocatorias se limitó el número de proyectos por centro, con un mínimo de dos y un máximo de tres en cada centro, de forma que se constituyeran equipos pedagógicos de profesores en torno a cada uno de los proyectos intentando conseguir la participación de todo el profesorado (MEC, 1996, 95).

La formación del profesorado en el Proyecto Mercurio se vehiculó fundamentalmente a través de los Centros de Profesores que dependían de las Direcciones Provinciales del MEC correspondientes.

- La formación de los monitores-asesores de los centros de profesores se realizó en los servicios centrales del PNTIC a lo largo de un curso académico completo el primer año y con actividades de actualización permanente en los años siguientes; formación en la que se les proporcionó una profundización en los aspectos técnicos y didácticos así como una capacitación específica para el desarrollo de sus funciones como formadores de formadores, como agentes de apoyo a la innovación, de seguimiento y evaluación (MEC, 1988, 22). A partir del año 1992 conforme las autonomías fueron asumiendo las transferencias educativas el modelo de formación de asesores de los centros de profesores se fue modificando. En el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid se apostó por un modelo de formación de asesores más generalista en el que todos ellos recibían la misma capacitación salvo durante una o dos semanas en las que se les formaba específicamente en su área (en este caso, nuevas tecnologías audiovisuales).
- Los responsables de medios audiovisuales de los centros recibían una formación específica diseñada por el PNTIC de 100 horas; cuyos contenidos de formación eran relativos a aspectos técnicos de las tecnologías audiovisuales, a ejemplos y experiencias de la integración curricular de éstos así como a las funciones del responsable de medios audiovisuales. Esta formación tenía lugar únicamente durante el primer año de adscripción del centro al PM.
- De la formación de los profesores de los equipos pedagógicos de los centros se encargaron estos monitores-asesores de los centros de profesores (por delegación de la Inspección Técnico-Educativa de la Unidad de Programas Educativos (ITE-UPE) de las correspondientes Direcciones provinciales de la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC); los cuales diseñaron e impartieron los correspondientes cursos de formación con una duración de 60 horas. Esta formación también tenía lugar únicamente durante el primer año de adscripción del centro al PM.

El reconocimiento de la administración educativa de la participación del profesorado en este proyecto Mercurio se concretaba en la certificación de un determinado número de créditos de formación (si la evaluación era positiva) y, además en el caso de los responsables de MAVs, en la liberación de determinada carga lectiva. A estos profesores responsables se les liberaba en su trabajo docente de cierto número de horas de docencia (al principio, tres horas; luego, en el curso 1997/98, solamente una hora), y se les certificaban el primer año de formación 10 créditos (más 6 créditos más si asistían al curso de formación del equipo pedagógico de su centro) y el segundo y tercer año 3 créditos; al resto de los profesores de los equipos pedagógicos participantes se les certificaban 6 créditos el primer año y 1'5 créditos el segundo y el tercero.

La dotación económica a los centros adscritos al PM se limitaba a una cantidad de 150.000 pesetas el primer año y de 50.000 el segundo y tercer año para gastos de puesta en marcha de los proyectos así como para comprar materiales de paso, sufragar los gastos de mantenimiento y averías, ... La dotación material incluía algunos equipos tecnológicos y materiales de paso fundamentalmente bibliográficos. El equipamiento audiovisual de

formato doméstico VHS enviado a los centros constaba de tres lotes diferenciados que, aunque fue cambiando anualmente, básicamente era el siguiente: un equipo de televisor y magnetoscopio, equipo portátil de vídeo con un camiscopio, accesorios diversos, trípode y adaptador de microscopio así como un equipo de iluminación y sonido, con mezcladora de audio, amplificadora, casete, micrófonos y antorcha. Cada centro recibía una dotación de material bibliográfico editado por el PNTIC, las publicaciones con las orientaciones para el desarrollo de los proyectos y un conjunto de documentos en formato vídeo adaptados a los contenidos y actividades previstos en los mismos; aunque tanto la dotación económica como la material fueron modificándose y reduciéndose en las sucesivas convocatorias.

En la fase de “desarrollo” del proyecto Mercurio, que se postergaba para el 2º y 3º año de adscripción del centro a este proyecto (tras la formación del mismo en el primer año), el MEC realizaba el seguimiento de la experimentación práctica con los MAVs en las aulas. De este seguimiento se ocupaba la comisión evaluadora, creada al efecto, en la correspondiente Dirección provincial del MEC; la cual se encargaba de valorar las actividades realizadas y en base a ellas expedía las certificaciones correspondientes. Para la valoración de las actividades desarrolladas en el segundo y tercer curso de participación en el Proyecto Mercurio se solicitaban las Programaciones generales anuales de los centros y las Memorias de actividades realizadas en relación con este PM, redactadas por los centros escolares; las cuales, además, tenían *“la finalidad de aglutinar y concretar la coordinación de los equipos y recoger las experiencias realizadas para su conocimiento y posible difusión”* (Carta informativa del CPR de la zona a la escuela objeto de estudio, mayo de 1996).

Ahora bien, el planteamiento del Proyecto Mercurio se modificó en la convocatoria del MEC para el curso académico 1997/98; que coincidentemente fue la última convocatoria de este Proyecto. En ella se configuró la adscripción de los centros educativos al Proyecto Mercurio de manera integrada junto con el Proyecto Atenea. Las modificaciones que se introducían en esta convocatoria eran las siguientes: se orientaba exclusivamente lo audiovisual al vídeo digital y al multimedia y lo informático a internet y a la informatización de bibliotecas escolares; la adscripción al proyecto se planteaba anualmente (no se hacía referencia a años posteriores); la formación de los responsables del desarrollo del proyecto integrado y de los demás profesores implicados pasaba a ser a distancia (y sobre aspectos técnicos y didácticos propios de cada proyecto así como sobre telemática y tecnología educativa); la dotación se reducía a un ordenador con los periféricos apropiados y a una única cantidad económica de 20.000 pesetas para los gastos de puesta en marcha del proyecto, con la siguiente indicación añadida *“la dotación mínima con la que el centro debe contar, o bien, comprometerse a adquirir con presupuesto propio en el caso de participar por dicha modalidad -video digital y multimedia- es de una cámara de vídeo, un televisor y un magnetoscopio”* (Orden de 15 de febrero de 1997 por la que se convocaron los Proyectos Atenea y Mercurio integrados para el curso 1997/98. BOE, de 5 de marzo de 1997). La justificación de esos cambios se encuentra en los primeros párrafos de esta misma convocatoria:

“El escenario global en el que se desarrollan las actuaciones de introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo está viviendo una profunda transformación hacia el medio digital, el aumento progresivo de las infraestructuras y del ancho de banda en las comunicaciones, la

conectividad global a través de Internet y la pérdida de peso específico de la tecnología frente a los contenidos. Por estas razones, junto con otras de carácter organizativo y de evolución de la formación a distancia, el Programa de Nuevas Tecnologías ha orientado sus objetivos generales, diseñando nuevas vías de incorporación de los centros educativos a los proyectos de utilización de las nuevas tecnologías en el aula, de acuerdo con el enfoque integrador antes aludido. El objetivo es el de aumentar progresivamente el número de Profesores y de Profesoras que realicen actividades docentes con alumnos utilizando las mencionadas tecnologías. Por esta razón, la presente convocatoria contempla nuevas modalidades de participación, vinculadas a las tecnologías de video digital y multimedia por un lado, y a la introducción de la Sociedad de la Información como eje temático en la escuela por otro, que posibiliten la incorporación de nuevos centros públicos de Educación Primaria y Secundaria dentro del marco integrado de los proyectos 'Atenea' y 'Mercurio' ”.

Capítulo 3. Apartado 2

Estudio bibliográfico
sobre la problemática curricular
en torno a los medios audiovisuales
y a los medios de comunicación de masas

3.2.0. INTRODUCCIÓN

En este apartado voy a presentar un análisis teórico sobre algunos problemas curriculares referidos a la integración de los MAV-MCM en la escuela que he seleccionado en la revisión bibliográfica realizada sobre el tema objeto de estudio de esta investigación; es decir, voy a presentar una deconstrucción de algunos discursos de mi grupo de origen (científico-académico).

Ya he señalado en otro lugar que no recojo aquí todos los discursos existentes en este ámbito sino que, intencionadamente, sólo me he centrado en los más próximos a mis planteamientos para con ello clarificar mi perspectiva de lectura e interpretación de la realidad investigada (esta vez respecto a la de mi grupo de origen). Además era preciso limitar el campo de estudio para poder entrar a analizar con mayor profundidad los aspectos y cuestiones que considero de mayor interés.

Así en la revisión bibliográfica realizada en este análisis teórico del tema objeto de estudio ha existido un sesgo positivo hacia aquellos textos y planteamientos teórico-prácticos que conciben la integración curricular de los medios desde una perspectiva pedagógica crítica; ya que al considerar que la función social de la escuela ha de orientarse hacia la emancipación individual y hacia la igualdad social me ha interesado profundizar en el análisis de una pedagogía crítica que utiliza los MAV-MCM al mismo tiempo que los estudia ideológica y políticamente. Por tanto, en este apartado se recogen ampliamente los problemas relativos a la enseñanza crítica de los medios mientras que apenas aparecen aquellos otros que se centran casi exclusivamente en la integración de los MAV-MCM como recursos didácticos o como contenidos curriculares pero desde una perspectiva no explícitamente crítico-ideológica (a pesar de que es la predominante en la educación audiovisual tanto en nuestro país como en otros) que no pretende -es más, desde mi punto de vista, imposibilita- una educación emancipadora.

Podría decirse que, fundamentalmente, he desmenuzado el enfoque curricular del británico Len MASTERMAN (a mi entender, el teórico de la enseñanza de los medios más relevante en el contexto anglosajón) por considerarlo el más interesante, el más complejo y el que más se acerca a mi conceptualización de los MAV-MCM y de la educación audiovisual; aunque, como se verá a lo largo de este documento, son algunas las cuestiones y los planteamientos pedagógicos que nos separan.

Las referencias encontradas en la revisión bibliográfica realizada las he agrupado en dos categorías: (1) "Diseño y desarrollo curricular en la integración de los MAV-MCM" (2) "Condicionantes culturales y estructurales en la integración curricular de los MAV-MCM"; categorías que posteriormente he dividido en otras subcategorías.

He optado por agrupar los problemas en estas categorías por los siguientes motivos. (1) Desde el enfoque adoptado en esta investigación me interesaba profundizar en los discursos y en las prácticas escolares (presentes y ausentes) en relación con los MAV-MCM y, también y fundamentalmente, indagar en el por qué de éstos y éstas analizando los factores que podían estar influyendo en ello; es decir, me interesaba averiguar tanto lo que se decía que se hacía y lo que se hacía (y lo que no se decía, ni se hacía) en el diseño y en el desarrollo de la integración curricular de los MAV-MCM como los condicionantes culturales y estructurales que estaban incidiendo en por qué se decían

y se hacían unas cosas y no otras. (2) No me ha parecido adecuado utilizar una diferenciación entre problemas referidos a una pedagogía “de” los medios y problemas referidos a una pedagogía “con” los medios, ni tampoco una diferenciación entre problemas referidos a una integración curricular técnica, práctica o crítica de los MAV-MCM por las razones que he comentado anteriormente en el apartado “Descripción del tema de esta investigación” (apartado 1 del capítulo 1, epígrafe 1.1)¹⁴³. Además, como algunos problemas curriculares inciden tanto en unos usos de los MAV-MCM como en otros, me resultaba difícil encasillarlos en estas otras categorías posibles. Es por todo ello por lo que he preferido utilizar las categorías más abiertas que en este trabajo presento.

3.2.1. DISEÑO y DESARROLLO CURRICULAR EN LA INTEGRACIÓN DE LOS MAV-MCM.

- 3.2.1.1. Los propósitos en la integración curricular de los MAV-MCM.
- 3.2.1.2. Los contenidos en la integración curricular de los MAV-MCM.
- 3.2.1.3. La metodología en la integración curricular de los MAV-MCM.
- 3.2.1.4. Los materiales en la integración curricular de los MAV-MCM.
- 3.2.1.5. La evaluación en la integración curricular de los MAV-MCM.
- 3.2.1.6. Educación audiovisual crítica o educación crítica.

3.2.2. CONDICIONANTES CULTURALES Y ESTRUCTURALES EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM.

- 3.2.2.1. Condicionantes culturales:
 - 3.2.2.1.1. Cultura profesional docente.
 - 3.2.2.1.2. Cultura del alumnado.
 - 3.2.2.1.3. Cultura de la comunidad.
 - 3.2.2.1.4. Cultura de los gobiernos y administraciones educativas.
- 3.2.2.2. Condicionantes estructurales:
 - 3.2.2.2.1. El currículum prescrito.
 - 3.2.2.2.2. La formación del profesorado.
 - 3.2.2.2.3. Financiación, dotación y organización de recursos.
 - 3.2.2.2.4. Otros apoyos de la administración educativa.
 - 3.2.2.2.5. Investigación.
 - 3.2.2.2.6. Condiciones laborales del profesorado.

Cuadro. Categorías y subcategorías en las que he agrupado la problemática curricular encontrada en la revisión bibliográfica sobre el tema de esta investigación.

A pesar de que los problemas encontrados los he organizado separadamente en las categorías y subcategorías indicadas, es preciso señalar que éstas tienen –de hecho– evidentes interconexiones unas con otras estando, por tanto, interrelacionados los problemas agrupados en unas y otras categorías y subcategorías. Por ejemplo, lo comentado en “Condicionantes culturales y estructurales” afecta a lo comentado en “Diseño y Desarrollo Curricular”; así como lo dicho en “Propósitos” afecta a lo dicho en “Contenidos”, en “Metodología”, ...; o lo que está incluido en “Diseño y desarrollo curricular” tendría que estar recogido también en “Cultura profesional docente”, etc.

Lo que se incluye en cada categoría y subcategoría no es todo lo que podría decirse sobre este tema en relación con las mismas sino únicamente lo encontrado en la revisión bibliográfica realizada; por eso, en algunos casos, lo recogido puede parecer escaso o superficial. Ha sido complejo sistematizar los problemas didácticos que se presentan ya que éstos apenas aparecían formulados e identificados como tales en los diferentes

¹⁴³ Aquí remito a las páginas 15 y siguientes del apartado 1 del capítulo 1 de este trabajo (epígrafe 1.1).

escritos revisados, siendo solamente algunos autores los que se referían a ellos explícitamente como problemas; por tanto, la mayor parte de éstos los he ido extrayendo de comentarios y frases sueltas incluidas en propuestas teóricas o en reflexiones sobre algunas experiencias prácticas. Y ha sido al aislarlos cuando han ido adquiriendo la entidad y el cuerpo del que hasta entonces carecían por estar diluidos en el discurso global. Ahora bien, el haber seleccionado los problemas que aquí se presentan no implica que la investigadora comparta completamente todas las argumentaciones y todas las conclusiones expuestas por los diferentes autores en esta recopilación bibliográfica.

Además, el hecho de que los problemas que se recogen en este apartado aparezcan numerados responde, únicamente, a la intención de facilitar la referencia a los mismos desde otros capítulos de este trabajo.

A continuación, antes de referirme específicamente a cada uno de los problemas curriculares seleccionados en la revisión bibliográfica realizada, voy a presentar un listado de éstos para ofrecer al posible lector o lectora una visión panorámica de los mismos.

3.2.1. DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR EN LA INTEGRACIÓN DE LOS MAV-MCM

3.2.1.1. LOS PROPÓSITOS EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

- . PROBLEMA 1. Que el “imperativo tecnológico” justifique el uso de los medios audiovisuales.
- . PROBLEMA 2. Reducir el uso de los medios audiovisuales a unas pocas funciones y medios.
- . PROBLEMA 3. Que la educación audiovisual se vincule a una visión educativa neoliberal que restringe el fin educativo a la formación laboral.
- . PROBLEMA 4. Concebir una integración curricular sin un propósito crítico emancipador.
- . PROBLEMA 5. La no existencia de educación audiovisual crítica como objetivo educativo al no ser evidente su necesidad.
- . PROBLEMA 6. La ambigüedad del propósito educativo de una enseñanza crítica de los MAV-MCM.
 - .. Problema 6.1. El propósito de la enseñanza crítica de los medios no es crear escépticos totales.
 - .. Problema 6.2. El propósito de la enseñanza crítica de los medios no es tanto aprender contenidos conceptuales críticos sino propiciar el desarrollo de destrezas críticas.
 - .. Problema 6.3. El propósito de la enseñanza crítica de los medios no es desarrollar únicamente la conciencia crítica sino también desarrollar la autonomía crítica favoreciendo la transferencia de los aprendizajes.
 - .. Problema 6.4. El propósito de la enseñanza crítica de los medios no es quedarse en la reflexión crítica sino promover la praxis transformadora.
- . PROBLEMA 7. No considerar necesario revisar los propósitos de la educación audiovisual desde los nuevos cambios sociales ni desde las nuevas comprensiones de la realidad, del papel social de los medios y de la educación.
- . PROBLEMA 8. Definir el ámbito de decisión de los propósitos educativos de la educación audiovisual.

3.2.1.2. LOS CONTENIDOS EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

(Selección de contenidos)

- . PROBLEMA 9. Decidir qué contenidos seleccionar en la educación audiovisual crítica.
- . PROBLEMA 10. Decidir sobre qué medio/s audiovisual/es centrar el estudio crítico de los medios.
- . PROBLEMA 11. Planificar rígida y unilateralmente, por parte del docente, los contenidos en la educación audiovisual crítica.
- . PROBLEMA 12. Trabajar excesivos contenidos en la educación audiovisual crítica.

- . PROBLEMA 13. No trabajar contenidos actuales en la educación audiovisual crítica.
- . PROBLEMA 14. Hacer inteligible el concepto “ideología” y desvelar ésta en la educación audiovisual crítica.
- . PROBLEMA 15. No rebatir explícitamente otros planteamientos sobre los MCM pretendidamente asépticos en la educación audiovisual crítica.
- . PROBLEMA 16. No trabajar sobre temas concretos y no explicitar los conceptos claves en la educación audiovisual crítica.
- . PROBLEMA 17. Realizar análisis críticos simples sobre los documentos mediáticos obviando la complejidad y la interdependencia de los diferentes elementos que están en juego en el proceso de producción y recepción comunicativa.
- . PROBLEMA 18. Estudiar críticamente los textos mediáticos obviando otros elementos extratextuales importantes en el estudio ideológico de los MCM.
- . PROBLEMA 19. Realizar análisis críticos aislados sobre los documentos mediáticos obviando una perspectiva holística en la comprensión crítica de éstos.
- . PROBLEMA 20. Denostar el placer y el gusto popular en lugar de cuestionarlo críticamente para conocer cómo éstos se construyen desde influencias externas y así poder comprenderlos y tomar decisiones autónomas sobre ellos. Hacer juicios críticos valorativos sobre los documentos audiovisuales antes de estudiar detenidamente éstos.

(Organización de contenidos)

- . PROBLEMA 21. No estudiar integradamente los contenidos de la educación audiovisual como materia específica. (Organización intra-materia).
- . PROBLEMA 22. Decidir cómo organizar esta materia curricular respecto a otras: disciplinariamente –como asignatura independiente, o diluida en otra/s asignatura/s o como área transversal- o integradamente. (Organización inter-materias).

(Como disciplina independiente)

- . Problema 22.1. Inadecuación para la enseñanza obligatoria de la organización de esta materia como asignatura independiente.

(Como materia diluida en otra/s).

- . Problema 22.2. Diluir esta materia en diferentes disciplinas supone supeditar la misma a la consideración del profesorado (que suele desentenderse) y caer en el riesgo de presentar esta materia fragmentada y de manera inconexa.

(Como área transversal)

- . Problema 22.3. Cómo denominar a esta materia transversal.
- . Problema 22.4. La percepción de intrusismo profesional que pueden tener los docentes de aquellas asignaturas en las que se instala como transversal esta materia de estudio.
- . Problema 22.5. Estudio transversal de los medios de comunicación pero sin enfoque crítico y/o creativo.

(Como curriculum integrado)

. Problema 22.6. La no viabilidad inmediata del curriculum integrado.

3.2.1.3. LA METODOLOGIA EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

. PROBLEMA 23. Limitar el cambio en la enseñanza crítica de los medios a la introducción de nuevos contenidos manteniendo la metodología de trabajo tradicional sin modificar la relación de los docentes y discentes con el conocimiento (no haciéndola problematizadora) y sin modificar las relaciones sociales en el aula (no haciéndolas más igualitarias, democráticas y colaborativas).

. PROBLEMA 24. Que la discusión teórica en la enseñanza crítica de los medios sea debate y no diálogo.

. PROBLEMA 25. No integrar dialecticamente la reflexión teórica crítica y la producción práctica de documentos audiovisuales, cayendo en un mero activismo.

. PROBLEMA 26. No conseguir la motivación del alumnado en el trabajo de aula, haciéndole trabajar los contenidos sin destacar su relevancia o sin que tenga la necesidad de indagar en ellos para aclarar cuestiones que le interesen.

. PROBLEMA 27. La influencia determinante en la metodología de las estructuras y culturas organizativas (en lo referido a espacios, tiempos, instancias de decisión, materiales, ...) existentes en las escuelas.

3.2.1.4. LOS MATERIALES EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

(Selección de material audiovisual)

. PROBLEMA 28. Selección inadecuada de los materiales audiovisuales en el trabajo de aula.

. PROBLEMA 29. Contar con materiales escasos, no atractivos y no relevantes en la educación audiovisual crítica.

(Producción de material audiovisual)

. PROBLEMA 30. La producción por parte del profesorado de material audiovisual para las clases.

(Organización del material audiovisual)

. PROBLEMA 31. Una organización inadecuada de los materiales audiovisuales puede prefigurar modalidades de uso que impidan el uso cotidiano de estos medios en las aulas.

3.2.1.5. LA EVALUACIÓN EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

- . PROBLEMA 32. La no evaluación de los aprendizajes en la educación audiovisual crítica.
- . PROBLEMA 33. No adaptar la evaluación a las características propias del estudio crítico sobre los medios.
- . PROBLEMA 34. Limitar la crítica a los documentos audiovisuales, no transfiriéndola al propio curriculum de educación audiovisual ni al resto de asignaturas escolares.

3.2.1.6. EDUCACION AUDIOVISUAL CRÍTICA O EDUCACIÓN CRÍTICA

- . PROBLEMA 35. Limitar el planteamiento crítico al ámbito curricular de la educación audiovisual.

3.2.2. CONDICIONANTES CULTURALES Y ESTRUCTURALES EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

3.2.2.1. CONDICIONANTES CULTURALES EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

3.2.2.1.1. CULTURA PROFESIONAL DOCENTE.

- . PROBLEMA 36. Indiferencia y resistencias del profesorado respecto a la educación audiovisual crítica.
- . PROBLEMA 37. Evasiva de los docentes a hablar explícitamente de ideología en las aulas.

3.2.2.1.2. CULTURA DEL ALUMNADO.

- . PROBLEMA 38. La ingenuidad y las resistencias del alumnado en la educación audiovisual crítica.

3.2.2.1.3. CULTURA DE LA COMUNIDAD.

- . PROBLEMA 39. No reconocimiento de la importancia de la educación audiovisual crítica.

3.2.2.1.4. CULTURA DE LOS GOBIERNOS Y DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS.

- . PROBLEMA 40. Desorientación de los gobiernos y de las administraciones educativas respecto al papel de las nuevas tecnologías en la educación.

3.2.2.2. CONDICIONANTES ESTRUCTURALES EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

. PROBLEMA 41. Ausencia de participación del profesorado en la toma de decisiones sobre política educativa general y en lo relativo a la educación audiovisual.

3.2.2.2.1. EL CURRICULUM PRESCRITO

. PROBLEMA 42. No integración o integración inadecuada de la enseñanza crítica de los medios en el curriculum prescrito.

. Problema 42.1. Un curriculum prescrito que incluye escasamente y de manera subsidiaria la educación audiovisual crítica en contraste con otras materias curriculares.

. Problema 42.2. Un curriculum prescrito académico que dificulta la consideración de otros contenidos alternativos así como un trabajo crítico con aquéllos.

. Problema 42.3. Un curriculum prescrito disciplinar y propedeúico que impide acercarse a otras formas de conocimiento.

. Problema 42.4. Un curriculum prescrito que ubica fundamentalmente la alfabetización audiovisual en los tramos educativos superiores y no tanto en los básicos obligatorios.

3.2.2.2.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

. PROBLEMA 43. La falta o la inadecuación de la formación inicial y permanente del profesorado en relación con la educación audiovisual crítica.

3.2.2.2.3. FINANCIACIÓN, DOTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE RECURSOS

. PROBLEMA 44. Falta de financiación a los proyectos de educación audiovisual y previsibles recortes específicos y generales derivados de la introducción de políticas de cuasimercado en educación así como otras consecuencias negativas de estas políticas neoliberales.

. PROBLEMA 45. Escasa dotación de recursos audiovisuales en los centros y dificultades de acceso a los mismos debidas a la organización de éstos.

3.2.2.2.4. OTROS APOYOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

. PROBLEMA 46. Inexistencia o inadecuación de las medidas de apoyo de la administración educativa para promocionar la integración curricular de los MAV-MCM.

3.2.2.2.5. INVESTIGACIÓN

- . PROBLEMA 47. La ausencia de investigación educativa en el ámbito tecnológico puede conducir a la apropiación de la cultura del “imperativo tecnológico” en el ámbito educativo.
- . PROBLEMA 48. Escasa investigación educativa en relación con la educación audiovisual.
- . PROBLEMA 49. El enfoque investigador sobre la relación entre MCM y audiencias será determinante en la definición de los fines y los métodos en la educación audiovisual.

3.2.2.2.6. CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO

- . PROBLEMA 50. Sobrecarga de funciones y, por tanto, falta de tiempo material para incorporar la educación audiovisual en las aulas escolares.
- . PROBLEMA 51. Presión institucional y social de “regreso a lo básico”.
- . PROBLEMA 52. Inestabilidad de las plantillas docentes.

3.2.1. DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR EN LA INTEGRACIÓN DE LOS MAV-MCM

3.2.1.1. LOS PROPÓSITOS EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

. PROBLEMA 1. Que el “imperativo tecnológico” justifique el uso de los medios audiovisuales.

Cuando el uso escolar de los medios tecnológicos se justifica *per se*, considerando que la simple incorporación de este instrumento mejorará los aprendizajes de los alumnos ya que éstos por su condición de inventos tecnológicos van a suponer progreso, subyace en estos planteamientos el mito del “imperativo tecnológico”. ADORNO (1969) decía que era la tecnología la que parecía determinar el uso de ésta borrando el “velo tecnológico” los fines humanos¹⁴⁴.

GARCIA MATILLA (1993a, 68) señala en este sentido la existencia de estudios sobre la supuesta efectividad de los diferentes medios para provocar aprendizajes, respecto a otros medios de instrucción tradicionales como los impresos, en los que se obvia la cualidad del proceso didáctico seguido en el uso de estos medios. En este sentido SAN MARTIN (1995, 238), manifiesta que el énfasis debiera ponerse más en el contexto en el que se desarrollan las actividades que en los propios materiales ya que éstos pueden utilizarse en prácticas distintas y propiciar diferentes aprendizajes. Dice que los procesos de aprendizaje dependen fundamentalmente del *terreno* en el que se producen: del nivel de desarrollo de los sujetos y de las disposiciones metodológicas del contexto de aprendizaje; siendo este contexto el que determinará y reorientará la potencialidad de los medios utilizados. Los materiales no son autónomos sino que su función es subsidiaria de los fines educativos que se pretendan en cada caso o a los que conduzca la metodología empleada con ellos. En este sentido, MASTERMAN (1993a, 92) también expresa que “*la manera que elijamos para presentar este material en clase es al menos tan importante como el propio material que se presente*”.

Según ALONSO (1994, 160-166) los docentes suelen poner el acento en los propios medios y no tanto en el marco axiológico que justificaría la incorporación de éstos en el curriculum; los docentes suelen pensar “*qué hago con este aparato*” en lugar de pensar “*qué tengo que enseñar*” a los alumnos en esta sociedad de la información y *qué necesito para ello*”. Esta autora explica este hecho por el vertiginoso ritmo del progreso tecnológico, esencialmente distinto al cambio social o institucional, que dificulta la reflexión al percibirse este progreso en constante renovación; y, por ello, señala que lo fundamental en la formación del profesorado (que, aunque se refiere a la informática, puede extrapolarse a lo audiovisual) es crear espacios de reflexión físicos, temporales y mentales sistematizados para debatir en torno al “para qué” incorporar los medios tecnológicos en las aulas y al “qué” implica todo esto más allá de la problemática concreta de la herramienta tecnológica, ya que para ella la integración curricular se logra cuando se supera el medio en sí mismo y se subordina a unas determinadas finalidades educativas.

¹⁴⁴ Léase lo comentado al respecto en las págs. 79-82 del capítulo 2 de este trabajo (epígrafe 2.1.1.3).

. PROBLEMA 2. Reducir el uso de los medios audiovisuales a unas pocas funciones y medios.

Se critica la reducción del uso de los medios audiovisuales a unas pocas funciones y medios; siendo estos medios incorporados al ámbito educativo simplificando incluso sus amplias y variadas potencialidades de uso -en base a sus propias especificidades técnicas-. Por ejemplo, se reduce la utilización de los medios audiovisuales al uso del magnetoscopio y éste al empleo de videogramas con una mera función informativa; olvidando utilizar otros equipos audiovisuales e inhibiendo otros potenciales usos expresivos, investigadores, evaluativos, ... *“El vídeo tradicional fue recibido también en sus inicios con grandes expectativas, porque permitía una interactividad con las imágenes muy superior a la de la televisión. Luego, la experiencia ha demostrado que la mayoría de usos sociales del vídeo son tan unidireccionales y pasivos como los de la televisión”* (FERRES, 1994, 128-129).

Algunos autores interpretan que este reduccionismo en la utilización escolar de los medios audiovisuales tiene lugar al ser seleccionados aquellos usos más acordes con el cerrado sistema de enseñanza tradicional; el cual no se abre a incorporar ni nuevos materiales, ni nuevos contenidos, ni métodos sustancialmente diferentes a los habitualmente académicos fagocitando en su estructura y funcionamiento curricular todo lo que incorpora sin apenas verse modificado por ello. ALONSO (1994, 161) señala que los recursos resultan ser demasiado flexibles porque siempre acaban adaptándose a las concepciones pedagógicas del profesor o la profesora, por más modernos o más tradicionales que sean los unos y los otros.

“En algún sentido es lógico que tienda a hacerse un uso didáctico del audiovisual con una función meramente informativa. Es el reflejo de un estilo docente. Es lógico que el audiovisual tienda a reforzar, y no a cambiar, la dinámica escolar. En una praxis escolar habitualmente de carácter unidireccional, es lógico que la utilización del audiovisual se haga también de manera unidireccional. Lo audiovisual puede ponerse tanto al servicio de una comunicación unidireccional como de una comunicación bidireccional. Puede utilizarse tanto para quitar la palabra a los alumnos como para dársela. El audiovisual puede servir tanto para reforzar su carácter de simples receptores de informaciones como para convertirlos en actores o investigadores. La tecnología no hace milagros. Depende del uso que quiera hacerse de ella. Depende de las virtualidades que quieran aprovecharse de ella” (FERRES, 1994, 131).

SAN MARTIN (1994, 1995) manifiesta que, aunque las tecnologías no determinan de manera absoluta las prácticas escolares, sí imponen unas determinadas formas de uso. Este autor señala que *“los materiales asignan a los usuarios un lugar y secuencia de acceso; es decir, regulan el modo de acceder a la información en virtud de la naturaleza del medio o vehículo, el sistema simbólico y el tipo de señales utilizadas. Valdría decir que a mayor complejidad técnica de los materiales más controlados está su acceso para los usuarios. De manera que los materiales impresos, en términos generales, está más desregulado su acceso que en el caso del ordenador”* (SAN MARTIN, 1995, 242). Lo cual es obvio si tenemos en cuenta la necesidad de revisar y minutar el metraje de un documento audiovisual para localizar fácil y rápidamente el fragmento deseado o la inevitabilidad de usar individualizadamente o en pequeños grupos el ordenador a no ser

que se disponga de un cañón de vídeo que permita visionar la pantalla del ordenador en gran grupo o el tener que usar colectivamente el vídeo a no ser que se disponga de cabinas o de auriculares individuales. Ahora bien este autor subraya que lo fundamental no es tanto la materialidad del equipamiento de que se dispone sino qué se hace con él, qué sistemas de actividad se diseñan y desarrollan y cómo se configura el lenguaje y los intercambios comunicativos verbales en éstos al utilizarlos como instrumento de aprendizaje. *“El método debe establecer estrategias didácticas que desborden al propio recurso o herramienta tecnológica, de manera que ésta no absorba por completo y, en consecuencia, regule en exclusiva el curso de la actividad de enseñanza y aprendizaje. Antes bien, la integración en este sentido, implicaría deconstruir o contextualizar el instrumento utilizado al hilo de la propia actividad didáctica”* (SAN MARTIN, 1994, 79).

. PROBLEMA 3. Que la educación audiovisual se vincule a una visión educativa neoliberal que restringe el fin educativo a la formación laboral.

SAN MARTIN (1995, 222) plantea que en la habitual práctica curricular de enseñar separadamente contenidos y destrezas específicas para la televisión, la radio, la prensa, el cine, la informática, ..., así como en la relevancia que se otorga a la educación tecnológica en los curricula occidentales, subyace una visión instrumentalista de la tecnología y de la cultura audiovisual que enraiza en una conceptualización conservadora y neoliberal de la educación; la cual orienta ésta al servicio de la formación ocupacional para la producción económica y, por tanto, se sitúa en las antípodas respecto a la finalidad humanística que debiera guiar la inclusión de esta materia en el curriculum obligatorio para una formación crítica de la ciudadanía. MASTERMAN (1993a, 92) también se muestra contrario a esta conceptualización de la enseñanza audiovisual e indica que es preciso diferenciar este área de estudio de otras con una concepción instrumental del aprendizaje.

. PROBLEMA 4. Concebir una integración curricular sin un propósito crítico emancipador.

Se plantea como problema que los medios audiovisuales se incluyan en las aulas básicamente como herramientas tecnológicas que vehiculan información sobre diferentes materias y/o como contenidos curriculares estudiando el manejo técnico de éstos y el lenguaje audiovisual pero no, paralelamente, incorporando un enfoque crítico que desvele la construcción ideológica de los textos audiovisuales y los intereses a los que responden.

AREA (1996) señala que en la tradición española sobre el estudio de los MAV han predominado los planteamientos tecnicistas o de “ferretería pedagógica” -preocupados por enseñar a usar “cacharros”- y los gramaticalistas -preocupados excesivamente por enseñar aspectos expresivos del lenguaje audiovisual-.

MASTERMAN (1990, 1993b) ha reconocido tres grandes paradigmas históricos de la educación audiovisual (el vacunador, el del arte popular y el representacional) en los que subyacen diferentes conceptualizaciones acerca de las funciones de la educación escolar en relación con los medios de comunicación de masas, según cómo se conciben éstos; y de los cuales se derivan diferentes propósitos, contenidos y metodologías curriculares.

1. Paradigma vacunador. Los medios de comunicación de masas eran concebidos como una especie de enfermedad cultural contra la que era preciso *proteger* a los niños; producían una cultura falsificada que amenazaba los auténticos valores culturales y morales. La enseñanza de los medios proporcionaba una *protección contra* éstos (inevitablemente corrompedores), y se permitía la entrada en clase sólo de una pequeña porción de estos medios para vacunar al alumnado. Este modo de pensar sobre los medios fue predominante hasta los años sesenta y actualmente existen algunos residuos, no en los profesores de medios¹⁴⁵ que mayoritariamente no lo comparten, pero sí en los demás profesores.

2. Paradigma del arte popular. Se consideraba que la cultura popular, especialmente el cine, producía auténticas obras de arte, al igual que la cultura elevada. La enseñanza de los medios pretendía capacitar a los alumnos a *discriminar*, desde criterios estéticos, los productos culturales valiosos y los de mala calidad; en este caso, no estaba *en contra* de los medios (como en el paradigma vacunador), sino que se discriminaba *entre* ellos. Este paradigma tuvo su predominio en la primera mitad de los años sesenta y ha sido cuestionado porque en esos discernimientos prevalecían los valores estéticos de la clase media sobre los gustos populares de los alumnos (MASTERMAN, 1993a, 70).

3. Paradigma representacional. A partir de los últimos años de la década de los setenta los medios se comenzaron a entender como importantes creadores y mediadores del conocimiento social. Los medios de comunicación de masas no son considerados como espejos o ventanas al mundo sino como empresas productoras de representaciones de la realidad que van conformando manipuladoramente las conciencias de los ciudadanos al ocultar cuidadosa, subjetiva e interesadamente los procesos de elaboración de estas representaciones e imbuirlas de una aparente neutralidad que no es tal. Desde este paradigma representacional la enseñanza audiovisual se ha centrado en la *comprensión crítica* de los mensajes mediáticos como representaciones ideológicas de la realidad, desarrollando una *conciencia* y *autonomía críticas* en los alumnos respecto a aquéllos. El objetivo no es que los alumnos aprendan determinados contenidos sino que puedan transferir su pensamiento crítico a los documentos audiovisuales y situaciones que van a encontrar en sus vidas diarias y en el futuro. Se busca estimular su motivación para que éstos confíen en sí mismos, controlen su propio aprendizaje, tengan su propio criterio independiente y estén en disposición y se interesen por aplicar lo aprendido en la escuela a su consumo de medios fuera de ésta; así como fomentar el aprendizaje activo y autónomo de éstos, presentándoles argumentos pero dejándoles la responsabilidad de tomar sus propias decisiones. Esta nueva conceptualización conllevó una revolución educativa en los modos de trabajo escolares, que fueron concebidos como procesos reflexivos teórico-prácticos en los que profesores y alumnos pasaban a ser coinvestigadores de documentos audiovisuales igualándose las relaciones de poder entre ellos.

¹⁴⁵ En el contexto anglosajón la enseñanza de los medios ha sido impartida fundamentalmente por los llamados profesores de “medios”.

Desde este último paradigma representacional MASTERMAN expresa que considerar a los medios como ayudas para el aprendizaje¹⁴⁶ y como divulgadores del conocimiento (y, por tanto, defender la integración curricular de éstos como recursos de aprendizaje y como fuentes alternativas de información que enriquecen el trabajo en las aulas), son dos concepciones que se basan en la idea de que los medios proporcionan acceso a la experiencia de una forma relativamente libre de obstáculos; es decir, como fuentes no problemáticas de experiencia¹⁴⁷. Esta opinión generalizada e institucionalizada, considerada de sentido común, está vinculada a una errónea concepción mítica de los medios como transmisores neutros de ideas e información, como ventanas al mundo donde supuestamente coinciden las realidades que muestran y sus representaciones mediáticas¹⁴⁸. Según este autor, si estas fuentes de información no se someten al análisis crítico-ideológico se estará utilizando *“una concepción falseadora de los medios y de los conocimientos, bajo el disfraz del progresismo y de la relevancia educativa”* (MASTERMAN, 1993a, 80); por ello postula como necesaria una educación audiovisual crítica que desnaturalice los usos ingenuos de los MAV-MCM:

- a) Deconstruyendo éstos; es decir, esclareciendo algunos elementos en sus procesos de producción para desvelar la naturaleza construida, histórica e interesada de los mismos. Problematizando cómo se producen estas representaciones y porqué se toman determinadas decisiones en su elaboración (selección, presentación, ...), cómo las instancias económicas influyen en la forma y el contenido de estos productos audiovisuales, qué ideologías e intereses subyacen en éstos y a quienes benefician, qué papel político-ideológico tienen éstos al modelar las subjetividades y la cultura social, qué significados pretenden provocar en las audiencias, ...; así como analizando qué efectos consiguen en las audiencias, cómo las audiencias utilizan e interaccionan con los medios conformando identidades, ideas, actitudes y comportamientos, ...
- b) Explorando otras representaciones de la realidad alternativas, ausentes en ellos.

Retomando algunas ideas de MASTERMAN, GUTIERREZ MARTIN (1997, 203-217) considera que en nuestro país el tratamiento que se otorga a los MAV-MCM en el curriculum básico de las diferentes áreas y etapas educativas pudieran diferenciarse diferentes enfoques: directivo (valora la calidad de los productos mediáticos), descriptivo

¹⁴⁶ Este autor añade además que la conceptualización de los medios como ayudas para el aprendizaje está vinculada *“con la diferenciación rígida y perjudicial entre el uso educativo de los medios y su prolífico e informal uso ‘no-educativo’. Esta dicotomía está, a su vez, vinculada con otra distinción igualmente errónea entre la función de los medios como proporcionadores de experiencias ‘en bruto’ (en los programas de relatos objetivos o a veces incluso en las obras dramáticas y telenovelas ‘realistas’) y su función de entretenimiento (los programas y largometrajes ‘escapistas’ que se considera que tienen poca conexión con la realidad)”* (MASTERMAN, 1993a, 79).

¹⁴⁷ Conceptualización que, incluso, puede predominar en una enseñanza crítica. *“La investigación llevada a cabo por Jane Wills acerca de la forma de cómo se utiliza la televisión en las clases de educación política reveló que, aunque los profesores animaban a sus alumnos a ser críticos sobre los problemas y acontecimientos de los que se informaba, el propio proceso de información no se consideraba problemático. De los doce profesores encuestados que usaban la televisión en la clase de política, ‘sólo uno (...) había considerado necesario demostrar a los alumnos el carácter de construcción de lo que veían en televisión y mitigar su fe indiscriminada en ese medio’”* (MASTERMAN, 1993a, 27-28).

¹⁴⁸ Léase lo comentado sobre el “mito de la ventana” en este trabajo (págs. 82-83 y 87, epígrafe 2.1.1.3)

(los estudia pretendidamente de forma neutra), tecnológico (estudia su manejo como medio de expresión y recurso de aprendizaje), complaciente (valora positivamente su utilidad como medio de información y entretenimiento) y destimificador (desvela la ideología y el poder subyacente en éstos). Según este autor, todos ellos aparecen en mayor o en menor grado en el curriculum prescrito referido a las nuevas tecnologías, aunque el más presente en los currículos de Infantil y de Primaria es el enfoque descriptivo; en Educación Artística - Educación Plástica (Primaria - ESO) predominan los enfoques descriptivo, tecnológico y complaciente -con una ausencia total del enfoque desmitificador- y en Lengua y Conocimiento del Medio - Ciencias Sociales (Primaria - ESO) convergen los enfoques descriptivo y desmitificador. Este autor dice que no se detecta una visión apocalíptica y vacunadora (que destaque la influencia negativa de los medios) en los currícula españoles aunque sí está presente en bastantes familias y docentes.

. PROBLEMA 5. La no existencia de educación audiovisual crítica como objetivo educativo al no ser evidente su necesidad.

Algunos autores identifican, como factor que impide considerar la necesidad de una educación audiovisual crítica, el hecho de que pueda entenderse -en un primer nivel de lectura- lo que las imágenes muestran explícitamente; por ejemplo cuando se miran las fotografías, anuncios o programas televisivos. Este hecho no ayuda a evidenciar la necesidad de una formación audiovisual para poder realizar decodificaciones más complejas y profundas de estas representaciones audiovisuales que permitirían comprender lo que éstas comunican implícitamente a través de cómo se presentan esas imágenes (y no otras) y cómo éstas van incidiendo subrepticamente en nuestras maneras de mirar, pensar, sentir y actuar.

Ya he hablado del mito de la ventana. MASTERMAN señala que éste es el principal problema con el que tropieza la educación audiovisual crítica y que hace que muchos usuarios sean ajenos a la ideología subyacente en los documentos audiovisuales y los consuman ingenuamente; en parte porque dicha ideología se oculta en esos mensajes mediáticos, escrupulosamente elaborados, para que parezcan inocentes y objetivos y *"discurran de forma suave, continua y sin fisuras"* (MASTERMAN, 1993a, 37). Al estar extendido este mito de la objetividad de los documentos mediáticos en la ideología dominante las personas (docentes, familias, alumnos, políticos, ...) no son conscientes de la manipulación a la que se exponen ni, por tanto, de la necesidad de una educación audiovisual crítica que desvele ésta e, incluso, algunos se muestran reacios a ella por considerarla excesivamente puntillosa y suspicaz.¹⁴⁹

149

"El universo de la comunicación audiovisual resulta aparentemente del todo asequible para cualquier tipo de usuario" (FERRES, 1994, 116).

"No se adquiere la capacidad de leer y escribir mirando la televisión" (POSTMAN, 1981, 42; tomado de TYNER, 1993, 185).

"El simple hecho de ver televisión no lleva a adquirir mejores técnicas de análisis de medios. Hay que aprenderlas" (QUIN y McMAHON, 1993, 162).

"La televisión no es diferente de un libro, para utilizarlo es preciso enseñar a los alumnos el alfabeto y las palabras" (ECO, 1979; citado por MASTERMAN, 1993a, 212).

. PROBLEMA 6. La ambigüedad del propósito educativo de una enseñanza crítica de los MAV-MCM.

La enseñanza crítica de los MAV-MCM puede significar cosas bien distintas. En relación con ésto se destacarían los siguientes problemas: El propósito educativo no es crear escépticos totales; no es tanto aprender contenidos conceptuales críticos sino propiciar el desarrollo de destrezas críticas; no es desarrollar únicamente la conciencia crítica sino también la autonomía crítica; no es quedarse en la reflexión crítica sino promover la praxis transformadora.

.. Problema 6.1. El propósito de la enseñanza crítica de los medios no es crear escépticos totales.

MASTERMAN (1993a, 170-171) afirma que en el fondo es tan inadecuado y tan potencialmente peligroso que los alumnos tengan una fé ciega indiscriminada e injustificada acerca de la veracidad de las informaciones de los MCM, como que queden atrapados por un escepticismo desinformado y una desconfianza indiferenciada y de tipo visceral que les lleve a considerarlos como fuentes de todo mal; en este caso, se caería en el paradigma “vacunador” mencionado anteriormente. Ambas situaciones, en términos de salud democrática, son consideradas por este autor como una pérdida incalculable (MASTERMAN, 1993a, 30).

En este sentido, contra este posicionamiento BAZALGETTE (1993) señala que sería preciso que, de forma paralela al desarrollo de la capacidad crítica, se destacara el valor potencial positivo de los medios. *“No se trata de defender a los niños de los medios, sino de fomentar el que sus expectativas con respecto a ellos sean más altas. Si tratamos de enseñar a los niños a ser cínicos y negativos con respecto a los medios, estaremos cometiendo un grave error desde el punto de vista cultural y político. Los medios nos ofrecen las posibilidades de expresión creativa y de comunicación democrática más importantes que el mundo haya conocido. El hecho de que con frecuencia se abuse de su poder no significa que se deba ignorar su verdadero potencial”* (BAZALGETTE, 1993, 129).

.. Problema 6.2. El propósito de la enseñanza crítica de los medios no es tanto aprender contenidos conceptuales críticos sino propiciar el desarrollo de destrezas críticas.

MASTERMAN (1993a) dice que en la educación crítica no se trataría de que los alumnos aprendan contenidos críticos, en los que se desvele la ideología e intereses de los MCM, sino de que desarrollen su capacidad crítica. *“Es menos importante que los alumnos recuerden la información que el que sepan dónde encontrarla y que sean capaces de usarla”* (MASTERMAN, 1993a, 93). Centrarse en la memorización de numerosos datos sería contraproducente respecto a su motivación general y a la cantidad de datos que podrían recordar y utilizar; además de que los datos se desactualizan rápidamente (MASTERMAN, 1993a, 92).

.. Problema 6.3. El propósito de la enseñanza crítica de los medios no es desarrollar únicamente la conciencia crítica sino también desarrollar la autonomía crítica favoreciendo la transferencia de los aprendizajes.

Algunos autores señalan que la enseñanza crítica de los medios no solamente debe preocuparse por el desenvolvimiento de la conciencia crítica en el alumnado durante el trabajo escolar y bajo la tutela del profesorado sino y, fundamentalmente, del desarrollo de su *autonomía crítica*: su capacidad de transferir la capacidad crítica en otras circunstancias vitales no escolares; considerando a éste como el fin principal de la educación audiovisual (MASTERMAN, 1993a; SHEPHERD, 1993b). *“La labor, realmente importante y difícil, del profesor de medios consiste en desarrollar suficientemente en los alumnos la confianza en sí mismos y la madurez crítica para que sean capaces de aplicar juicios críticos a los documentos de los textos que encuentren en el futuro. La dura prueba de cualquier programa de educación audiovisual es comprobar la medida en que los alumnos son críticos en la utilización y comprensión de los medios cuando el profesor no está delante. El objetivo primordial no es simplemente el conocimiento y comprensión críticos, es la autonomía crítica”* (MASTERMAN, 1993a, 40).

FERRES (1994, 132) considera que esta transferencia es espontánea cuando el alumno visiona imágenes similares fuera del aula. Ahora bien, esta transferencia debiera de ir más allá, a documentos y realidades cada vez menos parecidas con las trabajadas en el entorno escolar pero igualmente cuestionables; lo cual resulta ser más complicado a la vista de los resultados de un estudio realizado en Australia (QUIN y McMAHON, 1993) en donde se detectó la falta de capacidad de los alumnos para transferir y aplicar la habilidad crítica a otras situaciones y contextos.

.. Problema 6.4. El propósito de la enseñanza crítica de los medios no es quedarse en la reflexión crítica sino promover la praxis transformadora.

SHEPHERD (1993b, 235) dice que *“si no vamos más allá del simple decodificar imágenes, habremos fracasado”*. No basta con enseñar a los alumnos a decodificar las imágenes porque ésto cambia pocas cosas y con frecuencia, de hecho, les hace más expertos en utilizar o crear los estereotipos de la cultura popular en lugar de ayudarles a superarlos; sin embargo, es aquí donde se detienen muchos profesores de medios y donde termina la comprensión de los estudiantes. Según comenta este autor es necesario avanzar más de manera que la ideología, además de hacerla visible y cuestionarla (trayéndola al primer plano de la discusión en lugar de dejar que siga siendo una especie de texto subyacente no abordado), se relacione con la experiencia de sus propias vidas ya que algunos alumnos no ven esa relación o no se la cuestionan; encontrando, por ejemplo, los alumnos a un documento como muy divertido cuando es desconsoladoramente machista.

AREA (1996) señala que el error del enfoque socio-ideológico de la educación para los medios es que este enfoque reduce ésta a la *“educación del receptor”*; es decir, capacita al alumnado como receptor consciente y crítico pero

no se le forma como un comunicador activo que domine las habilidades expresivas de los medios. Este autor plantea una formación equilibrada del alumnado como receptor y como emisor.

En este mismo sentido, HERMOSILLA y FUENZALIDA (1993, 276-277) hablan de la necesidad de potenciar la formación de actores sociales que sean capaces de demandar activamente determinados programas televisivos incidiendo en la producción y emisión de los mismos; de manera que la educación crítica sobre este medio no se reduzca a la denuncia de la alienación sino que pretenda como propósito la apropiación creadora de la televisión por parte de las audiencias. *"Para ser integral, la recepción activa, tal como la entiende nuestro Programa, debe actuar sobre el televidente para que también presione sobre el polo del emisor industrial, y así orientar socialmente los dinamismos culturales factibilizados por las nuevas tecnologías de producción en televisión"* (FUENZALIDA, 1990, 187). MASTERMAN (1993a) también considera importante que los alumnos difundan documentos elaborados por ellos mismos en medios locales y nacionales utilizando así éstos para sus propios fines.

. PROBLEMA 7. No considerar necesario revisar los propósitos de la educación audiovisual desde los nuevos cambios sociales ni desde las nuevas comprensiones de la realidad, del papel social de los medios y de la educación.

MASTERMAN (1993a, 15) explicita que pensar sobre por qué enseñar los medios no es necesario únicamente para los noveles y los escépticos sino que es una cuestión que hay que replantearse constantemente de acuerdo con la evolución y el desarrollo de los medios y de la sociedad; porque nuestra conceptualización del papel social de los medios y de la educación inspiran nuestra labor docente y ésta debiera de adecuarse a esos cambios. Son las razones que justifican el por qué hay que centrar la enseñanza en determinadas temáticas lo que tiene que orientar la acción educativa, por eso es preciso explicitarlas y replantearlas continuamente.

. PROBLEMA 8. Definir el ámbito de decisión de los propósitos educativos de la educación audiovisual.

QUIN y McMAHON (1993, 166 y 169) señalan la necesidad de aclarar más los fines y los objetivos de la enseñanza audiovisual para profesores, padres y alumnos definiéndolos con *más agudeza y de forma tajante en una escala de progresión* (para comprobar *lo que sus alumnos saben hacer en cada momento y hasta donde deberían llegar la próxima vez*). De lo cual parece entenderse que su propuesta es que estos fines y objetivos sean concretados detalladamente desde fuera; tal vez por los expertos, los políticos, ..., a través del curriculum prescrito. SHEPHERD (1993a) también ha señalado la conveniencia de apoyar a los docentes facilitándoles, entre otras cosas, objetivos claramente formulados o metas de realización para alumnos de varios niveles.

Diferentes autores señalan la necesidad de justificar ante la comunidad educativa el por qué y el para qué de la educación audiovisual crítica para lograr su comprensión y apoyo creando aliados y colaboradores en las tareas educativas (SHEPHERD, 1993a; TYNER, 1993; MASTERMAN, 1993a; AREA, 1996). TYNER (1993, 180) destaca la conveniencia de que los padres y los líderes de la comunidad se convenzan acerca de la

necesidad de esta materia en relación a los fines generales de la educación; de lo contrario seguirá siendo un añadido curricular. Sin embargo, por ejemplo, hay quien se posiciona diciendo que no es preciso argumentar la necesidad de su incorporación al curriculum dado que la educación audiovisual existe oficialmente -en el Reino Unido- al estar recogida en el Diseño Curricular Nacional (BAZALGETTE, 1993).

SAN MARTIN (1995) postula que, teniendo en cuenta que la cultura audiovisual rompe la compartimentación con la que se estructuran los contenidos académicos y rebasa los límites espaciales definidos por las aulas, la integración de la cultura audiovisual en las aulas implica al centro como totalidad y exige cambios estructurales y definición de metas que sería necesario negociar en el marco del proyecto educativo de centro -PEC- (aprobado por el Consejo Escolar, órgano de representación democrática de los diferentes colectivos de la comunidad educativa en los centros)¹⁵⁰; para luego diseñar secuencias de actividad desde los equipos de ciclo o seminarios tomando como referente este documento institucional -PEC- y no tanto el proyecto curricular de centro -PCC- (aprobado por el claustro de profesores del centro) (SAN MARTIN, 1994, 79).

3.2.1.2. LOS CONTENIDOS EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

. PROBLEMA 9. Decidir qué contenidos seleccionar en la educación audiovisual crítica.

Hasta hace poco tiempo ha sido una tendencia generalizada el estudio individualizado y aislado de cada medio; obviándose, por tanto, las conexiones que tienen unos medios con otros así como los convencionalismos y prácticas de significación que todos ellos comparten. La bibliografía recoge que, a partir de las teorizaciones sobre la cultura de masas y de la conceptualización de los MCM como empresas de concienciación, se generó la necesidad de un cuerpo teórico coherente y sistematizado que englobara el estudio de los diferentes medios de comunicación de masas dotando de sentido conceptual a cada medio particular, a todos ellos y a sus complejas interrelaciones para estudiarlos conjunta y sistemáticamente desde una perspectiva crítica. El problema entonces era la carencia de una teorización conceptual general sobre los medios de comunicación de masas desde el ámbito educativo que orientara acerca de qué y cómo enseñar sobre este ámbito de conocimiento para conseguir el propósito educativo básico de desarrollar la capacidad crítica en el alumnado en relación con los documentos mediáticos.

El británico Len MASTERMAN formuló los conceptos y principios fundamentales así como las áreas clave de la educación audiovisual crítica en su libro *Teaching the Media*, publicado en 1985 y traducido en nuestro país en 1993 bajo el título *La enseñanza de los medios de comunicación* (Madrid, Ediciones de la Torre). Con ello este autor aportó a esta materia la sistematicidad, rigurosidad, continuidad y coherencia conceptual transversal de la que hasta entonces carecía; habiendo contribuido enormemente sus

¹⁵⁰ En relación con esto sería preciso tener en cuenta el posicionamiento de la comunidad educativa en este asunto para conocer las posibles dificultades y discrepancias que pueden surgir en los procesos de consensuación de los propósitos educativos en este ámbito; asunto recogido en la subcategoría "Cultura de la comunidad" de este mismo apartado.

teorizaciones sobre la enseñanza de los medios (desde, lo que él mismo denomina como, el paradigma representacional) en la actual configuración, generalización e, incluso en algunos casos, institucionalización de la educación audiovisual crítica en países como Reino Unido, Canadá y Australia.

El marco conceptual que propone este autor parte del concepto de *representación* y del principio de *no-transparencia* (que toma de las concepciones estructuralistas de áreas como la semiótica y la ideología): los medios no transmiten o reflejan la realidad sino que son empresas de concienciación que producen representaciones con un papel ideológico de reproducción social y cultural que *“es, en cierto modo, proporcional a la aparente naturalidad de sus representaciones”*; es decir, su poder ideológico radica en su credibilidad, en la capacidad *“para hacer pasar por real, verdadero, universal y necesario lo que son construcciones ‘inevitablemente’ selectivas y cargadas de valores, en las que se inscriben intereses particulares, ideologías y modos de entender (discursos). (...)”*. *“El papel crucial de los medios es reproductivo. Los medios producen tipos concretos de audiencias, y la conciencia de las audiencias reproduce las condiciones que permiten más producción económica”* (MASTERMAN, 1993a, 36 y 38).

Las categorías conceptuales que este autor propone para el análisis crítico de los MCM son cuatro áreas clave de estudio-investigación que se interrelacionan dialécticamente: factores determinantes, retórica, audiencias e ideología.

MASTERMAN (Gran Bretaña)	BAZALGETTE (Gran Bretaña / BFI)	SHEPHERD - DICK (Canadá - Escocia)	QUIN y McMAHON (Australia)
FACTORES DETERMINANTES (Propiedad y control, instituciones de los medios, el Estado y la ley, autorregulación, fuentes de los medios, determinantes económicos, personal de los medios, audiencias, anunciantes)	AGENTES (Productores, propiedad, intenciones, economía, ideología, ...)	PRODUCCION (Quien y como se produce, intenciones, economía, propiedad y control, tecnología, ...)	PRODUCCION y CIRCULACION. -Contexto-
RETORICA (Técnicas y códigos, producción, selección, montaje, marcos de interpretación, narrativa, ...)	CATEGORIAS (Medios, géneros, ...) TECNOLOGIAS (Funcionamiento, producción, ...) LENGUAJES (Códigos, narratividad, ...)	DOCUMENTO (Medios, géneros, códigos, narrativa, ideología, ...) [*Lo referido por BAZALGETTE como “tecnologías”, SHEPHERD lo identifica como “Producción”].	LENGUAJE NARRATIVA -Contenido-
AUDIENCIAS (Posicionamiento de las audiencias, recepción audiencias-documentos, placer, subjetividad, ...)	AUDIENCIAS (Audiencias, significados, identificación audiencias, consumo, ...)	AUDIENCIA (Cultura, aspectos diferenciales -cultura, género, edad, destrezas en lectura, tipos de uso, ...)	AUDIENCIAS -Contexto-
IDEOLOGIA (Relación y divisiones medios-Estado y de ellos entre sí, discursos hegemónicos, valores, intereses, ...)	REPRESENTACION (Construcción, estereotipos, ...)	CONSTRUCCION (Construcción, estereotipos, ausencias, realismo, ...)	VALORES - Contexto (Estereotipos, ideología, ...)

Cuadro. Categorías conceptuales de la enseñanza de los medios propuestas por MASTERMAN (1993a), junto a las reformulaciones realizadas por otros autores en base a ellas (BAZALGETTE, 1991; SHEPHERD, 1993a; QUIN y McMAHON, 1993).

- a) FACTORES DETERMINANTES: estructuras de poder, influencia y control en los MCM. Otros autores han retomado esta categoría denominándola “agentes”, “producción”, “producción y circulación”, ...; pero, a juicio del propio MASTERMAN, algunas de estas reformulaciones han simplificado la trama de intereses y presiones que debiera de estudiarse en esta categoría.
- b) IDEOLOGIA subyacente en los documentos, los valores implícitos en las representaciones construidas, los intereses a los que sirven y a quienes benefician.
- c) RETORICA: técnicas y códigos retóricos utilizados en la construcción de los productos mediáticos para provocar o apuntalar determinados significados en las audiencias y convencer de la autenticidad de sus representaciones.
- d) AUDIENCIAS: cómo las audiencias interaccionan con los medios, mecanismos y procesos que se ponen en juego en la recepción de las representaciones mediáticas.

En nuestro estado español, algunos autores también han tomado como referencia las aportaciones teóricas de MASTERMAN y las reformulaciones realizadas por otros autores, aunque enfatizando de manera diferente unas y otras categorías. FERRES (1994, 137) señala que la enseñanza de la imagen en general y de la televisión en particular debiera cubrir todas las dimensiones de estas tecnologías: la técnica, la cultural, la económica y social, la expresiva y artística, ... AREA (1996) en una propuesta de guía curricular de la materia “educación para los medios de comunicación”, que plantea como transversal, recoge los ámbitos de conocimiento formulados por BAZALGETTE (1991). SAN MARTIN (1995, 223-226) propone algunos núcleos temáticos para el curriculum: las prácticas sociales de comunicación y uso de los artefactos (hábitos de consumo, discurso, usos, audiencias, ...), lo audiovisual como lenguaje específico (retórica, apuntalamiento, ...), la dimensión institucional de los medios de comunicación de masas en su vertiente sociocultural, política y económica (agentes), la evolución histórica y científica de las tecnologías de la información, las fuentes de información y de documentación curricular, las herramientas para el trabajo didáctico en el centro; siendo quizás este autor español el que más se acerca a los planteamientos de MASTERMAN. *“La alfabetización ha de concebirse en su globalidad, abarcando a todas esas tecnologías, sus discursos, artefactos y fundamentos científicos. Pues como totalidad se presentan en el entorno social y cultural y, por tanto, también así constituyen la experiencia diaria de los ciudadanos De otra parte, las tecnologías están hoy íntimamente relacionadas entre sí en lo material y en el fundamento del conocimiento científico y técnico, así como por el proyecto político y cultural al que sirven”* (SAN MARTIN, 1995, 221).

. PROBLEMA 10. Decidir sobre qué medio/s audiovisual/es centrar el estudio crítico de los medios.

En etapas anteriores fue preeminente el estudio del cine con los cursos de “buenas películas” que se impartían como parte adicional de los cursos de lengua inglesa en Australia, Canada y Gran Bretaña, así como en nuestro país (con SOAP desde entornos extraescolares). Actualmente las prioridades han cambiado siendo la televisión el medio por excelencia en el trabajo crítico sobre los MCM. MASTERMAN (1993b), aunque ha señalado la necesidad de una teoría de la educación audiovisual que aglutine los conceptos y principios para trabajar con los diferentes medios, explicita la conveniencia en el día de hoy de trabajar fundamentalmente con la televisión porque una educación crítica relevante para los alumnos exige enraizarse en las experiencias vitales de éstos; las cuales están marcadas ineludiblemente por este medio hegemónico ideológicamente. Aunque

igualmente expresa que es preciso promover en los alumnos la transferencia y la aplicación de las habilidades de lectura crítica a cualquier documento mediático (MASTERMAN, 1993a, 13).

. PROBLEMA 11. Planificar rígida y unilateralmente, por parte del docente, los contenidos en la educación audiovisual crítica.

MASTERMAN considera, que para conseguir el requisito educativo de motivar al alumnado así como para potenciar el desarrollo de su autonomía crítica, es preciso no planificar con demasiada antelación el contenido del curso de medios manteniendo la máxima flexibilidad, ya que gran parte de éste debiera ir negociándose entre profesor y alumnos y definiéndose según lo que resulte de los diálogos y de las investigaciones que tendrán lugar en las aulas. Teniendo siempre en cuenta que es preciso no considerar a los diferentes contenidos como fines sino como medios para aumentar la comprensión del universo mediático y desarrollar la autonomía crítica de los alumnos. *“Quisiera demostrar que las programaciones de los cursos acerca de los medios que dan mejores resultados no han de tener unos contenidos que son ‘esenciales’. Es decir, se podría liberar a los alumnos de la opresiva carga de contenidos que ‘hay que’ cubrir... Especialmente el contenido habrá que considerarlo no como un fin en sí mismo, sino como un medio para desarrollar la autonomía crítica y no para reprimirla”* (MASTERMAN, 1993a, 40).

. PROBLEMA 12. Trabajar excesivos contenidos en la educación audiovisual crítica.

MASTERMAN (1993a, 40) señala la conveniencia de que los contenidos no sean excesivos para que no sean una carga que aprisione el proceso de trabajo, ni reprima el desarrollo de la comprensión y de la autonomía crítica de los alumnos.

. PROBLEMA 13. No trabajar contenidos actuales en la educación audiovisual crítica.

MASTERMAN (1993a, 93) expresa la conveniencia de tratar temas de actualidad porque ésto motiva a los alumnos y favorece su implicación en las actividades de aula y sus aprendizajes: *“Una buena enseñanza audiovisual tiene que ser muchas veces oportunista, captar y profundizar en la comprensión de temas y problemas de importancia actual”*.

. PROBLEMA 14. Hacer inteligible el concepto “ideología” y desvelar ésta en la educación audiovisual crítica.

El eje conceptual que recorre la propuesta de MASTERMAN es la valoración de los mensajes mediáticos en relación con la ideología y los intereses de quienes los han producido. *“Las preguntas ‘¿quién lo dice?’, ‘¿por qué?’ deben, por tanto, hacerse de manera rutinaria en las enseñanzas de los medios”* (MASTERMAN, 1993a, 134).

A pesar de la necesidad de estudiar críticamente los factores determinantes de los MCM (las fuentes de poder e influencia) y de desvelar la ideología de los discursos mediáticos considerados como de sentido común, MASTERMAN (1993a) dice no tener constancia de que en alguna escuela se hayan realizado actividades en este sentido. En un estudio realizado en Australia en 1991 (en el que se evaluaron las habilidades de cálculo y destrezas de lectura-escritura de alumnos de 8 a 15 años y en el que se incluyó también la

evaluación del nivel de comprensión de los medios de comunicación de masas como parte de las habilidades de alfabetización) se detectaron algunas graves deficiencias, entre ellas, la falta de comprensión de los alumnos de la ideología y del papel que juegan los medios en el mantenimiento de las relaciones de poder existentes. Los alumnos no analizaban los medios en su papel de industria de la conciencia colectiva que pone en circulación actitudes y valores, modos de pensamientos, ...; es decir, ideología (QUIN y McMAHON, 1993, 163).

MASTERMAN (1993a, 209) explícitamente advierte que es una tarea ardua introducir el concepto de ideología en las clases. Las dificultades detectadas para desvelar ésta en los textos (audiovisuales) son atribuidas a las siguientes cuestiones:

- Porque se tiende a considerar lo denotativo como inocente y neutral, cuando describir y valorar no son categorías separadas sino interrelacionadas complejamente. El mero hecho de seleccionar determinada información para comunicarla supone una acción ideológica que hace destacar a esa información seleccionada como importante y meritoria de la atención que se le presta (MASTERMAN, 1993a)¹⁵¹.
- Por la dificultad (subjetiva) que entraña identificar la ideología y los valores implícitos dentro de los discursos considerados de sentido común; es decir, cuando lo que subyace es la ideología de nuestra propia sociedad (SHEPHERD, 1993a). Estamos sumergidos en una cultura audiovisual que forma parte del ambiente en tal medida que nos resulta tan natural como el aire que respiramos y tan invisible como lo es el agua para el pez; por lo que no la consideramos en absoluto ni extraña ni problemática (TYNER, 1993).
- Por la dificultad (objetiva) de evidenciar la ideología en los documentos mediáticos debido a que las fuentes de las noticias no aparecen explícitamente detalladas; a que las influencias directas y concretas de las estructuras de poder y control de los medios en los productos que éstos crean muchas veces son indirectas, a largo plazo y difusas o se perciben vagamente al estar encubiertas; y a que el proceso de selección que lleva a presentar una versión de la realidad y no otra puede deducirse pero no puede ser comprobado (MASTERMAN, 1993a, 134 y 157).

MASTERMAN (1993a, 90) indica que es esencial desvelar la ideología para motivar a los alumnos en el estudio de los medios y atraer su atención sobre la

151

"El mirar', esa actividad tan natural, pocas veces es tan inocente como parece. Determinadas maneras de mirar, que reflejan las relaciones de poder dominantes en la sociedad, se construyen previamente en los documentos de los medios -aunque, como siempre, es necesario recalcar que las audiencias pueden oponerse a ellas o negociarlas- y, en consecuencia, llegan a ser consideradas parte del orden natural, no del orden de dominación. (...)

Nuestra lectura denotativa de los documentos, y la selección y ordenación a nivel denotativo de los acontecimientos de éstos, deberán entenderse, desde el principio, como temas ideológicos clave. Porque en este nivel, en el de la descripción, es donde se hacen las elecciones más profundas. Así pues, desde el comienzo mismo, tenemos que guardarnos ante la seductora idea de que la denotación es un nivel de significado 'inocente', que podemos despachar rápidamente antes de avanzar a otros niveles de significado más sutiles, complejos y profundos. (...)

... de extraordinaria importancia es comprender que la acción de seleccionar es en sí misma evaluadora. Los medios señalan a determinadas personas y acontecimientos como más significativos que otros, simplemente por el hecho de informar sobre ellos" (MASTERMAN, 1993a, 248, 214 y 139).

significación de las relaciones de poder y los intereses económicos en las empresas culturales. Dada la dificultad de que los alumnos capten el conjunto principal de creencias que sostienen los documentos mediáticos, este autor considera que el mejor enfoque es ir desvelando de una manera muy consciente los significados denotativos del lenguaje audiovisual primero, después los connotativos y, posteriormente, estudiar las estructuras ideológicas subyacentes en los documentos (unir los fragmentos connotativos del documento, los conjuntos de valores y creencias más o menos coherentes que subyacen en el mismo) y entenderlas extratextualmente; preguntándose por los intereses a los que sirven dichas ideas (cuáles son sus relaciones con las estructuras de poder existentes) y por las consecuencias materiales que tienen (cómo actúan para reforzar/perpetuar/sostener o para subvertir/cuestionar/cambiar las relaciones de poder existentes en la sociedad que finalmente determinan las condiciones materiales en las que vivimos). Lo cual implica de hecho analizar esas representaciones mediáticas histórica y políticamente, para así poder desmontar los mitos que en ellas subyacen, así como establecer interpretaciones alternativas. (MASTERMAN, 1993a, 212-217).¹⁵²

. PROBLEMA 15. No rebatir explícitamente otros planteamientos sobre los MCM pretendidamente asépticos en la educación audiovisual crítica.

Frente a la conceptualización de los MCM como representaciones con gran fuerza ideológica, han existido y coexisten otras maneras de percibirlos como agentes de decadencia cultural –perspectiva vacunadora-, como formas de arte popular –perspectiva elitista/cultural- y como ayudas del aprendizaje y divulgadores de conocimiento; las cuales, según MASTERMAN (1993a, 56), deben ser *rebatidas activamente* puesto que inspiran las ideas de muchos profesores y alumnos sobre los medios y, seguramente, moldearán las prácticas educativas que se desarrollen con éstos. Este autor considera que si se obvian los mitos y las naturalizaciones sobre los MCM, no desvelando la ideología subyacente en ellos, puede existir el peligro de que sigan manteniéndose como conceptualizaciones válidas.

. PROBLEMA 16. No trabajar sobre temas concretos y no explicitar los conceptos claves en la educación audiovisual crítica.

SAN MARTIN (1995, 256) señala que no habría que reducir la enseñanza a categorías y conceptos abstractos y altamente jerarquizados. En la misma línea se manifiesta MASTERMAN (1993a, 41), quien aconseja que la educación audiovisual crítica se base siempre en *análisis de lo concreto*, en el estudio de temas concretos; para luego, a partir de éstos, caminar hacia la comprensión de principios generales y hacia el desarrollo de capacidades críticas generales transfiriendo la crítica a nuevas situaciones y hechos. Aunque advierte que los conceptos clave (representación, ideología, ...) tendrán que exponerse de modo explícito y no permanecer únicamente en la mente de los profesores (MASTERMAN, 1993a, 39).

¹⁵² En relación con esta cuestión habría que destacar también otro problema concomitante: la evasiva de los docentes a hablar explícitamente de ideología en las clases; problema recogido en la subcategoría “Cultura profesional docente” de este mismo apartado.

. PROBLEMA 17. Realizar análisis críticos simples sobre los documentos mediáticos obviando la complejidad y la interdependencia de los diferentes elementos que están en juego en el proceso de producción y recepción comunicativa.

“Al ser considerados los medios de comunicación como importantes ‘transmisores’ de la ideología dominante, se han desarrollado respuestas cada vez más elaboradas para responder a esa pregunta, que corren en paralelo con concepciones más complejas de los propios medios. Por ejemplo, la opinión de que la ideología dominante es sólo un conjunto de creencias, que la clase dominante impone desde arriba a las clases subordinadas, conduciría a una concepción de los medios como transmisores monolíticos y muy poco cuestionadores de los valores de la clase dirigente. Esta es una visión de los medios bastante común entre las gentes de izquierdas, pero algo burda y no muy dialéctica, y no explica adecuadamente la sutileza y las contradicciones de muchas de las fuerzas en juego que en un momento dado se ejercen sobre los medios y dentro de ellos. (...). Los medios son lugares de lucha entre intereses en conflicto y la capacidad de gestión del propietario no es absoluta, monolítica y sin oposición. (...) Lo que es necesario que abordemos son las tensiones y contradicciones que existen entre cada una de estas fuentes de influencia y poder y, también, dentro de cada una de ellas” (MASTERMAN, 1993a, 201, 91 y 88)

MASTERMAN indica que, a pesar de que los medios de comunicación de masas tienen un importante papel social en el proceso por el que los grupos subordinados aceptan las representaciones ideológicas de los grupos dominantes, no hay que hacer generalizaciones rápidas, simplistas y reduccionistas acerca de estos medios ni de los grupos propietarios de éstos, ni tampoco acerca de las relaciones entre las ideologías dominantes y los grupos subordinados; por ejemplo, afirmando que son los medios de comunicación los que transmiten la ideología dominante a los grupos subordinados imponiéndola, de manera que éstos la asumen pasiva y acríticamente. En su lugar este autor señala varias cuestiones: que las ideas dominantes no sólo son impuestas sino que frecuentemente *“parecen ser aceptables”* e, incluso, *“corresponder a los intereses de las clases subordinadas”* pareciendo garantizar los intereses de éstas (por ejemplo, cuando se utilizan determinados discursos retóricos que ensalzan su contribución al bien y al interés general -por la democracia, por la libertad, ...- cuando realmente esos discursos no son los principios que orientan las actuaciones que ellos amparan); que la información mediática está influida tanto por las fuentes que los medios utilizan para elaborar sus mensajes -agencias de noticias-, como por la falta de demanda explícita y de apoyo de la audiencia a la independencia y neutralidad de los medios que pudiera ayudar a contrarrestar las críticas que podrían recibir los medios por parte de las clases dirigentes si incorporaran informaciones alternativas a las dominantes; que los grupos dominantes no están unificados sino que poseen intereses diversos existiendo alianzas y conflictos continuos entre ellos; que los MCM no forman un grupo monolítico, sino que entre ellos y en ellos existen rivalidades y divergencias de intereses; etc (MASTERMAN, 1993a, 201-209). Por eso, este autor remarca lo inadecuado de reducir la categoría que él denomina “factores determinantes” a la de “agentes de producción”, tal como propone BAZALGETTE (cuadro anterior, pág. 156).

Dada la complejidad existente en la relación medios, entorno social e ideología MASTERMAN destaca la necesidad de una educación en medios refinada y compleja que

se preocupe por desvelar y reconocer los conflictos internos y las diferencias que existen entre unos medios y otros así como dentro de cada uno; y que, igualmente, se preocupe por captar la complejidad e interdependencia de influencias de las estructuras de propiedad y control de los medios que actúan como poderosos determinantes de los documentos mediáticos, en lugar de estudiar las influencias aisladas unas de otras.

También sería conveniente mencionar la complejidad de la evidencia visual. *"Nada hay en la propia imagen que nos revele qué es lo importante y que no lo es"* (MASTERMAN, 1993a, 154); por ello este autor indica que debe concederse mucha importancia a la autenticidad de las imágenes visuales en sí mismas¹⁵³. Las imágenes son polisémicas y ambigüas porque contienen muchos signos y/o porque aparecen descontextualizadas; lo que ocurre es que al interpretarlas, inevitablemente, nos fijamos en algunos de sus signos dotándolas de uno u otro significado según sean éstos y se interrelacionen entre sí. Además, es preciso tener en cuenta que frecuentemente los significados de éstas los construimos influidos por los productores de las mismas ya que mediante diversos mecanismos -por ejemplo, añadiendo un subtítulo o contextualizando la imagen en una serie de imágenes- pueden lograr el apuntalamiento o anclaje de un significado preferido imponiéndolo como indiscutible entre los muchos que potencialmente tienen; suprimiendo otros. Por ello, hay que *"ser conscientes de la amplia gama de significados implícitos en una imagen visual a pesar de la tendencia del comentario que la acompaña a 'cerrar' un significado preferente concreto"* (MASTERMAN, 1993a, 158).

. PROBLEMA 18. Estudiar críticamente los textos mediáticos obviando otros elementos extratextuales importantes en el estudio ideológico de los MCM.

En el estudio realizado en Australia, mencionado por QUIN y McMAHON (1993), también se detectó en los alumnos una falta de consciencia y comprensión del contexto social y del impacto social de los medios. Los alumnos sabían desmenuzar las imágenes pero eran incapaces de ver el salto conceptual entre el texto y el contexto social más amplio. Estos autores justificaban en parte esta deficiencia por la inmadurez de los alumnos, ya que a esas edades no tienen una visión del mundo y conciben la sociedad como algo que está ahí fuera y en la que participarán cuando dejen la escuela.

"Tanto los profesores de medios como sus alumnos tienen que ser sensibles al peligro de que, si prestan atención detallada a los documentos mediáticos solos -aunque esto sea pedagógicamente apropiado-, podrían tener poco en cuenta el proceso de producción de los medios, o a las complejas maneras en que los mass-media se relacionan con otras instituciones sociales. (...)
Las ideologías no son únicamente grupos de ideas... Por tanto, un objetivo clave de la enseñanza audiovisual consiste en establecer los importantes vínculos entre

¹⁵³ Aunque hoy en día con el exponencial desarrollo electrónico en el ámbito de los efectos especiales quizá habría que dudar también de ello, por la posible manipulación electrónico-digital de imágenes aparentemente reales en las que se han podido introducir modificaciones esenciales invisibles a nuestros ojos. Recuérdese el trucaje del encuentro entre Forrest Gump y Kennedy en dicha película o el de la velocidad del tren que "erróneamente" fue atacado por aviones de la OTAN en el último conflicto yugoslavo y que se nos presentó en los telediarios, ...

lo que son ideas y lo que no son, y también en establecer la interpenetración de estas ideas” (MASTERMAN, 1993a, 38 y 210).

Así pues se señala que uno de los peligros en la enseñanza de los medios de comunicación de masas es limitar el estudio crítico al documento y no ampliar el análisis a otras influencias extratextuales en las que se entreteje la ideología dominante y que es preciso desvelarla holísticamente ya que la ideología en el ámbito social es omnipresente. Lo ideológico no es sólo un nivel de análisis de un documento, el del discurso, sino que empapa y lo impregna todo. Eludir el contexto considerándolo como algo ajeno al significado de los mensajes mediáticos es *“tratarlo como si fuera algo que está allí, un hecho intemporal, incuestionable, de la misma naturaleza que los océanos o los fenómenos orográficos que constituyen el fondo fijo en el que se desarrollan, instalan y hacen funcionar las tecnologías de las comunicaciones”* (BONNEY y WILSON, 1983, 28; citado por MASTERMAN, 1993a, 85); lo cual es falso. Por tanto se subraya como imprescindible que, además de analizar retóricamente el texto, se estudie paralela y dialécticamente con aquél el contexto socio-histórico-político-económico-legal-cultural en que se producen, distribuyen y consumen los documentos para llegar a una comprensión global más amplia y compleja del entramado ideológico que nos construye a nosotros mismos y a nuestras ideas sobre el mundo. De ahí, la conveniencia de utilizar información relevante externa al documento (MASTERMAN, 1993a, 41) y la utilidad teórico-práctica de las categorías propuestas por este autor (retórica, factores determinantes, audiencias, ideología) al aportar un marco conceptual amplio y sistemático para estudiar los MCM en su complejidad.¹⁵⁴

QUIN y McMAHON (1993, 166) señalan que el hecho de que en los programas de Canadá, Australia y Gran Bretaña el análisis del texto sea un área prioritaria en detrimento del análisis del contexto es quizá debido a que esos programas están diseñados por personas con una formación literaria; no hay que olvidar que en estos países anglosajones la enseñanza audiovisual ha estado y está vinculada al área de Lengua (English). Ahora bien, hechas estas críticas al énfasis textual, MASTERMAN (1993a, 78) sigue remarcando la conveniencia de no descuidar el análisis textual porque es una actividad crítica de importancia fundamental en la enseñanza de los medios; por eso insta *“a los profesores –en particular a los de lengua- a que, sin dudarlo, devuelvan la enseñanza de los medios a sus programas”*.

. PROBLEMA 19. Realizar análisis críticos aislados sobre los documentos mediáticos obviando una perspectiva holística en la comprensión crítica de éstos.

“Pero el hecho de que los estudiantes analicen enormes cantidades de información es menos importante que el que capten la naturaleza interconectada de esa compleja trama de influencias, que está en juego en cada documento de los medios, y sean capaces de sopesar el número de factores diferentes que hay en la balanza a la hora de evaluar estos documentos” (MASTERMAN, 1993a, 87).

¹⁵⁴ En esta misma línea encaja también la propuesta de WESSELS (1990; citado por TYNER, 1993, 191), aunque en relación con los ordenadores, de enseñar al alumno acerca del contexto social, político, económico, cultural y ético de una sociedad informatizada. [WESSELS, M. (1990). *Computer, Self and Society*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.]

Junto a las actividades deconstructivas de análisis de documentos se remarca la necesidad de no olvidar ni relegar la búsqueda de interconexión entre los datos analizados, las reconstrucciones sintéticas. Por ejemplo MASTERMAN, habiendo manifestado que la publicidad es la influencia estructural más importante que sufren los medios¹⁵⁵, dice que el enfoque convencional predominante en el estudio de la publicidad mediante el análisis de anuncios o campañas concretas de publicidad (a pesar de ser de considerable valor) no toca siquiera la forma en que la publicidad funciona como determinante estructural profundo de los documentos mediáticos, ni la penetrante influencia de la publicidad en los medios de comunicación; por lo que está desfasado respecto a las prácticas actuales de la propia industria (MASTERMAN, 1993a, 118-119). En su lugar señala que habría que considerar el contenido de los medios y el contenido de la publicidad como cosas íntimamente relacionadas, estudiando holísticamente el papel del marketing en los medios y en la sociedad ya que éste no se limita a los anuncios sobre el producto, sino al estudio del mercado para detectar necesidades y deseos, al diseño de un producto vendible y a la oferta de dicho producto al público; aunque reconoce la dificultad para trabajar desde esta perspectiva más global ya que el trabajo escolar tradicional sobre la *publicidad* “se maneja fácilmente dentro de los límites de la hora de clase” (MASTERMAN, 1993d, 255). En relación con esto, es interesante subrayar como factores organizativos –no estrictamente curriculares– como, por ejemplo, la distribución del horario en los centros educativos condiciona y determina la naturaleza de las tareas escolares a desarrollar en las aulas.

En este sentido, este autor sugiere también la adopción de enfoques más ecológicos de la educación audiovisual acentuando la importancia de que se interrelacionen los profesores de medios con los padres y con los profesionales de los medios así como que se constituyan centros de medios que favorezcan la interacción y la integración (MASTERMAN, 1993a, 275-283).

. PROBLEMA 20. Denostar el placer y el gusto popular en lugar de cuestionarlo críticamente para conocer cómo éstos se construyen desde influencias externas y así poder comprenderlos y tomar decisiones autónomas sobre ellos. Hacer juicios críticos valorativos sobre los documentos audiovisuales antes de estudiar detenidamente éstos.

“Una educación audiovisual ideal no debería tratar de destruir placeres, sino buscar la manera de ampliarlos y proporcionar nuevas formas diferentes de disfrutar” (MASTERMAN, 1993a, 252).

La enseñanza de los medios bajo el *paradigma estético-discriminatorio* en la que se condena la cultura popular de masas al no considerarla cultura elevada, y en la que se atacan y desprecian los placeres de los alumnos intentado reciclar sus gustos desde la sensibilidad de los enseñantes es considerada como una estrategia educativa inadecuada y contraproducente (MASTERMAN, 1993a, 45). SHEPHERD (1993a, 50) igualmente considera que una aproximación estética a los MCM provoca que las personas se sientan culpables de lo que les gusta en lugar de ayudarles a entender su cultura y su relación con

¹⁵⁵

“Los programas de televisión y los artículos de los periódicos son ‘la comida gratis’, el cebo que se utiliza para crear la audiencia mercancía (que se venderá a los anunciantes)” (MASTERMAN, 1993d, 258).

ella, impidiendo el desarrollo de la comprensión cultural que debiera de favorecerse desde la educación audiovisual.

MASTERMAN destaca al *placer* como una categoría de análisis -que ubica en el área conceptual “audiencias”-, en la línea manifestada por otros autores (GIROUX 1996; ARONOWITZ y GIROUX, 1991) que subrayan que éste es uno de los mecanismos fundamentales por los que se aceptan determinados discursos, naturalizándose la ideología dominante y provocando el consentimiento con formas de dominación que oprimen. En este sentido, son interesantes las deconstrucciones de algunos productos culturales de la factoría Disney realizadas por GIROUX (2001a) y MARI (1998).

“¿Por qué hemos de tomar en serio el placer? Hay unas cuantas razones para ello: en primer lugar, la educación audiovisual muchas veces ha sido una empresa tan negativa (aún hoy lo es), que hace tiempo que se requiere un enfoque lúdico del tema, en el que se destaquen los aspectos positivos y placenteros. En segundo lugar, ... cabe esperar que una enseñanza de los medios que sea en sí misma divertida y participativa, puede favorecer la motivación para que profesores y alumnos se tomen este trabajo con más seriedad. En tercer lugar, precisamente el hecho de que el ‘placer’ en sí mismo sea una de las categorías que se dan ampliamente por supuestas -que no se examinan y a través de la cual cabe sospechar que se ‘naturaliza’ la ideología dominante-, nos obliga a emprender con nuestros alumnos la ardua tarea de cuestionar nuestros placeres. No se trata de que seamos hipócritas con respecto a nuestros placeres, pero puede que éstos, como tantas otras cosas, sean mucho menos inofensivos de lo que muchas veces parecen” (MASTERMAN, 1993a, 251).

Desde estos posicionamientos críticos se considera que es necesario que los alumnos reconozcan los placeres que les proporcionan los productos populares de los medios, que problematicen y cuestionen en profundidad tanto sus placeres como las necesidades que satisfacen indagando acerca de cómo se producen y acerca de las cuestiones ideológicas que están en juego; es decir, analizando las posibles conexiones estructurales entre la ideología dominante y los modos dominantes de producción de placer. Por ello se considera necesario propiciar un clima de confianza donde los alumnos y los enseñantes puedan compartir sus placeres y reflexionar seriamente sobre ellos y que el contenido de los cursos de medios se negocie siempre con los alumnos (MASTERMAN, 1993a, 252).

Una dificultad que se presenta en la enseñanza crítica de los medios de comunicación de masas, en relación con ésto, es la tendencia habitual de los alumnos de comentar inmediatamente el placer que les producen los documentos audiovisuales y valorarlos *“tomando posiciones que piensan que luego tienen que defender”* (MASTERMAN, 1993a, 251). Este autor propone que los alumnos contengan sus juicios, que pospongan y aplazen sus valoraciones hasta que finalice el proceso de investigación para que puedan analizar éstas en toda su variedad y complejidad; y, aunque considera que la finalidad de la lectura crítica no deberá ser primordialmente evaluadora, sino investigadora, no cree que deban rechazarse por completo las cuestiones de valor porque surgirán inevitablemente. *“Sólo hay que desplazarlas del centro del escenario para facilitar nuestro objetivo primordial: aumentar la comprensión de los medios por parte de nuestros alumnos. (...)”* *¿Para qué se ha hecho el documento? ¿podemos analizar nuestras*

respuestas no en forma monolítica ('¡estupendo!', '¡una porquería!', '¡basura!', etc.), sino dialécticamente, notando cómo nuestro placer, gratificaciones, aburrimiento y frustraciones cambian de un momento a otro según vamos dando significado al documento?" (MASTERMAN, 1993a, 78-79).

En este sentido OROZCO (1996, 177) señala que *"no basta con el análisis de contenido, por más crítico que éste sea. Desde la televidencia hay que cuestionar hábitos, actitudes de la audiencia frente a la televisión, maneras de disfrutar el tiempo libre, preferencias programáticas... Esclarecer, a la manera de Fuenzalida y Hermosilla: "Las visiones y ambiciones de los televidentes (1990)".*¹⁵⁶

. PROBLEMA 21. No estudiar integradamente los contenidos de la educación audiovisual como materia específica. (Organización curricular *intra-materia*).

La enseñanza de los medios se ha ido configurando como una *materia específica* a partir de los años setenta y ochenta. Fue en 1973 cuando el Consejo Internacional de Cine y Televisión consideró que la educación en materia de comunicación, que el estudio de los medios de comunicación, era parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica (AAVV, 1984, 7¹⁵⁷; citado por GARCIA MATILLA, 1993a, 63). Pero en los primeros tiempos el estudio de los medios de comunicación era fragmentado e individualizado. Fue, a partir del momento en que MASTERMAN ideó conceptos y principios claves (como el de *representación* -concepto capital de la enseñanza audiovisual- y el de *no transparencia* -primer principio de educación audiovisual-) cuando el estudio de los medios de comunicación adquirió la coherencia transversal de la que antes carecía (y que ha traído enormes inconvenientes para el desarrollo futuro de esta área de estudio).

AREA (1996) considera inadecuado concebir los contenidos de esta materia separadamente unos de otros trabajándolos siguiendo una secuencia lineal a modo de temario; en su lugar remarca que es una condición necesaria interrelacionar los diferentes bloques de contenido de esta materia planteando al alumnado experiencias integradas en un proyecto curricular de educación para los medios que le aporte significado y coherencia. Este autor señala que en España, a diferencia de otros países, no han existido proyectos globales de educación para los medios de comunicación sino que profesores, de forma individual o en colectivos, han construido sus propias alternativas realizando experiencias aisladas a modo de ensayo-error sin un horizonte claro de objetivos a conseguir, ni de contenidos a enseñar, ni de modelo metodológico a seguir (AREA, 1996).

. PROBLEMA 22. Decidir cómo organizar esta materia curricular respecto a otras: disciplinarmente (como asignatura independiente, diluida en otra/s asignatura/s o como tema transversal a todas) o integradamente. (Organización curricular *inter-materias*)

Esta materia específica se ha incorporado al curriculum tanto en el sistema educativo formal (como materia obligatoria u optativa) como en el sistema educativo informal, aunque habitualmente se ha desarrollado en los diferentes países de manera

¹⁵⁶ FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M.E. (1990) *Visiones y ambiciones del televidente*. Santiago de Chile. CENECA-UNESCO.

¹⁵⁷ AAVV (1984). *La educación en materia de comunicación*. Paris. Unesco.

unilateral en uno u otro sistema pero no en ambos. Por ejemplo, en países como Brasil, Estados Unidos, Argentina o Alemania se ha integrado en proyectos de educación popular o a través de enseñanzas de carácter informal en primaria y secundaria (APARICI, 1993); mientras que en el ámbito de la educación formal ha alcanzado su máximo desarrollo en Gran Bretaña, Canadá y Australia donde ha encontrado un lugar dentro del currículo oficial, comenzando en el nivel de secundaria y extendiéndose lentamente al nivel de primaria (Canadá, Gran Bretaña). Además en algunos foros se destaca la conveniencia de que forme parte de una educación permanente. "*Tal vez lo primordial sea considerar la enseñanza de los medios como un proceso constante, en el que muchos organismos, instituciones e individuos tendrán que desempeñar papeles importantes*" (MASTERMAN, 1993a, 256).

En nuestro estado español, el estudio de los medios de comunicación aparece en el curriculum prescrito de la *enseñanza obligatoria* deshilvanadamente en diversas áreas curriculares de Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria (fundamentalmente en Conocimiento del Medio, Lengua y Literatura y Educación Artística-Plástica y Visual) y se aborda explícitamente desde *optativas* a partir de la ESO y en Bachillerato. FERRES (1994, 137) esgrime como argumento para justificar su incorporación al curriculum como materia obligatoria el hecho de que "*la televisión es un fenómeno que llega a todos y, en consecuencia, la formación en este ámbito debe llegar a todos (...) La imagen debería ser, pues, materia obligada en el curriculum escolar. La imagen en general y la televisión en particular, con todo lo que comporta*".

En su integración en el *sistema educativo formal*, la propuesta curricular de la enseñanza de los medios puede ser incorporada al *curriculum disciplinar* establecido (bien como *asignatura independiente* o como *parte de otra/s asignatura/s*, o bien como *tema transversal* a todas ellas) o puede quedar sumergida en un *curriculum integrado*.

El formato curricular de la educación para los medios como *asignatura independiente en el marco del curriculum disciplinar* ha sido experimentado anteriormente en otros países y en nuestro país se plantea actualmente en algunas optativas de la enseñanza secundaria obligatoria (Procesos de Comunicación, Imagen y Expresión) y de Bachillerato (Comunicación Audiovisual).

.. Problema 22.1 Inadecuación para la enseñanza obligatoria de la organización de esta materia como asignatura independiente.

AREA (1996) manifiesta que implantar este formato organizativo de la educación audiovisual en educación primaria y secundaria obligatoria sería un error ya que ni la estructura organizativa del curriculum de estos niveles educativos lo permite, en cuanto que supondría una sobrecarga del horario escolar, ni el planteamiento integrador y global de la educación para los medios lo justifica ya que esta materia aspira a ser una respuesta radical, alternativa y global a la actual enseñanza académica. Además, señala que este formato no funciona porque esta materia así organizada termina convirtiéndose en una "maría".

Otra opción organizativa, también en el marco de un curriculum disciplinar, es que esta materia aparezca *diluida en diferentes áreas disciplinares existentes*; tal como se ha optado en nuestro país incluyéndola en Lengua, Conocimiento del Medio y Educación

Artística. FERRES (1994, 137) expresa que *“desde cada área de la enseñanza habría que aproximarse a algunas de las dimensiones del medio. Desde las área de lengua y plástica, por ejemplo, se puede atender a la dimensión expresiva. Desde la de arte, las dimensiones expresiva y artística. Desde la de sociales, las dimensiones social, económica y cultural. Desde la ética, la religión o incluso las sociales, la dimensión ética. Desde la física o desde las ciencias, la dimensión técnica...”*.

En Inglaterra y Gales la educación audiovisual se ha configurado en el curriculum disciplinar (obligatorio) como una materia específica vinculada a la Lengua. BAZALGETTE (1993) considera justificada esta organización curricular porque esta materia ha desarrollado sus propias teorías y conceptos diferenciales, porque trabajarlos así ofrece a los profesores una manera sistemática de capacitar a los alumnos para que desarrollen su comprensión de los medios (en lugar de utilizarlos simplemente para comprender otra cosa) y porque el estudio de los medios requiere un análisis sistemático y contextualizado que aglutine la lectura de la imagen, el análisis ideológico, la procedencia de los textos y la participación de la audiencia. GREENAWAY (1993) añade que la conformación de esta materia como complemento del área de Lengua ha sido debida a razones de fuerza política y de viabilidad: era más sencillo incorporar esta materia en el sistema educativo vigente, añadiendo contenidos o materias a la estructura curricular disciplinar, que modificar estructuralmente el curriculum escolar.

.. Problema 22.2. Diluir esta materia en diferentes disciplinas supone supeditar la misma a la consideración del profesorado (que suele desentenderse) y caer en el riesgo de presentar esta materia fragmentada y de manera inconexa.

El problema en este planteamiento organizativo, según AREA (1996), es que el trabajo sobre estos temas queda reducido a la preocupación del profesorado específico de esa asignatura o área, desentendiéndose de ello los demás docentes; además de que tiende a ofrecer al alumnado una visión absolutamente fraccionada y desconectada de los MCM.

Actualmente en la bibliografía pedagógica sobre la enseñanza crítica de los medios se detecta que la propuesta organizativa predominante es la *transversalidad* de esta materia de estudio. AREA (1994, 1996) afirma que esta materia transversal está consolidada en sistemas educativos de otros países de nuestro entorno occidental y considera un desacierto que no se haya incluido como tal en nuestra reforma curricular.

Los argumentos que se aducen para organizar la enseñanza de los medios como materia transversal al curriculum son diversos. GREENAWAY (1993, 43) manifiesta que, dado que los medios audiovisuales ejercen una influencia sobre nuestras vidas que nos invade desde todas partes, su enseñanza también debiera realizarse en todas partes. MASTERMAN considera que la enseñanza de los medios, aun siendo una materia específica por derecho propio, no debe quedar reducida al ámbito de los profesores de medios sino informar la enseñanza de todas las asignaturas. No es partidario de que sea incluida en una única asignatura (por ejemplo, como algo subordinado e integrable en la asignatura de Lengua) sino transversalmente en todo el curriculum porque el desvelamiento de los intereses políticos, sociales y económicos que subyacen en los diferentes mensajes de los medios debiera ser la base del análisis crítico de todas las materias. Además, este autor añade otras razones: porque los medios son demasiado

complejos para incluirlos en una u otra asignatura; porque los materiales audiovisuales se usan cada vez más en la enseñanza del resto de las asignaturas y es probable que sigan utilizándose inocentemente como transmisores transparentes de información, cuando contrariamente son inevitablemente selectivos y conllevan un punto de vista determinado y, por tanto, es necesario leerlos críticamente; y porque es conveniente conocer qué tratamiento informativo dan los medios a los temas escolares y a las propias disciplinas académicas (MASTERMAN, 1993a, 29, 78, 134, 255-257 y 270).

Otros autores sugieren la conveniencia de que la educación en materia de comunicación se constituya como una “transversal de transversales” al ser denominador común de todas ellas (EQUIP CONTRAPUNT, 1994). SHEPHERD (1993a) dice que los medios son el *currículo perfecto* porque puede abarcar todas las áreas de conocimiento prioritarias como lengua, conocimiento del medio, matemáticas, ...

..Problema 22.3. Cómo denominar a esta materia transversal.

AREA (1994, 1996) diserta sobre la denominación más adecuada para esta materia transversal: “educación en medios de comunicación” en lugar de “educación audiovisual”. Dice que el primer término es más amplio e inclusivo ya que posibilita el estudio de cualquier medio de comunicación independientemente de la modalidad simbólica de representación de la información que difunda (audiovisual u otra); ya que concede relevancia pedagógica no solo al sistema de comunicación que subyace sino también a lo mediático como fenómeno global de la realidad social que se inserta en la problemática social, política, ideológica, económica y cultural de la comunicación de masas en las sociedades democráticas; y ya que además supone asumir y vincularse al movimiento anglosajón Media Education (término más generalizado). En cambio el término “educación audiovisual” es más restrictivo al aludir exclusivamente a los medios que utilizan el lenguaje audiovisual y al conectar más con la tradición española que enfatiza la alfabetización lingüística-expresiva cuando no de los aspectos técnicos, dejando en un segundo plano los aspectos culturales de la educación en el contexto de una sociedad mediática.

.. Problema 22.4. La percepción de intrusismo profesional que pueden tener los docentes de aquellas asignaturas en las que se instala como transversal esta materia de estudio.

MASTERMAN (1993a, 257) subraya como obstáculo fundamental, en la integración transversal de este ámbito curricular, un aspecto que forma parte de la cultura profesional de los docentes: la percepción de intrusismo profesional que pueden tener los profesores y los departamentos a los que se les propone incorporar en sus disciplinas una materia transversal. Por ello este autor sugiere, como medida a tomar inicialmente en este proceso para favorecer que la integración transversal comience con buen pie, abrir la comunicación e iniciar el diálogo con los especialistas de las asignaturas para que ellos reflexionen y valoren por sí mismos la importancia que pueden tener las destrezas de lectura crítica de los medios en su propia asignatura. Este autor resalta la inutilidad de imponer un cambio estructural (como pudiera ser la integración transversal del estudio de los medios de comunicación en el curriculum escolar) si éste no es asumido

voluntariamente por los profesores al considerarlo valioso para sus propias prácticas; es decir, si no se incide previamente en el substrato cultural de los profesionales de la enseñanza.

.. Problema 22.5. Estudio transversal de los medios de comunicación pero sin un enfoque crítico y/o creativo.

Algunos autores señalan algunas reticencias respecto al sesgo que puede introducir el profesorado de las distintas asignaturas en las que la educación audiovisual es integrada transversalmente.

SHEPHERD (1993a) critica explícitamente que habitualmente la alfabetización audiovisual se integra transversalmente en el curriculum, desde las diferentes disciplinas, sin criterio y no siempre desde enfoques críticos; por lo que, aun considerando necesaria y valiosa la integración transversal de la alfabetización visual en otras materias del curriculum, destaca la necesidad de complementar este trabajo transversal con el estudio específico de la cultura popular. Otros autores como GREENAWAY (1993) y BAZALGETTE (1993) también comparten esta medida.

GREENAWAY (1993, 43) también destaca el inconveniente de que profesores de arte se ocupen de una educación audiovisual crítica porque éstos enfatizan fundamentalmente el carácter expresivo-artístico y obvian cuestiones político-ideológicas sobre quién produce esos documentos y con qué intenciones; aunque, como remarca también como obstáculo el hecho de que muchos profesores de medios carecen de las destrezas creativas de los profesores de arte, concluye que lo provechoso sería un trabajo en equipo en donde las destrezas de unos profesores y otros se apoyen y complementen.

Una opción bien diferente a la organización disciplinar del curriculum es el curriculum *integrado*, entendiendo por éste el que se constituye por tópicos/temas del mundo real desbordando los límites establecidos por las disciplinas clásicas (GIBBSON, 1987¹⁵⁸; citado por SAN MARTIN, 1995). Algunos autores consideran que una educación crítica de los MCM y de la realidad social no implicaría buscar un hueco en el curriculum para incorporar el estudio de nuevos contenidos sino reorganizar aquél desde una nueva filosofía educativa.

“El problema es más de filosofía educativa y modelo teórico que de espacio curricular para abordar los nuevos objetos culturales, más de cómo se conciben éstos que de su transformación en materia pedagógica (...) Resulta imprescindible cuestionarse aquello que debe formar parte del currículum, desde luego lo más coherente no es añadir nuevas asignaturas o más contenidos y conceptos a los que ya hay” (SAN MARTIN, 1995, 218 y 223)

Una nueva filosofía educativa que conciba que el eje curricular de los procesos de enseñanza-aprendizaje debiera ser la deconstrucción y reconstrucción de la cultura

¹⁵⁸ GIBBSON (1997). “Learning and instruction in the information age”. En WHITE, M. (1987). *What Curriculum for the Information Age?*. London. LEA.

experiencial y social del alumnado mediante el diálogo y la ayuda de las disciplinas científicas como herramientas para examinar y comprender críticamente dichas culturas; lo cual no obliga a que la estructura curricular sea disciplinar sino la que mejor se adapte al cuestionamiento crítico de la realidad y a la forma de aprender de los educandos y que, según algunos autores, es el curriculum integrado. Optar por el curriculum integrado supondría, entonces, diluir el estudio sistemático de los medios de comunicación de masas (la educación audiovisual entendida como materia específica de estudio) en un curriculum transdisciplinar en el que se utilizarían los contenidos de la misma y del resto de disciplinas o áreas de conocimiento como medios-herramientas (y no como fines en sí mismas) para que los alumnos comprendieran crítica y holísticamente el mundo en que viven. Así, esta nueva filosofía educativa implica una reestructuración total y global del curriculum (de las estructuras, de las culturas y de las prácticas escolares), no añadiendo contenidos ni asignaturas sino modificándolo esencialmente.

El autor español que, en esta revisión bibliográfica, se pronuncia más contundentemente en este sentido es Angel SAN MARTIN. Este autor no reivindica una asignatura centrada en la cultura audiovisual (por las consecuencias que se derivan de un enfoque curricular disciplinar), tampoco apuesta por un currículum transversal que inspire todas las prácticas curriculares en el aula, ni por proyectos puntuales subvencionados (a los que, dice que, solo acceden los iniciados y los autodidactas pero de los que se desconoce su incidencia en las prácticas curriculares); en su lugar defiende una actuación de otra naturaleza como es el curriculum integrado (SAN MARTIN, 1995, 217). Aunque es consciente de que la única posibilidad viable de incluir la enseñanza de los medios en la estructura curricular reformada de nuestro sistema escolar sería la incorporación de ésta en una disciplina o área.

.. Problema 22.6. La no viabilidad inmediata del curriculum integrado.

Son varios los autores que destierran temporalmente la conveniencia del curriculum integrado como organización curricular por no ser viable a corto plazo, dado el sistema curricular existente, y plantean la organización transversal del mismo como medida transitoria.

AREA (1996, 1994) señala que el formato organizativo transversal es el más interesante y necesario en estos momentos. Este autor opina que para que la educación de los medios empiece a ser una práctica escolar generalizada más allá de pequeños colectivos docentes es preciso que se incorpore en un espacio de conocimiento escolar reconocible y definible dentro del curriculum oficial existente en el sistema escolar español. Y, por tanto, matiza que esta propuesta de transversalidad debe interpretarse como un planteamiento coyuntural táctico-estratégico *“para ir sacando la cabeza del agujero”*, no como una solución definitiva ante el problema del sentido, adecuación y utilidad de la cultura e institución escolar en el contexto de una sociedad mediática o de la información; ya que ésto es mucho más complejo (AREA, 1996).

Otros autores también son partidarios de utilizar la transversalidad, por una parte, como guía y ejemplo de una educación crítica democrática para el resto de las materias o disciplinas en el camino hacia una educación crítica que avance hacia formas democráticas más radicales (TYNER, 1993) y, por otra parte, como

“fisura” en el sistema escolar tradicional que lleve a superar la mera transversalidad –como complementación de las diferentes áreas disciplinares- al remover los cimientos de la educación tradicional reconsiderando todos los elementos didácticos y que termine cristalizando en una educación integrada. “Como mejor funciona la educación audiovisual es como parte integrante pero flexible de todas las áreas temáticas. En realidad, la división del currículo en partes de estudio separadas, que es un rasgo importante del modelo fabril, no proporciona espacio, fácilmente, para trabajar en todo el currículo con las estrategias de pensamiento crítico. Los intentos de integrar la educación en los medios en el currículo actual constituyen una solución necesaria, aunque de corto plazo, puesto que la idea misma de asignaturas separadas está siendo sometida a examen y a cambio. El futuro de la educación apunta a un enfoque interdisciplinar que, a la larga, dará mejor cabida a la educación en los medios” (TYNER, 1993, 188).

3.2.1.3. LA METODOLOGÍA EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM ¹⁵⁹

. PROBLEMA 23. Limitar el cambio en la enseñanza crítica de los medios a la introducción de nuevos contenidos manteniendo la metodología de trabajo tradicional sin modificar la relación de los docentes y discentes con el conocimiento (no haciéndola problematizadora) y sin modificar las relaciones sociales en el aula (no haciéndolas más igualitarias, democráticas y colaborativas).

MASTERMAN destaca que en la enseñanza de los MCM -desde el paradigma representacional- no basta con introducir nuevos contenidos curriculares, sino que es preciso modificar los modos de trabajo en las aulas tradicionalmente conservadores, conformistas y carentes de imaginación. Este autor advierte que *“por muy progresista que sea el contenido, si la educación sigue siendo una operación bancaria, en la que las relaciones entre el profesor y el alumno, y las relaciones de ambos con los conocimientos permanezcan incuestionadas, entonces lo único que hará será reforzar los modelos de dominación existentes”* (MASTERMAN, 1993a, 52-53). Por tanto, lo que sugiere y plantea es la necesidad de un cambio en las estructuras educativas fuertemente consolidadas, tanto en lo referido a la relación de los profesores y alumnos con el saber como a las relaciones sociales entre profesores y alumnos y de los alumnos entre sí, puesto que parte de un posicionamiento epistemológico postmoderno bien diferente del que subyace en la educación tradicional (hoy en día todavía dominante): el conocimiento no es considerado como algo exterior que otros poseen ni como un saber universal y verdadero (de lo que se deduciría, como hasta ahora ha sido, que tendría que ser transmitido de los docentes a los alumnos para ser aprendido memorísticamente por éstos) sino que tiene que ser construido activamente por los sujetos-aprendices mediante procesos de investigación y reflexión. Además, apoyándose en las recientes investigaciones sobre las audiencias de los

¹⁵⁹ En la subcategoría “Los contenidos en la integración curricular de los MAV-MCM” he recogido diversos problemas (como, por ejemplo, obviar la complejidad y la perspectiva holística en las reflexiones críticas, ...) que bien pudieran incluirse en esta subcategoría referida a la metodología.

medios¹⁶⁰, MASTERMAN manifiesta que en las aulas no puede seguirse con una pedagogía en la que se trate a los alumnos como destinatarios de una información y de unas ideas preorganizadas en vez de cómo activos constructores de significados de pleno derecho a partir de su cultura y conocimientos previos. Lo cual, como señala este autor, no sólo tiene implicaciones importantes para el análisis de documentos mediáticos sino para cualquier actividad pedagógica en todas y cada una de las sesiones de clase.

Si lo que se pretende es el aprendizaje y desarrollo de destrezas críticas lo adecuado será huir de inútiles prácticas de enseñanza basadas en el vaciado de información en los alumnos y en la acumulación memorística de numerosos datos que conlleven la reproducción dócil de las ideas del enseñante; en suma, huir de la educación bancaria de la que hablaba FREIRE (1997) y plantear una educación audiovisual crítica como tareas de investigación (tanto para docentes como para alumnos) en las que no existirían respuestas cerradas ni soluciones unívocas (MASTERMAN, 1993a).

MASTERMAN (1993a), coherentemente con sus propósitos emancipadores, no articula un método o un conjunto de técnicas didácticas a aplicar por los enseñantes en sus aulas sino que explicita la necesidad de un *enfoque filosófico*, en el que se vislumbran los fundamentos de la pedagogía liberadora de FREIRE: reflexionar críticamente sobre la propia experiencia para descubrir lo que oprime y aliena a las personas y así poder transformar esos factores limitadores del individuo en interés de la humanidad y de la naturaleza; y propone como marco metodológico la triada dialéctica de este pedagogo brasileño “diálogo-reflexión-acción” en la que el elemento diálogo es, a la vez, la base de la reflexión y de la acción y el lugar al que éstas vuelven para su regeneración continua.

MASTERMAN ha elaborado un marco teórico de la enseñanza de los medios en el que define los principios y las categorías conceptuales para trabajar esta materia en las aulas. El mismo señala que éstas deberán ser planteadas a los alumnos como *problemas críticos* de *autoría*, de *poder*, de *representación* y de *audiencia* que éstos tendrán que estudiar no memorizando sino investigando conjuntamente con sus compañeros y el docente, deconstruyendo los textos y explorando otras representaciones de la realidad ausentes en ellos; ya que concibe la educación audiovisual crítica como procedimientos de investigación-reflexión crítica organizados en torno a ideas claves que se trabajan, en un curriculum en espiral y no lineal (MASTERMAN, 1993b), como herramientas analíticas de comprensión y no tanto como contenidos alternativos añadidos. En la misma línea que este autor, SHEPHERD (1993a, 137) manifiesta que los medios “*debemos enseñarlos como exploración, no como contenido*”.¹⁶¹

¹⁶⁰ Los estudios sobre la recepción señalan que las audiencias son activas en la interpretación de los mensajes que les llegan; los significados que éstas extraen de ellos no son producidos únicamente por los documentos mediáticos sino por la interacción activa de las audiencias con ellos, estando la recepción mediatizada por la cultura y los conocimientos previos de éstas (condicionada, a su vez, por su sexo, sus experiencias vitales, ...). Por tanto, a pesar de las orientaciones que estos mensajes apuntalan para su lectura, no es posible asegurar una interpretación predeterminada del público (QUIN, 1993, 224). Aunque como señala SHEPHERD (1993b, 235) la hipersaturación de mensajes similares influye en la conciencia de las audiencias; este autor apunta el siguiente dato: los alumnos ven 350.000 anuncios antes de acabar la educación secundaria

¹⁶¹

“Los hechos, los temas, los acontecimientos en los estudios sociales deberían presentarse de forma problemática a los estudiantes. El conocimiento, en este caso, exige búsqueda constante, invención y

La enseñanza crítica de los medios tiene que partir de los conocimientos previos de los alumnos, fomentando la reflexión y el pensamiento crítico sobre la propia experiencia. *“El que los profesores de todas las asignaturas estén sensibilizados con lo que sus alumnos aportan a la asignatura será al menos tan importante como el conocimiento de la propia asignatura y la sensibilización con respecto a ella”* (MASTERMAN, 1993a,230). En este sentido, BAZALGETTE (1993) critica aquellos planteamientos del estudio de los medios en los que se incluyen análisis semióticos y sociológicos (como cuestiones de ideología, propiedad y control, estereotipos, ...) pero hacen suposiciones simplistas sobre la respuesta del público a éstos y, aludiendo a los estudios sobre recepción de la información por las audiencias (en los que se destaca la complejidad de este proceso comunicativo), destaca la necesidad de desarrollar la educación audiovisual a partir de los conocimientos que tienen los alumnos sobre los medios; lo cual exige investigar acerca de qué saben y entienden respecto a los medios (cómo los leen), así como acerca de cómo aprenden a leer y a escribir y cómo las prácticas de producción (escritura) afectan al análisis crítico (lectura) y viceversa. En la misma línea se manifiesta SAN MARTIN (1994, 1995) quien conceptualiza el proceso pedagógico como sistema de comunicación cuyo objeto es reconstruir el pensamiento experiencial de los alumnos, recontextualizándolo e integrándolo en el discurso académico. Basándose en ideas de VYGOTSKY, FREIRE, EDWARDS y MERCER, BRUNER y YOUNG¹⁶², este autor destaca la necesidad de un curriculum que trabaje a partir de las experiencias extraescolares de los alumnos generando prácticas de pensamiento reflexivo sobre la cultura audiovisual, no tanto para ilustrar sobre las nuevas formas culturales sino para revivir y recrear la cultura experiencial de los alumnos (el conocimiento desestructurado obtenido espontáneamente en el contexto cultural y altamente determinado por los MCM); el cual debiera ser el referente semántico del trabajo escolar y no tanto los contenidos académicos. *“La enseñanza de los medios no es tanto enfrentar a los escolares con un conjunto de conceptos para facilitarles un conocimiento objetivo, sino el de cómo abordar desde la escuela el conocimiento complejo, flexible y con frecuencia contradictorio que los escolares han elaborado de los medios (...) La cuestión no está en introducir unos determinados contenidos, sino en cómo crear situaciones de aprendizaje a través de las cuales se pueda someter a diálogo crítico las fabulaciones, interpretaciones y representaciones que circulan sobre la realidad”* (SAN MARTIN, 1995, 219 y217). Para

reinención. (...) Uno de los supuestos de aprendizaje más importantes en un modelo de pensamiento crítico: convertir en problemático un tema” (GIROUX, 1990, 109 y 113)

¹⁶² De VIGOTSKY retoma la idea de que la transición de los conceptos espontáneos a los más elaborados (científicos), que acaban integrándose en un sistema de pensamiento, tiene lugar en un proceso social en el que intervienen la reflexión, el trabajo organizado, la confrontación interactiva de significados, la negociación y la mediación del lenguaje tanto verbal como escrito. De FREIRE retoma la idea de que *“los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente en sus sugerencias y en las de sus compañeros”* (FREIRE, 1988, 158). De EDWARDS y MERCER la idea de que los principales constituyentes del universo *mental “son la actividad conjunta y las concepciones compartidas transmitidas por el lenguaje”* (EDWARDS y MERCER, 1988,103). De BRUNER la idea de que *“el lenguaje es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas, y el pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción”* (BRUNER, 1994, 82). De YOUNG la idea de que el discurso académico es esencialmente adoctrinador porque *“el oyente no puede tomar una postura racional ante las pretensiones de validez que se ocultan”* (YOUNG, 1993, 71). [FREIRE, P. (1988). [1970] *La pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI ; EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988) [1987]. *El conocimiento compartido*. Barcelona. Paidós-MEC; BRUNER, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa; YOUNG, R. (1993) [1992]. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós-MEC]

reconstruir el universo mental de los alumnos, relacionando este saber cotidiano espontáneo con el saber científico y así reconstruir un conocimiento más organizado y formal, y teniendo en cuenta que el lenguaje es la pieza clave, será preciso que las estrategias metodológicas potencien intercambios comunicativos horizontales tendentes al diálogo y a la reflexión que permitan estos procesos reconstructivos de significados; para lo cual será necesario rediseñar el contexto institucional de centro y de aula (SAN MARTIN, 1995, 228-235).

Este autor también advierte que si las experiencias extraescolares son tratadas en las aulas con los métodos y las estrategias tradicionales se estará neutralizando su posible potencial transformador de las prácticas escolares. Y, aun destacando la conveniencia de una flexible y abierta metodología crítica y emancipadora, apunta que esto no tiene que suponer la negación de una estructura mínima normativa de las prácticas de enseñanza (SAN MARTIN, 1995, 217 y 226).

En la educación audiovisual crítica se reinvierten e igualan las relaciones de poder entre profesores y alumnos transformándose éstas de jerárquicas en democráticas y se modifican los roles docentes y discentes; transformándose el rol docente de proveedor de información a guía-facilitador y el rol discente de receptor pasivo a investigador activo. *“La pedagogía vertical y autoritaria asociada al modelo fabril está en abierto conflicto con la pedagogía democrática, centrada en el alumno, de la educación en los medios y por lo tanto, constituye todavía una barrera formidable para la implementación de ésta en el currículo de Estados Unidos. El uso de las nuevas tecnologías como el vídeo no significa que las escuelas sean más democráticas o estén más centradas en el alumno”* (TYNER, 1993, 180)

SAN MARTIN (1994) destaca que en el ámbito organizativo uno de los problemas de considerable envergadura, al que ha de hacer frente el método didáctico creando situaciones de enseñanza más dinámicas para que los recursos tecnológicos puedan desplegar todas sus posibilidades, es el de las relaciones de autoridad en los centros escolares (el otro, sería el curriculum prescrito de mínimos). Este autor señala que el trabajo con contenidos y artefactos audiovisuales impone nuevas relaciones organizativas y sociales en los contextos de enseñanza, al resquebrajar la estructura de relaciones de poder y el criterio de autoridad del docente que tradicionalmente habían regulado la convivencia en las aulas -ya que los expertos ahora pasan a ser los estudiantes-¹⁶³, configurándose situaciones de enseñanza de mayor igualdad en las relaciones entre profesores y estudiantes. Además, según este autor, se reestructura el contexto de enseñanza al surgir, de forma casi espontánea, el trabajo colaborativo y grupal entre los alumnos; lo cual provoca la adquisición de conocimientos que sobrepasan lo previsto por el profesor en su *“agenda académica”* (SAN MARTIN, 1995, 255-256).

163

“Muchos escolares manejan con mayor pericia y menos miedos estos artefactos que sus profesores, hasta se diría que disponen de mejores capacidades para enfrentarse a ellos. Tampoco compartimos plenamente esta apreciación, pero no por ello dejamos de reconocer que es un sentimiento ampliamente difundido. De manera que la asimetría del escenario escolar queda en manos, por un lado de los escolares que llegan con una vasta experiencia en el manejo de tecnologías y, por el otro, de las fuerzas del mercado que le imponen a la escuela, aunque sólo sea para modernizar su imagen, la adquisición de unos productos que minan su autoridad cultural e incluso científica. El criterio de verdad se desplaza de la escuela, sus textos y sus profesores, hacia ámbitos no bien conocidos y cuyas estrategias desbordan la institución” (SAN MARTIN, 1994, 77)

Entendida la educación como un proceso de investigación en grupo donde docentes y alumnos pasan a ser co-investigadores de documentos audiovisuales se produce un cambio de posiciones: porque los docentes dejan de ser los expertos acreditados porque ya no poseen un cuerpo autorizado de conocimientos a transmitir a los alumnos (sino que son los propios medios los que aportan la información), porque los alumnos disponen también de una amplia gama de referencias de la cultura popular y porque la relación con el saber ya no se entiende como reproductora-acumulativa sino de deconstrucción-reconstrucción por parte del alumnado (MASTERMAN, 1993b).

La transformación del rol de los alumnos de receptores pasivos en actores *“debería ser liberadora tanto para alumnos como para profesores y debería contribuir a promover el desarrollo de un diálogo auténtico en el aula”* (MASTERMAN, 1993a, 230).

El papel del docente es importante porque *“el pensamiento crítico no nace del aire”* y es preciso contribuir a que los alumnos se cuestionen lo que creen saber y las razones de porqué piensan de esa manera, intentando desarrollar en ellos la capacidad de problematizar los supuestos subyacentes (MASTERMAN, 1993a); dando a los alumnos ocasiones regulares y estímulos abundantes para que empiecen a *“leer a contrapelo”*, para que produzcan habitualmente lecturas críticas subvirtiendo los valores que se les presentan, proponiendo otros valores alternativos y decidiendo libremente qué valores aceptan (SHEPHERD, 1993b). Así, como señalaré en el último capítulo de este documento, esta conceptualización de la función docente se asemeja a la del *intelectual* de FOUCAULT y a la del *intelectual transformativo* de GIROUX (1990).¹⁶⁴

Si lo que se pretende es el desarrollo de la autonomía crítica, aquellas pedagogías que hagan depender al alumnado del docente serán contraproducentes. Por eso, en su lugar, será preciso que en las sesiones de clase el docente procure constantemente que los alumnos sean independientes, no regurgitando ni reproduciendo las ideas proporcionadas por el enseñante, sino elaborando sus propios juicios y analizando éstos; que el docente potencie la autoconfianza de los alumnos en sí mismos así como la responsabilidad por sus propios aprendizajes mediante el diálogo en grupo y el autoanálisis de sus propios pensamientos, así como su motivación para que se interesen por extrapolar lo aprendido en la escuela a su consumo de medios fuera de ésta; que el docente les provea de un amplio banco de materiales de fuentes y de referencia pero supervisando que éstos tampoco se conviertan en fuente indiscutible de saber ni en controladores del pensamiento del grupo; que el docente aproveche al máximo las experiencias e ideas del grupo para que se comparta una gama más variada de significados y de referentes y así poder conseguir que los sentidos del texto a todos los niveles resulten más problemáticos; que el docente, aunque sea él quien al principio inicie y dirija la comunicación del grupo y quien vaya aumentando o disminuyendo sus intervenciones según se desarrolle el proceso, participe en el proceso de investigación como un miembro más, estando también sus percepciones e interpretaciones abiertas al cuestionamiento y al cambio como las de los demás; que el docente promueva conscientemente la vinculación entre el trabajo práctico y el análisis crítico; ... (MASTERMAN, 1993a, 42 y ss).

¹⁶⁴ La definición del “intelectual” según FOUCAULT y la del “intelectual transformativo” de GIROUX las he incluido en el último capítulo de este informe –total- (epígrafe 5.1.2.1).

Otras nuevas tareas docentes serían las siguientes: que refinen su pedagogía escuchando y aprendiendo de los alumnos; que tengan *imaginación pedagógica* para participar y hacer participar a sus alumnos en el proceso de decodificación de las imágenes (GARCIA MATILLA, 1993a, 65); que profundicen en el estudio de esta materia e investiguen la contribución de las diferentes disciplinas a la educación audiovisual dejando a un lado las suyas propias de las que son especialistas para tomar lo que sea de interés para este estudio y descartar lo que no lo sea, así como indagando la aportación que otras pueden hacer a éste -lo cual es considerado por este autor como el reto de la educación audiovisual- (MASTERMAN, 1993a, 78); que se comuniquen con otros profesores y con profesionales de los medios; que presenten los fundamentos de esta materia a quienes toman decisiones educativas y asignan presupuestos y ante los padres y sus compañeros siendo, además de enseñantes, “defensores” de esta materia de estudio abogando siempre que se pueda por su causa (MASTERMAN, 1993a, 15; SHEPHERD, 1993b, 242); que se comprometan explícitamente para mantener y defender los sistemas de información públicos, demandando el acceso libre y universal a la información y la independencia de los productores de información frente a influencias comerciales o interferencias gubernamentales (MASTERMAN, 1993b, 27); etc.

En suma, en la enseñanza crítica de los medios no se trataría de introducir nuevos contenidos manteniendo la metodología de trabajo tradicional sino que implicaría modificar la relación de los docentes y discentes con el conocimiento (y con la realidad social) haciendo que ésta sea problematizadora, así como modificar las relaciones sociales en el aula y en el centro para que sean más igualitarias, democráticas y colaborativas (tal como se expresa en el siguiente cuadro). Exigiría la necesidad de un cambio fundamental en la metodología didáctica y en la comunicación en las aulas (qué se habla, quién habla, cómo se habla, ...); las cuales tendrían que centrarse más en el alumnado y no tanto en el enseñante o en el propio curriculum (MASTERMAN, 1993b), de manera que en todo momento todos los elementos curriculares estén subordinados a los procesos que permitan desarrollar los aprendizajes relevantes pretendidos en el alumnado (MASTERMAN, 1993a, 40). No se plantea un nuevo método sino una filosofía educativa diferente, en la línea de lo planteado por GIROUX (1990): “*la educación como política cultural*” y “*la escuela como esfera pública democrática*”.

Exige una nueva METODOLOGIA CENTRADA EN EL ALUMNADO, en la que todo el curriculum se subordina a que éste construya aprendizajes relevantes y que supone:

- una nueva RELACION de los discentes y docentes CON EL CONOCIMIENTO: PROBLEMATIZADORA.

. ROL DOCENTE como INTELECTUAL, guia-facilitador. ROL DISCENTE como activo INVESTIGADOR cuasi-autónomo.

. Reconstrucción activa y crítica del conocimiento mediante procesos de investigación en los que los temas se plantean como problemas críticos a explorar desde los CONOCIMIENTOS PREVIOS EXPERIENCIALES del alumnado (concebidos como eje curricular):

DIALOGO-REFLEXION-ACCION.

. FLEXIBILIDAD.

- unas nuevas RELACIONES SOCIALES docentes-discentes y discentes-discentes MAS IGUALITARIAS, DEMOCRATICAS y COLABORATIVAS.

. COMUNICACIÓN HORIZONTAL DIALOGICA.

. PROBLEMA 24. Que la discusión teórica en la enseñanza crítica de los medios sea *debate* y no *diálogo*.

En cuanto a la metodología de discusión teórica, MASTERMAN cuestiona el *debate* y paralelamente destaca la potencialidad educativa del *diálogo* como método de contraste e indagación de ideas y de argumentos.

Respecto al *debate* dice que, aun siendo éste preferible a los discursos dominados por los docentes y aun teniendo cierta capacidad de transformar la conciencia, muchas veces resulta insuficiente ya que frecuentemente sirve para poco más que reciclar las ideas y conocimientos preexistentes dejando las cosas como estaban. En su forma más limitada, dominada y controlada por los enseñantes, el debate puede ser una forma encubierta de educación bancaria si éste se convierte en un mecanismo manipulador que permite a los enseñantes dar la información que poseen. En otras formas los debates recogen las ideas de los diferentes participantes y éstos simplemente concluyen constatando que se está en desacuerdo; otras veces en éstos se trata de llegar a consensos partiendo de la creencia de que la verdad se encuentra en algún lugar intermedio entre los diversos extremos manifestados (modelo que dice que debe bastante a los programas de debate en los medios de comunicación). Este autor manifiesta que *“ambas formas son esencialmente celebraciones de individualismo y pluralismo, y del ambiente tolerante, liberal y abierto en el que estas ideologías simbióticas florecen, en lugar de ser maneras de crear conocimiento mediante el alcance de comprensiones más complejas y de desarrollar estrategias de acción”* (MASTERMAN, 1993a, 48). Aunque el debate puede cambiar a los individuos, este autor señala dos peligros de este método: que puede ser utilizado de forma fácil, consciente o inconscientemente, para manipular a los alumnos y que puede convertirse en sustituto de la acción transmitiendo a los participantes la ilusión de acción cuando de hecho los temas y problemas que se debaten siguen sin modificarse.

Frente al debate este autor contrapone el *diálogo* como método que permite generar formas de comprensión nuevas y más complejas. Dice que el diálogo implica escuchar atentamente y responder directamente a lo que se acaba de decir; siendo un auténtico proceso de grupo y no una actividad en la que participan individuos aislados. En el diálogo los miembros reconocen el aprendizaje que se puede generar por medio de la reflexión y la acción colectiva, estando por ello dispuestos a trabajar en grupo. Además, en el diálogo se reconocen las contradicciones y las tensiones internas como inherentes a todas las situaciones y temas que se exploren; posibilitando el desarrollo del pensamiento dialéctico. La manera de evitar la manipulación en el diálogo es compartir de manera auténtica el poder (incluso cuando existan diferentes relaciones de poder fuera del diálogo) y mantener una actitud autocrítica reflexiva sobre las propias ideas y acciones. *“El diálogo no trata de disolver las contradicciones en un consenso, sino que trata de sacar a la luz las contradicciones como fuerza motivadora del cambio. El diálogo pretende entender los fenómenos, incluidas las propias actividades del grupo, no como algo estático y ‘cognoscible’, sino siempre en su proceso de cambio y desarrollo”* (MASTERMAN, 1993a, 49).

. PROBLEMA 25. No integrar dialécticamente la reflexión teórica crítica y la producción práctica de documentos audiovisuales, cayendo en un mero activismo.

En la bibliografía revisada varios autores manifiestan que la alfabetización audiovisual (al igual que la alfabetización en el lenguaje impreso) se aprende mediante las experiencias conjuntas de leer y escribir; es decir, formando a los alumnos como oyentes que comprendan los mensajes audiovisuales y como hablantes que sepan utilizarlos para producir mensajes (SHEPHERD, 1993a; GREENAWAY, 1993; TYNER, 1993). Se concibe que el análisis crítico de documentos audiovisuales y las prácticas de producción de éstos son dos partes constitutivas de un programa completo de estudio de los medios, en el que debieran trabajarse éstas simultánea y complementariamente promoviendo un buen equilibrio e interconexión entre las actividades conceptuales de *lectura* y las prácticas de *escritura*. *“El desarrollo de la comprensión conceptual de los medios implica tanto la recepción crítica como su misma producción activa”* (MASTERMAN, 1993a, 39). En este sentido, DICK (1987, 5¹⁶⁵; citado por TYNER, 1993, 189-190) señala que *“uno de los fines de los estudios sobre los medios es cerrar la separación que existe entre el análisis y la práctica, entre el criticismo y la acción. Sólo quienes se han comprometido con la práctica están en posición ‘adecuada’ para criticar; la práctica sin el conocimiento crítico está ciega, carece de sentido común y es estéril... los trabajos de producción y la simulación de producción profesional son de importancia vital. Sin embargo, los estudios de medios no consisten en emprender la formación de técnicos, o sencillamente en informar a críticos de sala de estar, sino en estimular el criticismo de la práctica y las prácticas críticas”*. Len MASTERMAN (1993b) señala que el paradigma representacional significó una novedosa integración teórico-práctica al enlazar los trabajos analíticos de reflexión con actividades prácticas.

SHEPHERD (1993a) comenta que sus alumnos conseguían conectar sus propias experiencias de producción con el trabajo de análisis que estaban haciendo y que, gracias a estas experiencias prácticas, aplicaban a su visionado una comprensión más profunda del medio. Igualmente FERRES (1994, 136) recoge que en un centro de los Estados Unidos se comprobó que aquellos alumnos que habían realizado un taller de creación de vídeo a lo largo de un curso escolar se habían convertido en espectadores más críticos de cine y de televisión que aquellos compañeros de su misma edad que no habían realizado ningún trabajo creativo; con lo que concluye que expresión y lectura crítica son, por lo tanto, capacidades que se condicionan mutuamente.

Ahora bien, a pesar de haberse explicitado la conveniencia de un equilibrio interconexionado entre las actividades conceptuales y las de producción, en el desarrollo real de la enseñanza de los medios de comunicación se han detectado algunos problemas asociados a las actividades prácticas mencionadas.

BAZALGETTE destaca la dificultad que encuentran los enseñantes de primaria a la hora de proponer a sus alumnos actividades conceptuales en relación con las actividades de producción práctica de documentos que desarrollan sus pupilos. Dice que en la educación audiovisual llevada a cabo en la enseñanza primaria de Gran Bretaña (con una larga tradición de aprendizaje activo que ha combinado actividades prácticas con el

¹⁶⁵ DICK, E. (1987). *Signs of success: report of the media education development program*. Glasgow. Scottish Film Council.

desarrollo de la comprensión conceptual), la dificultad principal no fue persuadir a los docentes para que hicieran trabajos prácticos -puesto que veían el valor de realizarlos a pesar de su complejidad y carestía- sino que sentaran a los alumnos para contemplar textos audiovisuales y para comentarlos. La idea de formalizar esta actividad como tarea de clase parecía asustar a algunos profesores de primaria; por eso fue preciso alentarles para que reflexionaran sobre cómo hablar con los alumnos de los medios así como proponerles que las actividades prácticas jugaran un papel mucho más importante en la educación audiovisual y que se integraran más con las actividades de crítica. En cambio BAZALGETTE señala que en educación secundaria y superior ocurría más bien al contrario. Se solía producir una profunda división entre las actividades prácticas y las críticas; frecuentemente estas actividades se realizaban en contextos diferentes y era menos habitual la realización de actividades prácticas de producción de documentos audiovisuales por diferentes razones: por la existencia de problemas técnicos, por no encontrar sentido a esa actividad o por considerar a los alumnos incapaces de realizarlas (BAZALGETTE, 1993, 122-123).

MASTERMAN (1993a, 42) advierte de otro peligro en el trabajo práctico de la enseñanza de los MCM ante el que hay que estar alerta: *la trampa del técnico*; ésto es, reducir las actividades prácticas a una serie de operaciones puramente técnicas. Aunque las actividades de producción son un componente importante en la alfabetización de los medios de comunicación de masas ya que se considera muy útil que los alumnos, y también los docentes, tengan experiencia directa del proceso de construcción de documentos audiovisuales (porque ésto les exigirá tomar decisiones similares bajo las mismas condiciones y situaciones en que las toman los profesionales de la industria de los medios), este autor dice que intentar emular los productos de los profesionales de los medios puede dar lugar a un mero activismo en el que la metodología derive en tareas para mantener simplemente ocupados a los alumnos o, incluso, a formas de reproducción cultural donde las prácticas dominantes se sigan concibiendo como naturales. *“Una de las finalidades primordiales de la actividad práctica es someter los productos de los profesionales de los medios a examen crítico, no emularlos. (...) Hay que decir que las simulaciones llevan consigo inevitablemente el peligro de que los alumnos reproduzcan al principio, sin cuestionarlas, las formas y convenciones dominantes en los mass media (...) que posiblemente los alumnos no presten suficiente atención a las razones por las que se eligen determinadas historias o imágenes”* (MASTERMAN, 1993a, 42 y 141).

SHEPHERD (1993a) destaca como uno de los problemas detectados al implementar la alfabetización audiovisual en Canadá (además de la condena de los MCM por no ser cultura elevada y de la resistencia pasiva de los profesores): un enfoque de estudio de los medios de comunicación social fundamentalmente artístico con el acento en la producción de documentos audiovisuales a expensas del pensamiento crítico o incluso a expensas de la comprensión del proceso de producción. Este autor critica que con demasiada frecuencia las actividades de producción sólo llevan a repetir sin sentido crítico los modelos que existen en los medios en lugar de cuestionarlos y superarlos (SHEPHERD, 1993b, 241), y denuncia que en Ontario muchas veces los programas de producción se han camuflado como programas de alfabetización audiovisual con el fin de legitimarse y poder conseguir más fácilmente fondos de financiación educativa; lo que ha dado lugar a que se desviaran considerables recursos humanos y materiales a esta alfabetización desconectada de la comprensión crítica (SHEPHERD, 1993a, 150).

MASTERMAN señala que no es cierto que la producción de audiovisuales conduzca automáticamente a una actitud crítica ante estos textos ni a una comprensión de la complejidad subyacente en los mismos; manifestando, por ello, que es preciso discutir esta creencia con los docentes porque éstos normalmente la comparten. Al igual que decía DEWEY, este autor expresa que la experiencia tiene un valor variable, que no se aprende siempre de la experiencia sino que ésta hay que detenerla y examinarla para convertirla en conocimiento. Por tanto considera esencial que se promueva de manera consciente la vinculación entre el trabajo práctico y el análisis crítico de los MCM; lo cual concreta que es una tarea que recae en los docentes (MASTERMAN, 1993a, 41-42). El trabajo práctico no constituye en sí mismo una enseñanza de los medios, no es un fin en sí mismo sino un medio necesario para desarrollar la comprensión crítica y autónoma de los medios de comunicación de masas. Por ello, este autor expresa que es preciso redefinir la función prioritaria del trabajo práctico supeditando las actividades prácticas a la comprensión conceptual de los MCM, destacando la primacía del criticismo cultural sobre la reproducción cultural y teniendo en cuenta que los desarrollos prácticos más valiosos pueden no ser aquellos que exigen de equipos tecnológicos más avanzados ni los que requieren mucho tiempo de elaboración sino, por ejemplo, aquellas actividades de taller o simulaciones menos ambiciosas que supongan ejercicios de ruptura de códigos integrables en una enseñanza crítica de los medios de comunicación de masas (MASTERMAN, 1993a, 42-43).

Así, aunque mayoritariamente se destaca que la actividad práctica puede servir como ayuda para aumentar la comprensión crítica de los MCM, también hay autores que expresan sus dudas acerca de que la mejor manera de desarrollar la capacidad crítica respecto a los MCM sea produciendo documentos audiovisuales. *“No siempre el mejor modo de aproximarse a esta esfera de conocimiento se logra haciendo. Haciendo un periódico en el colegio, un anuncio o un programa de ordenador no se va mucho más allá de descubrir lo superficial, aquello que aunque se haga con sentido crítico no posibilita el acceso a la profundidad del fenómeno que se trata de reproducir en condiciones técnicas poco favorables, como son las que suele ofrecer la escuela”* (SAN MARTIN, 1994, 80).

En la bibliografía revisada las actividades prácticas mencionadas eran básicamente ejercicios de producción de documentos audiovisuales que, una vez realizados, no salían de las aulas; en este sentido, parece interesante destacar la idea de MASTERMAN de difundir los documentos elaborados por los alumnos en las aulas en los medios locales y nacionales entregando comunicados, haciendo ruedas de prensa, ... con la intención de enseñarles a interaccionar con estos medios y a utilizar éstos para sus propios fines; lo cual este autor considera legítimo como una manera de empezar (al menos) a contrarrestar el predominio de los grandes gobiernos y de las grandes empresas, aunque es consciente de que seguirán existiendo desigualdades de acceso, de recursos, de distribución y de difusión (MASTERMAN, 1993a, 25-26). Así como lo dicho por HERMOSILLA y FUENZALIDA (1993) acerca de la necesidad de formar actores sociales que incidan políticamente en los medios de comunicación social, de manera que la educación audiovisual crítica tenga como propósito la praxis¹⁶⁶.

¹⁶⁶ El discurso de estos autores lo recojo en la página 123 del apartado 1 del capítulo 3 de este trabajo (epígrafe 3.1.2).

. PROBLEMA 26. No conseguir motivar al alumnado en el trabajo de aula haciéndole trabajar los contenidos sin destacar su relevancia o sin que tenga la necesidad de indagar en ellos para aclarar cuestiones que le interesen.

AREA (1996) señala que en ocasiones se ha querido “academizar” la enseñanza de los medios convirtiendo las experiencias vitales y placenteras del alumnado con los medios en una tarea de aprendizaje escolar tediosa y aburrida sobre sus lenguajes y contenidos.

En este sentido, MASTERMAN comenta que la educación audiovisual crítica tiene que conseguir el interés y el entusiasmo del alumnado de manera que sea atractiva, divertida y placentera a la vez que instructiva ya que, de lo contrario, no tendrá mucha validez. *“Como observaba Roland Barthes, para ser críticos tenemos que ser también aficionados”* (MASTERMAN, 1993a, 236). Para conseguir ésto destaca la necesidad de que los contenidos sobre los que se trabaje en las aulas no sean impuestos unidireccionalmente por el docente sino que se deriven de demandas solicitadas por los alumnos para aclarar cuestiones o profundizar en temas de interés para ellos teniendo en cuenta, por tanto, sus necesidades e intereses; por eso señala que los contenidos no pueden prefijarse rigidamente al comienzo del curso sino que la selección de los mismos requiere flexibilidad y tiene que ser negociada con los alumnos. *“No debería trabajarse sin más en ninguna de las áreas que cubre este capítulo [referido a factores determinantes]. Por el contrario, los diversos temas que se comentan en él deben introducirse, a poder ser, siempre que parezcan relevantes como forma de aclarar asuntos o documentos de actualidad que interesen e importen al grupo. (...) La información debe merecer su búsqueda; para que valga la pena adquirirla debe demostrar que sirve para fines útiles”* (MASTERMAN, 1993a, 88 y 93).

. PROBLEMA 27. La influencia determinante en la metodología de las estructuras y de las culturas organizativas (en lo referido a espacios, tiempos, instancias de decisión, materiales, ...) existentes en el centro.

Una cuestión clave a tener en cuenta en lo referido a la metodología es la interrelación entre la didáctica y la organización escolar como han destacado, en este ámbito específico de las nuevas tecnologías, BAUTISTA (1994) y SAN MARTIN (1994). BAUTISTA (1994) menciona que la organización de la distribución y acceso a los recursos va a prefigurar las estructuras de las actividades y los roles docentes-discentes posibles bajo esas modalidades organizativas¹⁶⁷. SAN MARTIN (1994) también dice que es determinante la influencia de las cuestiones organizativas en el uso de estos recursos tecnológicos en las aulas y explicita la resistencia institucional a la incorporación de aquellos recursos que exijan cambios organizativos (tanto en lo referido a la organización física de los materiales, como a la organización espacio-temporal de los centros, como a la organización de la toma de decisiones en los centros, cómo a la organización de las relaciones con el entorno, ...). *“Las innovaciones metodológicas, como requiere el uso de las tecnologías de la información, que incidan sobre la trama organizativa acaban frustándose. Se apagan como una vela bajo una campana porque se les acaba el oxígeno,*

¹⁶⁷ Asunto sobre el que voy a extenderme en el problema núm. 31 (pág. 186) de la subcategoría “Los materiales en la integración curricular de los MAV-MCM” y, fundamentalmente, en el problema núm. 45 (pág. 218-220) de la subcategoría “Financiación, Dotación y Organización de recursos”.

la trama institucional es muy endogámica y trata de resistir a cualquier innovación que altere el orden establecido, el equilibrio de fuerzas que se sustenta sobre desigual reparto de poder. Los criterios de distribución de espacios y tiempo, tanto del profesorado como de estudiantes, ámbitos de decisión e instancias que decidan cauces de participación colectiva en las mismas, asignación de recursos y acceso a los canales de información, son algunos de los elementos que siendo estrictamente organizativos, mantienen una estrecha relación con las metodologías que puedan adoptarse” (SAN MARTIN, 1994, 70).

Este último autor anticipa que la incorporación de los nuevos recursos tecnológicos en las aulas provocará, al igual que ha sucedido en otros sectores industriales y de servicios, importantes cambios organizativos y metodológicos en las dinámicas institucionales; según él, provocará una organización flexible y abierta a los requerimientos de las metodologías (SAN MARTIN, 1994, 71).

3.2.1.4. LOS MATERIALES EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

. PROBLEMA 28. Selección inadecuada de los materiales audiovisuales en el trabajo de aula.

Este problema, según apuntan algunos autores, puede ser debido a que los docentes obvian las posibilidades y las limitaciones expresivas de los diferentes medios audiovisuales para el trabajo escolar que se pretenda, estando influidos bien por el imperativo tecnológico o por haberse dejado deslumbrar por la propaganda publicitaria acerca de la utilidad didáctica de ciertos productos tecnológicos audiovisuales.

AREA (1994) plantea que las decisiones sobre la selección y uso de los medios en las aulas debiera hacerse en función del tipo de contenido, de las actividades a realizar y de los aprendizajes que se pretendan desarrollar. FERRES (1994) también considera que la selección de medios y de lenguajes debiera hacerse en función de los contenidos; dice que hay que sacar partido de las prestaciones específicas de cada medio, siempre de acuerdo con las necesidades de los alumnos y con las exigencias de los contenidos curriculares. Por tanto, para seleccionar adecuadamente el medio según el contenido curricular que se trabajará con aquél será preciso conocer sus características específicas así como sus posibilidades y limitaciones expresivas.

SAN MARTIN (1995) y FERRES (1994) manifiestan que es inadecuado un relativismo instrumental de los materiales que sostenga que puede utilizarse cualquier material para trabajar cualquier contenido. *“No todos los contenidos son válidos para todos los medios. En palabras de Edmund Carpenter, un medio no es un sobre cerrado en el que pueda contenerse cualquier tipo de contenido (Carpenter y McLuhan, 1974). Los medios condicionan los lenguajes. El libro, por ejemplo, es hiperfuncional para lenguaje verbal escrito; la televisión, en cambio, no lo es. Desde este condicionamiento, los medios limitan también los contenidos” (FERRES, 1994, 123).*

POPKEWITZ (1994¹⁶⁸; citado por SAN MARTIN, 1995) señala que en la selección de materiales curriculares comercializados habrá que tener en cuenta los criterios que regulan la producción de éstos ya que son muy distintos de los supuestos formativos que debieran inspirar su utilización didáctica; siendo aquéllos no tanto educativos sino fundamentalmente económicos. *“Tampoco se puede ignorar que el ‘potencial instructivo’ atribuido a las tecnologías, no es más que la coartada publicitaria de los fabricantes e intermediarios para vender en las escuelas. Su interés no es el de la educación, sino el de ganar cuotas de mercado a partir de las escuelas (se conciben como mercado primario), según se desprende de las actuaciones de Apple e IBM en el sector informático”* (POPKEWITZ, 1994, 180; citado por SAN MARTIN, 1995, 224). Por ello será conveniente revisar y repensar la validez de la propaganda difundida por los productores de tecnología acerca de la utilidad didáctica de los productos audiovisuales en venta (como videodiscos interactivos, colecciones de discos compactos o de vídeos didácticos, mesas mezcladoras, ...).

. PROBLEMA 29. Contar con materiales escasos, no atractivos y no relevantes en la educación audiovisual crítica.

MASTERMAN (1993a) señala la necesidad de que el docente cuente con una amplia gama de recursos a su disposición y de que seleccione no únicamente documentos con los que realizar ejercicios básicos sino que también aporte a los alumnos información relevante externa al documento. Considera fundamental que los documentos se refieran a acontecimientos actuales, que recojan asuntos que importen e interesen a los alumnos y que sean apropiados a su nivel de manera que estos textos puedan aportar a las prácticas educativas vitalidad, relevancia y voluntad de trabajar. Por ello es esencial que el docente sea capaz de servirse de acontecimientos importantes del momento así como que sea previsor y vaya acumulando documentos interesantes y útiles (aunque muchos puedan serle poco familiares en un principio) ya que *“es muy agotador y consume mucho tiempo el hecho de que el docente tenga que localizar o encargar que le localicen la documentación relevante cada vez que la necesita”* (MASTERMAN, 1993a, 93).

MASTERMAN (1993a) y QUIN y McMAHON (1993, 165) señalan también la conveniencia de emplear en las clases documentos alternativos, que no se ajusten a los dominantes y populares extraídos de la televisión y la prensa cotidianas, como pueden ser las películas y vídeos independientes de vanguardia o de otras culturas o incluso materiales audiovisuales antiguos pasados de moda. Es decir, textos alternativos que salen al paso de las representaciones convencionales y que vehiculan otros enfoques diferentes de los temas, forzando al individuo a distanciarse del contenido, y que no ofrecen placer fácilmente sino que conllevan inquietud obligándole a posicionarse frente al texto. Estos autores señalan, respecto a los documentos audiovisuales de producción independiente, que aunque normalmente no gustan a los alumnos éstos se muestran cercanos a los llamamientos políticos que se recogen en ellos y muestran interés por discutirlos; y respecto a los textos antiguos dicen que los alumnos parecen más capacitados para distinguir los valores inherentes en ellos porque en general no los comparten.

¹⁶⁸ POPKEWITZ, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.

MASTERMAN (1993a, 280) señala que todo material puede ser de utilidad siempre que el docente y los alumnos sean conscientes de los intereses inscritos en él. Y AREA (1996) expresa que son precisos procesos de enseñanza multimediatos en los que exista una utilización variada y combinada de medios de distinta naturaleza (textual, icónica, sonora, audiovisual, informática, ...), siendo conveniente que no exista predominio de una tecnología sobre otras.

. PROBLEMA 30. La producción por parte del profesorado de material audiovisual para las clases.

Algunos autores también han considerado y valorado el hecho de que sean los docentes quienes produzcan sus propios materiales audiovisuales para trabajarlos en las aulas (FERRES, 1994; AREA, 1994). Como ventajas se subraya la elaboración de materiales adecuados a un contexto escolar específico y en función de los contenidos específicos que se deseen trabajar, así como el hecho de que habrán sido fruto de la reflexión y actividad de profesores y colectivos docentes; por tanto, se considera como positivo cualquier esfuerzo de elaboración o de reelaboración por parte del profesorado. Como inconvenientes se destaca que la producción de materiales audiovisuales por el profesorado es una actividad muy costosa en tiempo y esfuerzo y que además normalmente no consigue la calidad técnica de las obras de los profesionales por la falta de medios y de formación técnica del profesorado; por lo que las tentativas suelen acabar en decepciones y frustraciones. *“Si la mayor parte de los profesores ni se plantean siquiera la posibilidad de elaborar sus libros de textos, ¿por qué tienen que plantearse la creación con una tecnología mucho más compleja y para la que están mucho menos preparados?”* (FERRES, 1994, 135). Por ello este autor recomienda que los docentes retoquen materiales ya elaborados (como documentos televisivos, vídeos comercializados, ...) o produzcan materiales sencillos (entrevistas, reportajes simples, imágenes aisladas que puedan ser provocadoras o motivadoras, ...) o con tecnologías fáciles (como diapositiva, transparencias y casetes de audio).

AREA (1994, 95) manifiesta que es una quimera pensar que la producción de materiales por el profesorado pueda generalizarse (por la falta de tiempo para simultanear esta actividad con las que ya actualmente desarrolla) y que se convierta en un alternativa sólida y global al mercado industrial; además de que no valora como pertinente renunciar a estos productos comerciales. Considera que esta tarea es factible y deseable en el caso de que se desarrollen como actividades de formación del profesorado, proyectos de investigación o innovaciones curriculares; en estos casos la Administración tendría que facilitar la infraestructura necesaria para abordarla, tanto en recursos económicos y humanos como en condiciones laborales, y difundir los materiales elaborados por los colectivos de profesores.

En cambio la producción de materiales por los alumnos sí es bienvenida y aprobada *“porque en este caso el objetivo prioritario no es el acabado de una obra que ha de dar pie a un trabajo didáctico posterior. Cuando son los alumnos los que producen el material audiovisual, el trabajo didáctico se realiza durante el proceso de producción. El aprendizaje no se realiza gracias a una obra acabada, sino en el momento de producir la obra”* (FERRES, 1994, 135).

. PROBLEMA 31. Una organización inadecuada de los materiales audiovisuales puede prefigurar modalidades de uso que impidan el uso cotidiano de estos medios en las aulas.

“La distribución de los recursos lleva a conferir prioritariamente unos usos de los mismos frente a otros; usos que, a su vez, van a ir propagando unas funciones de los mismos en la enseñanza” (BAUTISTA, 1994, 99).

BAUTISTA (1994) y SAN MARTIN (1995) señalan que hay que atender a la organización física de los recursos en los centros (ubicación y acceso) ya que ésta puede prefigurar unas determinadas modalidades y tiempos de uso de éstos y consecuentemente unos determinados roles docentes y discentes, e incluso imposibilitar la cabida de lo audiovisual en el trabajo escolar cotidiano. Ahora bien, BAUTISTA (1994, 103) manifiesta que ésto puede ser modificado cuando los participantes *“tienen la posibilidad y la capacidad de cuestionar el valor que tiene esos usos así como las posibilidades que se están ahogando por no organizar los equipos tecnológicos y materiales de otra forma”*.

BAUTISTA (1994) propone que los recursos se instalen en las aulas y rechaza, refiriéndose a los centros de recursos, la organización centralizada de los recursos y la existencia de un experto responsable como fórmulas organizativas basadas en los principios de rentabilidad, control, seguridad y conservación y responsabilidad frente a otras medidas organizativas más abiertas y flexibles de los recursos en las aulas y en los centros escolares guiadas por la significatividad y relevancia de uso, la accesibilidad, la flexibilidad y la profesionalización docente; cuestión que he recogido más extensamente en la subcategoría “Financiación, Dotación y Organización”.

SAN MARTIN propone disponer no tanto de bibliotecas sino de centros de documentación con una pluralidad de materiales impresos, audiovisuales, informáticos, ... En este sentido, este autor critica *“el desmesurado interés de la Administración Educativa por la ‘informática’ a la que le asigna un aula específica en los centros de Primaria y Secundaria, mientras que sobre las condiciones físicas para los audiovisuales no se dice nada”* (SAN MARTIN, 1995, 229).

3.2.1.5. LA EVALUACIÓN EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

. PROBLEMA 32. La no evaluación de los aprendizajes en la educación audiovisual crítica.

SAN MARTIN (1995, 256) subraya que los aprendizajes desarrollados en esta materia de estudio no suelen evaluarse, ni se valoran como relevantes; lo cual debería ser replanteado ampliando los ámbitos de evaluación. Este autor considera que la evaluación juega un importantísimo papel en el control y en la legitimación de las prácticas escolares, por lo que si se considera desde el ámbito de la evaluación tanto a estos recursos como a las prácticas con ellos se reconocería institucionalmente la pertinencia didáctica de los artefactos tecnológicos (SAN MARTIN, 1994, 81).

BAZALGETTE (1993) y QUIN y McMAHON (1993) han manifestado que el hecho de que en sus respectivos países -Gran Bretaña y Australia- se haya incluido en la evaluación institucional de los aprendizajes de los alumnos esta materia, considerándola esencial para superar ciertos exámenes¹⁶⁹, ha otorgado status académico al estudio de los medios confirmándolo como materia fundamental de pleno derecho.

. PROBLEMA 33. No adaptar la evaluación a las características propias del estudio crítico sobre los medios.

PUNGENTE (1993) considera que es esencial contar con instrumentos de evaluación apropiados y adaptados a las características propias de los estudios sobre medios de comunicación.

. PROBLEMA 34. Limitar la crítica a los documentos audiovisuales, no transfiriéndola al propio curriculum de educación audiovisual ni al resto de asignaturas escolares.

“La enseñanza de los medios -de igual modo que los documentos de éstos- tiene que ser cuestionada y expuesta a la investigación en el aula. La metodología y el contenido de la educación audiovisual tienen que ser sometidos a diálogo y a investigación colaboradora entre docentes y discentes” (MASTERMAN, 1993a, 46).

MASTERMAN (1993a, 267 y 280) señala que si se intenta desarrollar la capacidad crítica de los alumnos respecto a los mensajes mediáticos no puede evitarse un enfoque crítico respecto al propio curriculum escolar de la educación audiovisual crítica así como respecto a otros documentos curriculares como los libros de texto o respecto al resto de asignaturas del curriculum. La enseñanza de los medios supone una crítica enérgica a todas las asignaturas escolares ya que éstas, al igual que los medios, tienden a ser conceptuadas erróneamente como formas de realismo y no como sistemas de símbolos (ALVARADO Y FERGURSON¹⁷⁰, 1983; citado por MASTERMAN, 1993a, 46).

3.2.1.6. EDUCACION AUDIOVISUAL CRÍTICA O EDUCACIÓN CRÍTICA

. PROBLEMA 35. Limitar el planteamiento crítico al ámbito curricular de la educación audiovisual.

AREA (1994, 90-91) expresa que incorporar los MCM en las aulas debiera significar replantear innovadoramente muchas de las metas, contenidos y actividades de la enseñanza para aproximar la educación escolar a la realidad actual en la que viven los alumnos. SAN MARTIN (1995, 228 y 196) manifiesta que la introducción de los contenidos y artefactos audiovisuales supone un cambio radical del régimen de casi “autarquía cultural” que vive la escuela así como de la organización social que lo soporta, además de la recontextualización de los mismos y que si la institución escolar educara a

¹⁶⁹ QUIN y McMAHON señalan que se evalúan estos aprendizajes en primaria, pero no en los exámenes de promoción en Secundaria o niveles superiores.

¹⁷⁰ ALVARADO, M. y FERGUSON, R. (1983). “The curriculum, media studies and discursivity, *Screen*, vol. 24, núm. 3, mayo/junio.

los alumnos en un pensamiento autónomo con capacidad para buscar, ordenar e interpretar información, entonces también serían capaces de entender críticamente la cultura audiovisual así como otros tantos temas vitales para la existencia humana, no siendo necesario siquiera hablar de educación audiovisual. Contrariamente a esta idea de integrar la educación audiovisual crítica en un currículo crítico perdiendo ésta su carácter distintivo se manifiesta, por ejemplo, FERRES (1994, 138); quien dice que no basta con una formación humanística general que desarrolle en los alumnos el desarrollo del sentido crítico en general sino que hay que dar una formación específica que permita descubrir la intencionalidad de los diferentes discursos mediáticos (publicitarios, informativos y de entretenimiento) y descifrarlos.

MASTERMAN explícitamente considera que habría que extender el enfoque crítico, con el que concibe la enseñanza de los medios, al resto de las áreas curriculares y de textos a estudiar en las aulas. Al hilo de su argumentación sobre la organización transversal del estudio de los medios de comunicación, sucintamente en unas breves líneas, este autor propone una deconstrucción crítica de todo tipo de textos, no sólo de los documentos específicamente mediáticos sino también de los libros de texto escolares –ya que éstos solo serán útiles si los docentes y discentes son conscientes de los intereses inscritos en ellos-, así como también del conocimiento científico recogido en las diferentes disciplinas académicas cuestionándolo como saber universal e indiscutible, desvelando las controversias de éste e interpretándolo en función de diversos intereses existentes en sus ámbitos de producción y difusión (MASTERMAN, 1993a, 267 y 280). *“Interrogarse sobre las maneras en que el mundo es representado en los medios lleva inevitablemente a cuestionarse también las maneras predominantes de representar el mundo en los programas escolares... Así, pues, leer los medios y reconstruir las disciplinas académicas forman parte de un mismo proyecto”* (MASTERMAN, 1993a, 274). COSTAS (1993c) también expresa que la educación audiovisual crítica no debiera ser tanto un añadido curricular sino un cambio en la filosofía educativa de todo el curriculum¹⁷¹.

SAN MARTIN argumenta su postura diciendo que en los procesos educativos juega un papel central, no tanto la tarea pedagógica concreta y aislada sino los *sistemas de actividad*, la totalidad que le confiere. MASTERMAN (1993a, 52) también remarca que es en la *experiencia total* de la escuela, y no en la simple transmisión de éste o aquel contenido de una u otra asignatura, en donde reside la eficacia ideológica de esta institución.

Entre los autores ubicados en el paradigma representacional está generalizada la idea de que el estudio crítico de los medios, concebido como una manera de conceptualizar el mundo, va a desempeñar un papel pionero y estratégico en la transformación de la enseñanza tradicional y en el cambio social sirviendo de ejemplo y guía para el futuro por los cuestionamientos y las innovaciones que se derivan del

171

“Los promotores de la Enseñanza de los medios en Sudáfrica no pretenden que ésta sea un añadido en el currículo escolar sino más bien que amplíe los fundamentos de la filosofía educativa. (...) La enseñanza de los medios, exige sin embargo, que todo se base en todo. Aspira al imposible de que la experiencia y el mundo exterior logren informar los conocimientos escolares y, que a su vez, estos conocimientos proporcionen a los alumnos las herramientas para examinar el mundo que les rodea y, en definitiva, les permita llegar a ser ciudadanos críticos” (COSTAS, 1993c, 431).

enfoque crítico de esta materia (MASTERMAN, 1993a; TYNER, 1993; BAZALGETTE, 1993; SHEPHERD, 1993a, 1993b)¹⁷². Ahora bien, SHEPHERD (1993a, 142) -quien también destaca la utilidad del enfoque de la educación audiovisual para transformar la enseñanza en otras materias- dice que ésto puede ocurrir una vez que los docentes adquieran cierto grado de dominio de conceptos y prácticas de educación audiovisual. BAZALGETTE (1993, 128) señala que en su país -Gran Bretaña- la propuesta de educación audiovisual del British Film Institute (BFI) no se limita a añadir unos cuantos aspectos de la cultura moderna a la programación general sino que, en último término, reconceptualiza la manera en que se enseña la cultura desarrollando la comprensión crítica de todas las formas de expresión y comunicación públicas, incluidos los libros; comentando que los conceptos y teorías de la educación audiovisual pueden incidir en la manera en que se pueden enseñar otras materias, aunque matiza que los conceptos de “agente” y “representación” apenas se tocan en otras partes del curriculum.

172

“Parece probable que los medios vayan a utilizarse predominantemente, del mismo modo que se ha hecho en el pasado, como transmisores ‘transparentes’ de información, a no ser que los profesores de medios intervengan. (...) Los profesores de medios son quienes representan la mejora del futuro educativo” (MASTERMAN, 1993a, 256 y 283)

“La educación en los medios, con sus pedagogías reformadoras, su relación estrecha con las nuevas formas de comunicación y sus objetivos de fortalecer las estructuras democráticas, está en una posición clave para guiar una reforma educativa que esté abierta al alumno y en armonía con el mundo de fuera de la escuela (...) La enseñanza de los medios puede demostrar y ejemplificar estrategias prácticas para la democratización del aula. (...) Los profesores de medios pueden hacer mucho para explicar la relación entre alfabetización, tecnología y sociedad, y para determinar el rumbo de la educación moderna” (TYNER, 1993, 193, 196 y 197).

“La alfabetización audiovisual desempeña un papel esencial en el futuro de nuestro mundo. Es uno de los componentes necesarios para el cambio social y el progreso global... la enseñanza de los medios es el futuro. Por su enfoque, su insistencia, en el proceso y evaluación de la información, la alfabetización audiovisual es la primera asignatura post-industrial, la primera asignatura no enraizada en el modelo educativo antiguo de dominio de contenidos y fragmentación de los conocimientos” (SHEPHERD, 1993b, 241-242).

3.2.2. CONDICIONANTES CULTURALES Y ESTRUCTURALES EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

3.2.2.1. CONDICIONANTES CULTURALES EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

“(El cambio inherente a la utilización de las tecnologías y de la cultura audiovisual en el aula) no se trata de un problema ‘técnico’ cuya solución se alcanza ofreciendo más formación e incrementando equipamiento. El problema tiene un claro trasfondo ideológico respecto al papel de la escuela en el momento actual, cultural por las expectativas que los diferentes agentes sociales se creen respecto al conocimiento y político en la concepción y desarrollo de las prácticas de enseñanza en las aulas” (SAN MARTIN, 1995, 226)

3.2.2.1.1. CULTURA PROFESIONAL DOCENTE

“Es indudable que una transformación y mejora de las prácticas profesionales de los docentes (renovando los usos de los materiales curriculares) requiere cambios importantes en las condiciones de trabajo de los mismos, en los sistemas de apoyo externo, en los incentivos desde la Administración, en la formación y perfeccionamiento de los docentes, pero también, un cambio en la cultura, actitudes y conocimientos de una proporción importante del profesorado” (AREA, 1994, 102).

. PROBLEMA 36. Indiferencia y resistencias del profesorado respecto a la educación audiovisual crítica.

MASTERMAN (1993a, 33) destaca que uno de los problemas del progreso de la educación audiovisual ha sido la indiferencia de los profesores ante esta área curricular así como ante otros hechos –como, por ejemplo, ante la privatización de la información (MASTERMAN, 1993a, 30)-. SHEPHERD (1993a) habla de resistencia pasiva de los profesores a la enseñanza audiovisual como problema detectado al implementar esta alfabetización en su país¹⁷³ y recomienda no obligar a los enseñantes a impartir esta materia porque un docente reacio es un docente ineficaz y es preferible no gastar tiempo con estos docentes ya que hay mucho trabajo por hacer; en su lugar, desde el contexto canadiense y dadas las cualidades docentes que cree aconsejables, considera que sería fundamental una cuidadosa selección del profesorado para que el proceso de siembra tenga éxito (SHEPHERD, 1993a, 150 y 141).

Algunas de las razones que algunos autores consideran que sostienen la resistencia e indiferencia de los docentes ante esta materia serían las siguientes:

BAZALGETTE (1993, 116) dice que los docentes rehusan trabajar esta materia porque es considerada subversiva y TYNER (1993, 188) también indica que un enfoque

¹⁷³ Además del hecho de concebir a los MAV-MCM condenatoriamente por no ser cultura elevada y de trabajarlos desde un enfoque fundamentalmente artístico.

radical de la educación audiovisual crítica, dada la tradicional resistencia de los docentes ante los cambios, puede parecerles demasiado idealista e intimidatorio. Además, esta autora estadounidense manifiesta que tradicionalmente los docentes se oponían a la inclusión de los medios de comunicación en el aula porque la cultura popular no era considerada como un objeto digno de estudio y que *“cuando les añadieron a su ya muy ocupado día el currículo de destrezas de lectura crítica, muchos de ellos lo consideraron simplemente un nuevo capricho educativo”* (TYNER, 1993, 176).

PUNGENTE (1993, 402) señala que no se trabajan los medios de comunicación en las aulas, incluso en el caso de que los docentes quieran incluirlos en el curriculum escolar, porque éstos no se sienten capaces de hacerlo por falta de formación.

AREA (1996) en su investigación señala que el profesorado considera y es suficientemente conocedor de la problemática que implican los medios de comunicación así como la enseñanza de los mismos; y junto con FERRES (1994) dice que aún reconociéndose desde la escuela el poder de influencia cultural y educativa de la televisión, sin embargo se educa a los niños como si ésta no existiera. Siendo la cultura escolar y la mediática dos mundos distintos y distantes. *“Es la política del avestruz: ante la problemática sociocultural de los medios de comunicación esconder la cabeza”* (AREA, 1996). Este autor explicita que los docentes perciben a los medios audiovisuales como competidores desleales en su labor docente y, por tanto, mantienen actitudes negativas ante los mismos.

APARICI (1993) dice que la actitud de hostilidad, rechazo o negación frente a la utilización de las nuevas tecnologías está asociada, por un lado, al desconocimiento del papel de éstas en el campo pedagógico como textos con similar jerarquía que los impresos (y no simplemente como meras ayudas o auxiliares didácticos); y, por otro lado, está asociada al peso de la institución escolar, con una estructura y un poder fuertemente constituido, que provoca que las nuevas tecnologías sean percibidas como posibles amenazas desestabilizadoras de intereses consolidados de manera que la escuela se muestra reacia a incorporarlas reforzando la autarquía y la endogamia académico-cultural¹⁷⁴.

SAN MARTIN (1995) indica que, con frecuencia, los profesores adoptan un discurso anti-medios, anti-televisión, porque éste es el discurso académico; el cual se ha construido sobre una tradición metodológica centrada en la aproximación lecto-escritora al texto y, a través de éste, a la cultura y al conocimiento. Discurso académico que es esencialmente adoctrinador¹⁷⁵ y lo es tanto para los alumnos como para los profesores

174

“En el pasado y en el presente, ha habido una característica común: toda institución que dura largo tiempo, trae consigo intereses creados y los que se benefician de ella están inclinados a proteger la institución como forma de protegerse a sí mismos” (SELDES, 1974; citado por APARICI, 1993, 355). [SELDES, G. (1974). “La revolución de las comunicaciones”. En CARPENTER, E. y McLUHAN, M. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona. Laia]

175 Como lo es todo discurso en el que *“el oyente no puede tomar una postura racional ante las pretensiones de validez que se ocultan”* (YOUNG, 1993, 71; citado por SAN MARTIN, 1995, 245). [YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós-MEC]

A este respecto menciono aquí lo dicho por MASTERMAN (1993a), recogido anteriormente, acerca de que en la organización tradicional del curriculum y en la relación jerárquica profesor-alumno están

dada la relación de dependencia que tanto unos como otros establecen con dicho saber instituido como válido. *“Los profesores no siempre alcanzan a comprender la racionalidad desde la que los expertos dicen lo que se ha de enseñar o los criterios políticos desde los que se impone esa decisión como la verdad a impartir en las aulas”* (SAN MARTIN, 1995, 245). Este autor subraya que una de las variables más significativas para consolidar el proceso de cambio inherente a la utilización de las tecnologías y la cultura audiovisual en las aulas no es tanto disponer de abundantes equipos y material de paso, ni su inclusión en los programas oficiales, sino la cultura organizativa de los docentes. Nada hay de estructural en asociar las matemáticas con las primeras horas de la mañana o las tardes, los viernes o las clases de ética con el vídeo o la plástica, sino que es desde la cultura profesional docente organizativa, profundamente académica, desde la que se explican estas decisiones curriculares (SAN MARTIN, 1994, 70); por tanto, habría que cuestionar explícitamente la idoneidad pedagógica de esta cultura profesional docente organizativa.

También, en relación con la fuerza del discurso académico, ANDERSON (citado por TYNER, 1993) señala que el pronóstico del desarrollo de la educación audiovisual está también ligado al compromiso de los profesores que se ven atenazados por el movimiento de “regreso a lo básico”; el cual, dado que es promovido desde las filas conservadoras neoliberales, no incluye a esta materia de estudio como básica.

Otro argumento al que se alude en los análisis sobre la resistencia de los docentes a la hora de incorporar las nuevas tecnologías audiovisuales en las aulas, hace referencia al papel que desempeñan los libros de texto como materiales curriculares al servicio de los alumnos y, fundamentalmente, al servicio de los docentes. La deficiente formación de éstos, sus inadecuadas condiciones laborales y la naturaleza de los sistemas curriculares vigentes propician que los enseñantes recurran a materiales que les ayuden a realizar sus tareas docentes utilizando éstos no tanto como instrumentos para facilitar los aprendizajes de los alumnos sino para guiar sus propias prácticas docentes; siendo el libro de texto el material donde encuentran esta ayuda al especificarse en ellos al detalle qué y cómo enseñar y evaluar. Con esta dinámica el profesorado se desprofesionaliza al pasar a depender profesionalmente de estos textos escolares para realizar su trabajo; los cuales, se convierten en un mecanismo de control externo sobre el curriculum y sobre la actuación docente (APPLE, 1984, 1989; GIMENO SACRISTAN, 1988a, 1991; TORRES SANTOME, 1989; AREA, 1994¹⁷⁶). Ahora bien, AREA (1994) señala que los efectos de la influencia de

igualmente atrapados los docentes y los alumnos: los profesores justifican su manera de trabajar al sentirse obligados a impartir la máxima cantidad de información en el tiempo limitado de que disponen y los alumnos se resisten a trabajar de otra manera porque tradicionalmente sus aportaciones no han sido bien recibidas ni valoradas.

176

“El profesorado por su formación, por sus condiciones de trabajo y por la estructura y racionalidad del sistema curricular vigente, manifiesta evidencias claras de desprofesionalización, entendida ésta como la pérdida de la capacidad de decisión y control sobre las tareas propias de su profesión: planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza. Debido a lo anterior, el profesorado se encuentra indefenso para hacer frente a la multitud de tareas derivadas del ejercicio de su profesión... Ante esta situación el profesorado tiene que recurrir a algún material que le resuelva una parte importante de estas tareas, que presente operativamente las decisiones curriculares que supuestamente él debe realizar para su aula: dicho material son los libros de texto. El libro de texto, por consiguiente, aparece ante el profesorado como el único material donde se operativizan en un nivel práctico las prescripciones de un programa curricular específico (por

los libros de texto sobre la práctica curricular y sobre la profesionalidad docente no son determinantes o iguales en todos los casos; y explica esta variabilidad, entre otras razones, por el margen de autonomía que los docentes tienen para tomar decisiones.

SAN MARTIN manifiesta que la autonomía profesional (real o percibida) está determinada por su cultura profesional docente, a su vez influida por los condicionantes externos (formación, condiciones laborales, ...), y expresa que el profesorado es tan sólo uno de los agentes implicados en la escolarización y su quehacer profesional es preciso contextualizarlo social, histórica y políticamente ya que es este escenario el que delimita lo que "puede y debe" hacer. Así, este autor critica la reforma iniciada en nuestro país porque pone poco énfasis en los contextos organizativos que definen las condiciones materiales del trabajo docente, porque propone un nuevo perfil profesional del docente pero obvia la perspectiva y la "conciencia histórica" respecto a los anteriores modelos y planes de formación del profesorado y porque otorga al profesorado gran parte de la responsabilidad en la mejora de la calidad pero luego se vincula su ejercicio profesional con tareas instrumentales prefiguradas y *"la calidad se define en términos de eficacia en la que el curriculum debe responder a los requerimientos tecnológicos de una sociedad obsesionada por la competitividad"* (SAN MARTIN, 1995, 251).

Las tareas docentes consideradas como necesarias por algunos autores para trabajar esta materia en las aulas¹⁷⁷ rompen con las dinámicas de actuación pedagógicas tradicionales y que requieren de saberes y actitudes profesionales diferentes de las más habituales. MASTERMAN (1993a, 22 y 78) señala que la educación audiovisual crítica requiere del entusiasmo y de la dedicación de los profesores así como de la capacidad, la confianza y la curiosidad intelectual suficientes para dejar a un lado las propias disciplinas de las que son especialistas (tomando de éstas lo que sea apropiado y descartando lo que no lo sea), así como para investigar la contribución a esta materia de otras diferentes. SHEPHERD (1993a, 141 y 151) explicita como condiciones del éxito de la educación audiovisual crítica que los profesores sean activos y enérgicos, que sean respetados por sus colegas y que compartan con ellos sus aprendizajes, y que tanto ellos como sus alumnos se sientan con autoridad con las herramientas que manejan. *"Debemos hacer todo, que es mucho ... y, en realidad, parece excesivo"* (SHEPHERD, 1993b, 242).

Algunos autores señalan que el camino para modificar la cultura docente tiene que ser horizontal, y no vertical-descendente (concibiendo la enseñanza de los medios como una innovación diseñada desde fuera –desde el gobierno, la administración o la academia-

ejemplo, los Diseños Curriculares de la Reforma Educativa). En el texto se encuentra la metodología que posibilita el desarrollo de los objetivos, se presentan ya seleccionados y secuenciados los contenidos (con sus definiciones, ejemplos, interrelaciones, etc.), se proponen las actividades que deben cumplimentar los alumnos, se encuentra implícita la estrategia de enseñanza que ha de seguir el profesor en la presentación de la información, e incluso (a través de la guía didáctica o del profesor) se ofrecen algunas pruebas de evaluación del aprendizaje (Zabalza, 1985; Area, 1985; 1991)". (AREA, 1994, 100) [ZABALZA, M. (1985). "Problemática didáctica del libro de texto". Conclusiones grupo de trabajo sobre el libro de texto. Madrid. MEC; AREA, M. (1985). "El profesor y el libro de texto: Algunas consideraciones sobre su selección y uso en la EGB". Conclusiones grupo de trabajo sobre el libro de texto. Madrid. MEC; AREA, M. (1991). Los medios, los profesores y el currículo. Barcelona. Sendai Ediciones]

¹⁷⁷ Coinvestigar con los alumnos en el marco de una pedagogía crítica dialógica, comunicarse con otros docentes y profesionales, depurar la pedagogía de los medios, investigar sobre esta materia estudiando la aportación de las diferentes disciplinas a la misma, ...

que es preciso difundir entre el profesorado). Por ello consideran como una característica propulsora y sustentadora de los programas innovadores que el movimiento surja de las bases, que sean los docentes los promotores del cambio, que las iniciativas más importantes a la hora de presionar para su desarrollo provengan del profesorado (PUNGENTE, 1993). Por ejemplo, SHEPHERD ha manifestado que en Canadá el enorme desarrollo de la alfabetización audiovisual se ha debido a que ha sido un movimiento llevado, casi por completo, por los profesores no universitarios; el cual ha aprendido más de la práctica que de los libros, aunque éstos retrospectivamente han proporcionado el marco conceptual, la validación y la extensión de su labor. *“Nuestra fuerza, en Ontario, en Canadá, reside en que somos un movimiento de raíz, enraizado en el aula, enraizado en la cultura, enraizado en la voluntad del profesorado de transformar sus currícula, sus aulas, sus alumnos y su sociedad. (...) Quizá no siempre se puede confiar en las autoridades educativas para abrir nuevos terrenos y quizá no se debería confiar en que los pioneros de la primera ola vayan a servir de guía para la segunda ola. No hay que abandonar sólo porque uno se sienta aislado. (...) Necesitamos organizaciones profesionales fuertes que puedan defender esta disciplina ante el Gobierno y las autoridades educativas. Tenemos que estar dispuestos a impartir enseñanzas y formación al profesorado si las autoridades educativas y las instituciones de formación del profesorado no están preparadas o no tienen voluntad de hacerlo”* (SHEPHERD, 1993a, 151 y 138-139).

PUNGENTE (1993), tras realizar una investigación acerca de la enseñanza de los medios en todo el mundo, ha sintetizado que uno de los elementos cruciales para la implementación satisfactoria de la educación audiovisual en las escuelas secundarias es la creación de grupos de apoyo -preferiblemente dirigidos por profesores- para la realización de talleres, conferencias y congresos, para la divulgación de noticias sobre educación audiovisual en boletines y para el desarrollo curricular de unidades didácticas; grupos de apoyo que deberían rebasar el nivel de claustros o distritos escolares para involucrar a una sección transversal de personas interesadas en la enseñanza de los medios de comunicación. También TYNER (1993) destaca el impulso que pueden aportar las asociaciones profesionales de profesores en la promoción y el establecimiento de estas innovaciones al ofertar apoyo a los profesores ofreciéndoles las oportunidades formativas que pueden haberles faltado en su formación inicial. Es por ello que se considera oportuno la promoción de asociaciones de profesores, ajenas a la burocracia oficial educativa, que promuevan y respalden estas y otras innovaciones. Organizaciones como lo han sido y lo están siendo: el Instituto Británico de Cinematografía (BFI) en Londres-Reino Unido, la Asociación Estrategias para la Alfabetización Audiovisual en San Francisco-EEUU, la Asociación Alfabetización Audiovisual (AML) en Toronto-Canadá, APUMA o el Seminario de Media de la UNED en Madrid-España, ...

GARCIA MATILLA (1993b, 426) destaca la conveniencia de crear redes de comunicación e intercambio entre profesores y usuarios así como de abrir nuevas vías de cooperación internacional, muy especialmente vinculadas a Latinoamérica.

Ahora bien, tal como señala SHEPHERD la carrera iniciada por la educación audiovisual es una maratón de relevos más que un sprint¹⁷⁸ y como dice SAN MARTIN

¹⁷⁸

“Cuando encontré a Len Masterman por primera vez, él nos advirtió que no nos quemáramos demasiado pronto y nos señaló que el trabajo en que nos encontrábamos metidos era un maratón no un sprint. Me tranquilicé hasta que se lo mencioné a un amigo que corre maratones; ¡me dijo que los

(1995, 249) *“no podemos olvidar que el profesorado participa de la condición humana como el resto de los mortales, por lo que no puede exigírsele siempre y en todo el máximo nivel”*.

. PROBLEMA 37. Evasiva de los docentes a hablar explícitamente de ideología en las aulas.

QUIN y McMAHON (1993, 165) señalan que *“tradicionalmente en la clase de medios se ha evitado entrar en los temas de ideología y poder, a menudo debido al instinto de conservación”*. Ya he recogido en el problema anterior lo dicho por BAZALGETTE (1993) acerca de que los docentes rehusan trabajar esta materia por considerarla subversiva, y lo dicho por TYNER (1993) acerca de que un enfoque radical de la educación audiovisual puede parecerles demasiado intimidatorio.

3.2.2.1.2. CULTURA DEL ALUMNADO

. PROBLEMA 38. La ingenuidad y las resistencias del alumnado en la educación audiovisual crítica.

Algunos obstáculos que los docentes encuentran en el desarrollo práctico de una pedagogía crítica y emancipadora se derivan de las concepciones, comportamientos y actitudes habituales del alumnado; es decir de la cultura discente. Entre estas dificultades algunos autores señalan la desconsideración de los alumnos hacia el trabajo escolar con estos materiales audiovisuales valorados como de *segunda* categoría, la ingenuidad de los alumnos respecto a los documentos mediáticos y la resistencia de los alumnos a estas nuevas propuestas metodológicas críticas.¹⁷⁹

Cuando los alumnos perciben el exclusivo valor que desde la institución escolar y desde su familia se otorga al discurso académico, el cual enfatiza los contenidos tradicionalmente académicos y una aproximación impresa a éstos, esto puede provocar en ellos que desconsideren la importancia de implicarse en el trabajo con estos materiales de *segunda* categoría; de manera que el discurso académico llega a someter tanto a profesores como a alumnos, como he señalado anteriormente (SAN MARTIN, 1995, 256).

MASTERMAN (1993a) además de señalar como obstáculo la ingenuidad de los alumnos ante los documentos mediáticos, al incidir también en ellos el mito de la objetividad o de la ventana, dice que los alumnos se muestran resistentes a estas metodologías activas y críticas porque están atrapados (al igual que los profesores) por la organización académica del curriculum y por las relaciones jerárquicas docente-discente, porque están habituados a trabajar pasiva y dependientemente y porque tradicionalmente

maratones frecuentemente se corren en una serie de sprints!. No obstante, ahora somos muchos los que estamos implicados en la carrera, y, de hecho, se está convirtiendo en una carrera de relevos. El testigo se va pasando continuamente.” (SHEPHERD, 1993b, 242).

¹⁷⁹ Estas resistencias ideológicas de los mismos estudiantes contra el aprendizaje crítico las ha recogido también GRUNDY (1991, 171), quien explica que son debidas a que *“las tradiciones del reparto de responsabilidades y de la distribución del poder en el trabajo de enseñar y aprender están ancladas con fuerza tanto en la historia de los profesores como de los alumnos”*.

sus aportaciones no han sido bien recibidas ni valoradas. Este autor considera que esta actitud de resistencia de los alumnos a trabajar de otra manera diferente a la tradicionalmente académica es debida a su historia previa como estudiantes, al haber sido escolarizados con pedagogías domesticadoras a las que se han adaptado; siendo, por tanto, comprensible que rechacen una educación emancipadora porque tienen que modificar sus hábitos de estudio y trabajo, porque les exige más esfuerzo y porque les intimida y desconfían de ella.

COSTAS (1993b) comenta lo mismo. *“Los alumnos, condicionados a valorar el conocimiento objetivo y la posición experta de los profesores, se sienten intimidados si se les exige que pasen de consumidores pasivos de conocimientos a creadores activos de los mismos. Estos alumnos no sólo se resisten a la estimulación sino que aprecian la pasividad (...) Estas ideas tan enraizadas acerca de la educación plantean graves obstáculos para el desarrollo de una cultura de aprendizaje. Una investigación de 1988 dio a conocer una preocupante estadística acerca de la enorme resistencia de los alumnos negros a las actividades de clase que exigían de ellos destrezas críticas. (...) Aunque la educación emancipadora, consigna unificadora en las protestas estudiantiles en los ochenta, no resulta atractiva a los alumnos que han sido escolarizados con aprendizajes memorísticos y con exámenes, hay alguna esperanza”* (COSTAS, 1993b, 85-86 y 90).

3.2.2.1.3. CULTURA DE LA COMUNIDAD

. PROBLEMA 39. No reconocimiento de la importancia de la educación audiovisual crítica por parte de la comunidad.

Autores de diferentes países señalan que un problema esencial de la educación audiovisual crítica es la falta de un reconocimiento generalizado por parte de la comunidad (léase padres, políticos e incluso de profesores) acerca de la importancia de este área de estudio en la formación básica de los estudiantes. La falta de convencimiento acerca de la necesidad educativa de esta materia o incluso el rechazo, la desconfianza o la hostilidad a su incorporación en el curriculum es atribuida a diversos motivos:

- al considerar a los medios de comunicación como transparentes y nada problemáticos; es decir, por el “mito de la ventana” (MASTERMAN, 1993a; TYNER, 1993; MORAN, 1993; GARCIA MATILLA, 1993b),
- a la presión de “la vuelta a lo básico” (QUIN y McMAHON, 1993),
- a ser una materia de estudio novedosa tanto por los contenidos objeto de estudio como por los materiales con los que trabaja -no sólo no estrictamente académicos sino esencialmente populares- (MASTERMAN, 1993a; TYNER, 1993),
- al temor a que sea utilizada la televisión en las aulas como niñera electrónica (TYNER, 1993),
- a la fuerza de la tradición al haber sido educados los progenitores con libros de texto (TYNER, 1993) y al creer que la cultura académica solo puede transmitirse con libros y no con medios audiovisuales (AREA, 1996),
- al incidir en los hábitos domésticos de consumo y poder prestarse a malas interpretaciones e incompresiones por parte de los padres (MASTERMAN, 1993a); etc.

El latinoamericano MORAN señala que los medios de comunicación de masas son valorados generalmente de forma positiva porque presentan situaciones de vida que ayudan a escapar de las difíciles condiciones diarias y, en todo caso, las críticas son superficiales, esporádicas y nunca estructurales. *“La mayoría de las personas, principalmente de clases populares, aquellas que más necesitan los Proyectos de Educación Crítica no se sienten atraídas por el tema porque el punto de partida de los educadores-educandos es completamente contrario a sus motivaciones. La dificultad es que la población no ve la televisión como problema sino como una solución. (...)En esto está la fuerza de los medios: representan y presentan una manera de vivir deseables -y ‘posible’, por lo menos en parte- y que contesta a las necesidades y expectativas que se sienten como reales. La mayoría de las personas cree que hay tareas más importantes e inmediatas a desarrollar que analizar la televisión, precisamente cuando la lucha por la supervivencia es tan desgastadora y consume tantas energías. En otras palabras, pagar el alquiler, garantizar el empleo o buscar más dinero es más urgente que cuestionar el papel de los medios de comunicación”* (MORAN, 1993, 46).

En nuestro país, GARCIA MATILLA (1993b, 425) evidencia la paradoja de que las críticas hacia la televisión vertidas por colectivos de educadores, asociaciones de consumidores o ciudadanos se contradicen con las audiencias millonarias de los programas más criticados por su bajo nivel cultural, pobreza estética y de contenidos.

Los australianos QUIN y McMAHON (1993, 155) comentan que en el clima actual de aumento del desempleo y de crítica al sistema escolar por el supuesto descenso de los niveles de aprendizaje, *“tanto los políticos como los padres quieren asegurarse de que sus hijos aprenden algo y a la enseñanza de los medios de comunicación se les ha acusado tradicionalmente de ser una ‘opción fácil’”*.

“La contemplación de televisión en las clases no se consideró nunca en serio, como una actividad digna de estudio. Durante mucho tiempo se la consideró como una forma de entretenimiento, recreativa e informal, ya que en general la gente, y muchos profesores, no consigue comprender qué tiene que ver el visionado de televisión con el aprendizaje. Además la gente no ve necesariamente la omnipresente cultura televisiva como especialmente problemática, aunque a veces se exprese alguna preocupación sobre su efecto en los niños (...) Los padres y los dirigentes de la comunidad todavía asocian la educación con la habilidad de leer y escribir la palabra impresa y como la mayoría de ellos fueron educados por métodos que se basaban en el libro de texto, quieren que los niños tengan estos libros. (...)La mayoría de los americanos no detesta la televisión... asocian la televisión con el entretenimiento ... Les gusta buscar soluciones de ‘alta tecnología’, pero tienen miedo de que los profesores también usen la televisión como niñera que cuida a sus hijos”. (TYNER, 1993, 176, 184 y 185).

A la par que se acusa la falta de apoyo de la comunidad para incorporar la educación audiovisual en los centros educativos, estos y otros autores señalan como deseable y necesario el apoyo y la participación de diferentes instancias de la comunidad como padres, profesionales de los medios, activistas políticos, investigadores, centros escolares, además del apoyo de la administración educativa.

Las razones que aduce SAN MARTIN (1995, 229) para buscar la implicación y el apoyo de otros agentes e instituciones culturales del entorno así como de otros centros escolares es porque no cree razonable exigir que el profesorado sepa de todo o que cada centro disponga de la mayoría de los recursos tecnológicos existentes en el mercado y porque considera conveniente asumir coordinadamente determinadas estrategias de actuación que relacionen la cultura académica con la audiovisual.

Otros autores como PUNGENTE (1993) subrayan la fuerza potencial de la comunidad para propiciar la incorporación de esta materia en el curriculum escolar como parte fundamental del mismo; comentando, por ejemplo, que en Ontario-Canadá la decisión ministerial de incluir la alfabetización audiovisual en el curriculum obligatorio estuvo influida por varios factores. Uno de ellos fue la preocupación de muchos sectores de la población ante la proliferación de la violencia y la pornografía en los medios de comunicación, la cual se tradujo en una presión sobre el sistema escolar para exigir que éste respondiera a esta situación enseñando destrezas de lectura de los medios de comunicación; por ejemplo, algunos grupos de presión no oficiales, como federaciones de profesores y consejos escolares, remitieron un escrito al ministro de educación solicitando que la alfabetización audiovisual se incluyera como parte esencial en los currículos escolares.

TYNER (1993, 177) considera fundamental que se clarifique el papel de la educación en nuestra sociedad tecnológica, que la comunidad comprenda el papel de los MCM en la sociedad y en la escuela y que aquélla preste apoyo a ésta. *“Hasta que los padres y líderes de la comunidad no se convenzan de su necesidad con respecto a los fines generales de la educación, ésta seguirá añadiéndose al currículum de manera azarosa y discontinua (...). Antes de que la educación en los medios pueda llegar a ser prioritaria en las escuelas americanas, la sociedad debe responder primero a una cuestión más amplia: ‘¿Para qué educar?’”* (TYNER, 1993, 180 y 192)

“El uso de documentos populares y de poco prestigio cultural requiere algo más que una sencilla docencia. Implica que los alumnos, los compañeros y los padres estén informados de los objetivos del curso y de lo que se espera lograr. Si no se hace así, las consecuencias son bastante previsibles: padres escandalizados por la información confusa que les dan sus hijos, o compañeros que sacan conclusiones precipitadas y erróneas. No es de extrañar que los docentes de los medios, la mayor parte del tiempo, se limiten a territorios más seguros.(...)”

El profesor que sea capaz de lograr la comprensión y el apoyo de los padres, que sea capaz de hacer que los padres tengan confianza en sus objetivos curriculares y que logre trabajar en cooperación con los padres y las asociaciones, encontrará que tiene importantes aliados en su tarea de desarrollar en sus discípulos la comprensión crítica de los medios” (MASTERMAN, 1993a, 235-236 y 275).

Se considera necesario que los docentes encuentren comprensión y apoyo en sus esfuerzos y para ello tendrían que *“preparar el terreno cuidadosamente”* explicitando, aclarando y consensuando con la comunidad y con sus propios compañeros los motivos y las razones que justifican la vital importancia de esta materia de estudio para la formación de la ciudadanía. Los docentes no deberían lamentarse amargamente de que nadie les comprende sino exponer la necesidad de ésta *“con el celo evangelizador de los conversos”* utilizando razonamientos apremiantes y convincentes, a la vez que sencillos e inteligibles,

que demuestren la relevancia de esta materia para fortalecer las estructuras democráticas de la comunidad; pudiendo utilizar los medios de comunicación locales y/o nacionales así como realizar actividades en la comunidad, por ejemplo, mediante talleres de medios donde se informe a los padres del trabajo a desarrollar en las aulas, se fomente entre ellos una reflexión sobre los medios y se sugieran interacciones padres-hijos (MASTERMAN, 1993a; TYNER, 1993).

AREA (1996) señala que en la etapa de difusión de la educación para los medios habrá que diseminar información a la comunidad educativa sobre la necesidad de esta innovación curricular y sobre las características pedagógicas de la misma de manera que la comunidad conozca el porqué, el para qué y el cómo de dicho proyecto innovador, tome conciencia de su necesidad y se adhiera al mismo apoyándolo e implicándose en la práctica. Según este autor habrá que plantear y explicar a los padres la relevancia de éste en la formación integral de sus hijos para que colaboren y se integren asumiendo actividades de formación en los hogares; difundiendo incluso en los medios de comunicación de masas informaciones relacionadas con los efectos de los medios en los jóvenes así como noticias sobre las actividades de educación para los medios.

3.2.2.1.4. CULTURA DE LOS GOBIERNOS Y DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

. PROBLEMA 40. Desorientación de los gobiernos y de las administraciones educativas respecto al papel de las nuevas tecnologías en la educación.

“La política educativa parece creer unánimemente que la tecnología es buena para la educación, pero no tiene claro ‘por qué’ es necesaria” (TYNER, 1993, 193-194)

Esta autora estadounidense destaca como factor que puede incidir en el éxito de la enseñanza audiovisual¹⁸⁰ que exista una política clara acerca del papel de la alfabetización y de la tecnología en la sociedad y del papel de la educación en la sociedad para reforzar la ciudadanía crítica y democrática; y señala que los representantes de la administración que supervisan las actuaciones de los profesores con frecuencia no entienden el papel de los medios electrónicos en la clase (TYNER, 1993).

Respecto a este problema, en la bibliografía revisada, apenas se dice nada más salvo lo que puede inferirse de algunas valoraciones críticas acerca de las medidas educativas institucionales para promocionar la integración curricular de los MAV-MCM en las aulas; por ejemplo, las recogidas explícitamente en la subcategoría “Apoyos de la administración educativa”, que hacen referencia al Proyecto Mercurio del Ministerio de Educación de nuestro país en donde se detecta la cultura que subyace en las políticas educativas institucionales que en ese apartado se critican.

¹⁸⁰ TYNER (1993) destaca este factor junto con otros como la investigación sobre respuestas de audiencias, el apoyo de la comunidad, la formación inicial y el acceso a los recursos.

3.2.2.2. CONDICIONANTES ESTRUCTURALES EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM

Diversos autores mencionan algunos aspectos como el curriculum prescrito, la financiación, la dotación de recursos tecnológicos y de materiales, la formación del profesorado, el asesoramiento, la promoción de programas de innovación, las condiciones laborales de los docentes, ... como fundamentales para favorecer la enseñanza de los medios en las aulas; destacando el importante papel de la administración educativa que puede tener en éstos.

PUNGENTE (1993) tras su investigación concluyó que para la implementación satisfactoria de la educación audiovisual en las escuelas secundarias es crucial que las autoridades educativas proporcionen un apoyo definitivo a tales programas, incluyendo en el curriculum la enseñanza de los medios, orientando y ofreciendo libros de recursos y material, y asegurando la implementación de dichos programas; así como que los distritos escolares cuenten con asesores de apoyo para los profesores con experiencia en la enseñanza de los medios y que se establezcan redes de comunicación con los profesores. BAZALGETTE (1993) considera esencial tanto formar y apoyar al profesorado como difundir materiales.

SHEPHERD (1993a) también ha señalado la conveniencia de apoyar a los docentes facilitándoles personal de apoyo para consulta, materiales curriculares impresos y audiovisuales, equipos y accesorios, así como objetivos claramente formulados o metas de realización para alumnos de varios niveles. QUIN y McMAHON (1993, 166 y 169) también han manifestado la necesidad de aclarar más los fines y los objetivos de la enseñanza audiovisual para profesores, padres y alumnos; de lo cual parece entenderse que su propuesta es que estos fines y objetivos sean concretados desde fuera (tal vez por los expertos, los políticos, ...).

AREA (1996) también expresa la necesidad de implementar políticas educativas de difusión de información sobre la necesidad de la educación para los medios, de elaboración de materiales curriculares, de dotación y gestión de recursos en los centros educativos, de asesoramiento y apoyo externo en éstos y de evaluación e investigación sobre la educación para los medios.

. PROBLEMA 41. Ausencia de participación del profesorado en la toma de decisiones sobre política educativa general y en lo relativo a la educación audiovisual.

Se critica la nula presencia de los docentes en el ámbito decisonal sobre política educativa general. TYNER (1993), en relación con la educación audiovisual, propone que los docentes formen parte de los equipos que toman las decisiones en las instituciones que elaboran la política educativa en lugar de que estas decisiones sean impuestas a los profesores y a las escuelas por personas que no vivencian las realidades cotidianas de las aulas, como ocurre actualmente.

3.2.2.2.1. EL CURRICULUM PRESCRITO

. PROBLEMA 42. No integración o integración inadecuada de la enseñanza crítica de los medios en el curriculum prescrito.

BAZALGETTE (1993) valora como positivo e importante institucionalmente que en Gran Bretaña la educación audiovisual exista oficialmente al haberse incorporado en el Diseño Curricular Nacional y que se considere esencial para superar ciertos exámenes porque con ello se ha otorgado status académico a estos estudios, asignando profesores y presupuesto para ello; pero matiza que al estar incluida en términos tan básicos y abstractos, aunque esto obliga al profesorado, puede dar lugar a que los más conservadores no se consideren afectados tajantemente. QUIN y McMAHON (1993) señalan que el hecho de que en un proyecto de evaluación de la enseñanza obligatoria en Australia occidental se incluyera la evaluación de la comprensión de los MCM como parte de las habilidades de alfabetización, confirmó como materia fundamental de pleno derecho el estudio de los medios en Australia. Es de interés señalar que en los dos países mencionados, cuando comenzaron a desarrollarse experiencias prácticas de educación audiovisual crítica, no existía un curriculum común nacional sino que éste se ha implantado en dichos países hace poco tiempo.

AREA (1996) opina que la reforma de nuestro sistema educativo no ha sido una ocasión suficientemente aprovechada ya que no se han realizado cambios significativos en cuanto a la cultura y el conocimiento escolar que debe enseñarse para preparar al alumnado ante las nuevas formas culturales de la sociedad de la información, ni para formarle como ciudadano activo, autónomo y consciente de los efectos socioculturales de los medios de comunicación de masas. Además, este autor señala que sería ingenuo pensar que el mero hecho de que esta materia sea reconocida e integrada en el curriculum oficial implique su incorporación en el curriculum real.

SAN MARTIN (1995) dice que, aunque el curriculum práctico tiene poco que ver con el curriculum prescrito, éste influye en aquél al prescribirlo como obligatorio y al crear mecanismos para controlar el cumplimiento de ese curriculum de mínimos (por ejemplo, los criterios de evaluación, las evaluaciones del INCE -Instituto Nacional de Calidad y Evaluación-, las visitas de la Inspección a los centros, ...). Con lo cual se dificulta e imposibilita la realidad de un curriculum abierto, flexible y descentralizado que permita la contextualización de los conocimientos así como la incorporación de otros contenidos diferentes a los establecidos en el mismo y de otras actividades que vinculen el saber con las experiencias de los estudiantes; como puede ocurrir en el caso de la cultura y la tecnología audiovisual. En nuestro país la imposición de los contenidos es muy fuerte y eso conlleva una determinada dinámica de trabajo en la que los materiales y las actividades se plantean para confluir y alcanzar unos determinados niveles de conocimiento académico.

Otro de los aspectos que este autor señala como intensificador del efecto determinante del curriculum prescrito sobre las prácticas docentes es el valor de cambio que se le asigna a la titulación obtenida tras la superación del curriculum establecido; lo cual parece que obliga a trabajar en las aulas según lo prefijado en aquél, cerrando el curriculum. “ *Uno de ellos (uno de los problemas) está en los contenidos curriculares propiamente dichos, en la medida en que representan un universo de enseñanzas*

mínimas, políticamente consensuados y con un importante valor de cambio en la sociedad actual puesto que conducen a títulos académicos. Puede que el conjunto de conocimientos seleccionados para el curriculum escolar, no represente demasiado en cuanto a la comprensión y transformación de la realidad presente, pero se impone como mínimos en todo el sistema para garantizar unos derechos políticos más que unas necesidades culturales y de desarrollo individual y colectivo” (SAN MARTIN, 1994, 77)

Ahora bien, como recoge este autor, habría que añadir que en el curriculum en acción, el desarrollado de hecho en las aulas, confluyen diversas instancias (Estado, Comunidades Autónomas, centros y profesores) así como diferentes ámbitos de determinación: cultura profesional de los docentes, formación del profesorado, enfoque curricular adoptado por el Ministerio de Educación, los conocimientos de las áreas curriculares, las editoriales de materiales curriculares, la Inspección, ...

¿Cómo se recoge la educación audiovisual en el curriculum básico? ¿Qué enfatiza y qué silencia?. Los problemas que se mencionan en relación con esto son la escasa atención que se presta en el curriculum prescrito a la cultura audiovisual y a las experiencias vitales de los ciudadanos con ella, primando en su lugar los contenidos académicos tradicionales, así como que lo audiovisual está presente en las enseñanzas mínimas pero de un modo fragmentado, académico, anecdótico y con más incidencia en los niveles superiores que en los básicos.

.. Problema 42.1. Un curriculum prescrito que incluye escasamente y de manera subsidiaria la educación audiovisual crítica en contraste con otras materias curriculares.

Se critica que en nuestro curriculum nacional las referencias a la educación audiovisual son escasas y que además el valor que se asigna a ésta es secundario respecto a otros contenidos, áreas o disciplinas tradicionalmente académicas. SEGOVIA (1993, 303-304) apunta que los esfuerzos de la administración educativa para modernizar los curricula nacen desfasados y se limitan tímidamente a proponer nuevos temas de estudio (como la educación audiovisual) repartidos entre diferentes asignaturas (como Expresión Plástica y Lenguaje), que adquieren el rango de añadidos y son tratados como temas monográficos y puntuales. SAN MARTIN expresa que, tal como se ha prefigurado el ámbito curricular, la alfabetización audiovisual no tiene un valor prioritario ni es considerada como un elemento central en el curriculum básico, sino que adquiere *“un claro carácter subsidiario y residual, de mero soporte no imprescindible para otros aprendizajes verdaderamente importantes. No parece que lo audiovisual tenga estatus suficiente para formar parte del currículum escolar, si no es como material folklórico que ameniza las clases o llena los tiempos muertos como preámbulo a los asuntos que realmente tienen interés formativo”* (SAN MARTIN, 1995, 215).

MASTERMAN (1993c, 427-428), refiriéndose a la enseñanza secundaria obligatoria 11-16 dice que, en realidad, el curriculum nacional de su país –Gran Bretaña- se basa en el predominio de las asignaturas correspondientes a las disciplinas tradicionales, por lo que será difícil que la educación audiovisual avance en la línea de convertirse en asignatura separada por derecho propio. McMAHON y QUIN (1993, 396) comentan que en Australia, aunque en la

enseñanza secundaria los cursos de alfabetización audiovisual se han desarrollado sistemáticamente, *“todavía existen diferencias entre la categoría de la enseñanza de los medios y la de otras asignaturas más establecidas como la física o la historia. En la mayoría de los estados australianos la alfabetización audiovisual no se valora para acceder a los estudios superiores, mientras que las asignaturas tradicionales sí se contabilizan. Esto supone una limitación importante a la hora de potenciar la expansión de la alfabetización audiovisual en los cursos de enseñanza secundaria”*.

.. Problema 42.2. Un curriculum prescrito académico que dificulta la consideración de otros contenidos alternativos así como un trabajo crítico con aquéllos.

SAN MARTIN (1995) observa que en los objetivos curriculares de las etapas de Primaria y de ESO de nuestro país la cultura audiovisual está difusamente formulada al no existir referencias explícitas a la misma. Los objetivos aluden explícita o implícitamente a la cultura académica, lo que descubre el sesgo academicista del curriculum prescrito.

Este autor critica el academicismo porque enfatiza más la acumulación de contenidos que la comprensión de la realidad, porque subraya la cultura académica desvalorizando la cultura experiencial de los alumnos y porque presenta a los contenidos escolares como neutrales y no problemáticos ocultando la subjetividad inherente en la construcción de los mismos. En el curriculum básico la comunicación y la información son consideradas instrumentalmente para plantear y resolver problemas, la cultura se recoge bajo el término de patrimonio y, por ejemplo, la tecnología en ESO se orienta al saber hacer de manera que *“el estudio de la presencia social de las tecnologías, su uso y consecuencias no tiene cabida clara en ninguno de los bloques temáticos ... Se pone el énfasis en procesos simples de aplicación de la ciencia para abordar ciertas tareas y problemas, donde no sólo cuenta lo conceptual sino también las destrezas en el manejo de las herramientas. Es una recuperación de oficios y bricolage que es lo más que se puede hacer en los talleres de los centros escolares”* (SAN MARTIN, 1995, 214).

“Al adoptar la forma de materias o asignaturas, con nombres más o menos novedosos, esclerotizan su contenido confiriéndoles un sesgo academicista que es precisamente lo que los estudiantes rechazan por alejarse de sus intereses y experiencias más inmediatas (Fernandez Enguita, 1987: 26 y ss.). Desde el punto de vista epistemológico, este planteamiento curricular ofrece un conocimiento que se ‘experimenta como colecciones materializadas, fragmentadas y desiguales de ‘hechos’ no problemáticos. Las bases de tal conocimiento permanecen generalmente ocultas’ (Sharp, R. 1988: 136). (...)

Se pierde la estrecha relación existente entre el conocimiento y los hechos y fenómenos a los que se refiere. Su valor se cifra más en la acumulación que en el potencial explicativo de lo que acontece en el entorno. De alguna manera el conocimiento se sustrae de sus implicaciones políticas y condiciones sociales de producción, para presentarlo como algo objetivo y casi neutral que el alumno, individualmente considerado, ha de adquirir. (...) La versión escolar del mundo exterior es reducida y parcial, tan alejada

de la experiencia de los alumnos que difícilmente podrán reconocerla como relevante" (SAN MARTIN, 1995, 206, 207 y 214).¹⁸¹

Como camino para la acción este autor propone romper con el sentido monosémico de los conocimientos escolares y con los límites impuestos por la cultura académica y dar entrada a referentes mucho más amplios y vitales superando la artificial diferenciación entre cultura de masas y cultura académica, ya que ambas se mezclan indistintamente en la vida cotidiana ocupando temas muy parecidos aunque con lenguajes distintos. Para ello habría que comunicar el universo académico y el de la experiencia con la cultura audiovisual, manteniendo el equilibrio entre la autonomía institucional de la escuela y la permeabilidad de ésta a las prácticas sociales culturales cotidianas de los ciudadanos desde las coordenadas que inspira la cultura académica, ya que la quiebra de ese equilibrio daría lugar a la academización de la cultura audiovisual o a la audiovisualización de la enseñanza; es decir, a la colonización de las aulas por las industrias culturales. Habría que analizar ideológicamente todo proceso comunicativo, complejizando la conceptualización de la cultura, de manera que los estudiantes *"reflexionen sobre lo que les proponen los diferentes discursos sobre ellos mismos, sobre los demás, su entorno y el mundo en que viven"* (SAN MARTIN, 1995, 243).

En relación con ésto SAN MARTIN resalta la vinculación entre la cultura académica y la tecnología impresa (lenguaje escrito), así como la "incompatibilidad semiótica" entre el discurso académico y el audiovisual.

Este autor señala que es innegable la existencia de una estrecha vinculación entre la cultura escolar académica y la tecnología impresa deducible por el uso monopolizante del libro de texto en las aulas (como instrumento productor y mediador de dicha cultura) y por el hecho de que quien tiene dificultad para decodificar y utilizar el lenguaje escrito fracasa en los centros educativos (al ser éste predominante en ella), aunque fuera de la escuela los modos de comunicación más influyentes y difundidos son los visuales. Esto evidencia la desconexión entre los signos que se utilizan en la sociedad y aquellos en los que forma la escuela dado que la alfabetización audiovisual y el estudio del medio televisivo están prácticamente ausentes en los programas escolares. Igualmente FERRES (1994, 136-137) señala como una de las más flagrantes contradicciones de la institución escolar el hecho de que ésta no prepare a los alumnos reflexiva y críticamente para la actividad (ver la televisión) a la que, según las estadísticas actuales, más horas van a dedicar en sus vidas después de dormir y de trabajar; mientras que, en su lugar, se les prepara para actividades que tal vez no realizarán fuera de las aulas en toda su vida.

La semejanza que SAN MARTIN destaca entre la cultura escolar y la audiovisual reside en el hecho de que ambas son mecanismos de enculturación que elaboran y difunden representaciones sobre el mundo y las transmiten como neutrales, cuando no lo son; desempeñando, por tanto, una función social reproductora de la cultura dominante. En cuanto a las diferencias entre el discurso

¹⁸¹ FERNANDEZ ENGUITA, M. (1987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona. Laia; SHARP, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid. Akal.

audiovisual y el escolar, este autor llega a hablar de “incompatibilidad semiótica” entre ambos discursos; aunque explica que ésta “no viene determinada por la tecnología en sí, sino por las prácticas discursivas en las que se inserta y desde las que se trata de modificar los contextos en los que se aplican” (SAN MARTIN, 1995, 247). Estas diferencias que dificultan el tratamiento curricular de la cultura audiovisual en las aulas, por el papel predominante de la cultura escolar impresa, serían las siguientes:

- La cultura escolar aparece formalmente definida, no así la audiovisual que aparece como difusa con contenidos abiertos con alta divergencia semántica y con bajo potencial para nombrar y para informar con precisión¹⁸².
- Su naturaleza constitutiva: temáticas, lenguaje, espacios, ...
- Su status social. La cultura escolar aparece como valiosa al ser valedora de títulos, aunque es aburrida y poco práctica. La cultura audiovisual aparece como superficial pero, a la vez, entretenida y actual.
- El complejo industrial en el que se desarrollan.

En cambio es destacable como este autor señala que, divergentemente, estas diferencias no son tales cuando se compara el discurso escolar con el informático¹⁸³. Lo cual, según este autor, podría explicar tanto el fracaso de la imagen en la escuela como el éxito sin precedentes de que gozan los ordenadores en ella, tras las dudas iniciales en su implantación en las aulas; obviamente

182

“El código que estructura y regula el discurso académico y por tanto las prácticas en las que se produce, no consiente el bajo potencial que la imagen fotográfica y electrónica tiene para nombrar, en suma para informar con precisión ... no hay consenso en la lectura de la imagen y si el discurso escolar lo impone aquella pierde su valor discursivo para integrarse en el académico ... la polisemia de la imagen y su tendencia a representar lo individual no la hacen compatible con el discurso escolar que, por el contrario, tiende a lo monosémico bajo la disyuntiva de verdadero o falso, a lo abstracto y universal” (SAN MARTIN, 1995, 246).

183

“(La informática) Su inserción en los procesos de enseñanza es menos problemática y ambigua que en el caso de los materiales audiovisuales... En el marco del discurso académico consolidado, resulta más pertinente la informática que los audiovisuales, más el trabajo individual que el de grupo, más la reproducción que la producción, etc. (...).

La informática parece haber encontrado en el contexto escolar un buen entorno para su expansión cultural y económica. Una de las razones que explica este hecho es que se da un alto grado de compatibilidad entre el lenguaje informático y el código que regula el discurso académico... La informática no tiene posibilidades ilimitadas, sólo aquellas que se prefiguran en el programa que es donde se definen las posibilidades de acción del usuario y del mensaje producto que cabe esperar como consecuencia de las operaciones realizadas sobre el ordenador.

Los programas, como se sabe, están elaborados sobre la base de lenguajes altamente formalizados, como el verbal y el matemático, que tienen un alto potencial de abstracción, de generalidad y, en consecuencia, de nombrar. Desde esta perspectiva cabe afirmar que hay un alto grado de compatibilidad semiótica entre el discurso informático y el académico, por lo que es previsible su afianzamiento en la institución escolar. La similitud de códigos permite que las prácticas discursivas de la enseñanza asimilen la informática en tanto que no genera divergencia semántica, sino pertinencia entre mensajes. En ambos casos la estructura del discurso prefigura quién puede hablar, qué cosas se pueden decir y con qué significados y si no se acierta con la secuencia correcta el ordenador dirá: ‘Se ha equivocado, vuelva a empezar’, mientras que el enseñante sentenciará: ‘Ha suspendido, vuelva a la próxima convocatoria’ (SAN MARTIN, 1995, 235 y 246-247).

también debido a que hoy en día la informática es considerada por el discurso neoconservador dominante como decisiva para hacer la enseñanza más eficaz y competitiva, tal como se pretende con los procesos productivos (SAN MARTIN, 1995, 247).

.. Problema 42.3. Un curriculum prescrito disciplinar y propedéutico que impide otras formas de acercarse al conocimiento.

SAN MARTIN también manifiesta que, tal como se ha configurado el curriculum prescrito disciplinarmente segmentando y circunscribiendo los contenidos curriculares en áreas y asignaturas, se ha imposibilitado la incorporación de otros contenidos más abiertos (como son, por ejemplo, esas otras formas de conocimiento y hábitos culturales más dinámicos y plurales que caracterizan a la cultura audiovisual o las competencias y los conocimientos necesarios para comprender críticamente el mundo y los problemas reales) que son difícilmente integrables en esos artificiales y acotados espacios formales. Además, este autor subraya que lo audiovisual es abordado analítica y formalmente obviando su dimensión expresiva y sociopolítica y planteándolo desde posturas paternalistas y moralizantes, en la línea del paradigma vacunador identificado por MASTERMAN (SAN MARTIN, 1995, 204 y ss). *“Al adoptar la prescripción de mínimos el modelo de fragmentación disciplinar, resulta realmente difícil dar cabida en esos compartimentos estancos a experiencias y prácticas culturales no sujetos a códigos tan restringidos (...). Se observa una especie de fosilización de lo audiovisual que se incluye en el curriculum. No sólo se fragmenta sino que además se abordan analíticamente, priorizando los componentes formales sobre las vivencias cotidianas de los escolares. Planteamiento que resulta contradictorio con la experiencia de los escolares y sus hábitos de relación con la cultura audiovisual. Es probable que como consecuencia de esta excesiva formalización de lo audiovisual, no se ponga más énfasis en su dimensión expresiva, de disfrute y, en consecuencia, en el papel social e ideológico que cumplen en las sociedades avanzadas y en la nuestra en particular. No hay ninguna referencia a las prácticas sociales de uso de estos medios, en todo caso se trata de aleccionar a los alumnos para que no sean víctimas de los medios, exteriorizando así posicionamientos paternalistas y moralizantes sin demasiado sentido en una propuesta curricular...”* (SAN MARTIN, 1995, 205 y 215).

La nueva propuesta curricular de la reforma no ha superado la forma tradicional de abordar la producción y la distribución del conocimiento en la escuela y ha aplicado sobre la cultura audiovisual el formato de la cultura académica fragmentándola en diferentes áreas de Primaria y Secundaria, *“dejándole al alumno la difícil tarea de recomponer cognitivamente ese despiece”* (SAN MARTIN, 1995, 215)¹⁸⁴. Por tanto, según SAN MARTIN (1995, 207) hubiera sido preferible una fórmula más abierta en la definición del currículum básico, de manera que *“en lugar de unos contenidos perfectamente delimitados hubiera un*

¹⁸⁴ Cuando, como dice GIMENO SACRISTAN (1992, 210), la *“comprensión de los problemas que preocupan al hombre moderno requieren síntesis en el curriculum, no perspectivas analíticas propias de disciplinas para que el alumno las integre por su cuenta”*.

marco de trabajo orientado por una serie de objetivos y unas pautas metodológicas."

Además, el carácter lineal y propedéutico con el que se define al curriculum prescrito, de manera que ese conjunto fragmentado de conocimientos se propone que sea superado en sucesivas etapas, determina el método y el ritmo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *"Cada centro se integra en la estructura de un sistema escolar que le impone sus condiciones. La fragmentación disciplinar de los contenidos curriculares, así como su articulación propedéutica en las diferentes etapas y niveles del sistema, obliga a imponer un cierto ritmo en las prácticas de enseñanza, lo cual actúa a su vez como determinante en las metodologías con las que desarrollar aquéllas y en la selección de las herramientas a utilizar"* (SAN MARTIN, 1994, 70).

.. Problema 42.4. Un curriculum prescrito que ubica fundamentalmente la alfabetización audiovisual en los tramos educativos superiores y no tanto en los básicos obligatorios.

No dispongo de datos que me permitan sintetizar en qué tramos educativos se trabaja fundamentalmente la educación audiovisual en los sistemas escolares formales de diferentes países; pero por lo comentado por diferentes autores podría decirse que es en los niveles superiores no obligatorios donde se recoge más ampliamente la educación audiovisual como parte integrante del curriculum. MASTERMAN (1993c, 428) señala que será en los niveles de 16-19 años y de la educación superior donde parece más probable que se desarrolle la educación audiovisual como asignatura específica en Gran Bretaña.

GUTIERREZ MARTÍN señala que en el curriculum prescrito de Infantil y de Primaria, referido a la cultura y a la tecnología audiovisual, predomina un enfoque descriptivo (pretendidamente neutro) más que un enfoque desmitificador-ideológico; y destaca la peligrosa identificación que se establece entre la realidad y la representación que de la misma hacen los medios en el curriculum de Educación Infantil (GUTIERREZ MARTÍN, 1997, 205). La justificación de esta circunstancia la explica este autor desde la creencia errónea de que el estado de desarrollo de los alumnos no permite profundizar en el estudio crítico de las cosas.¹⁸⁵

SAN MARTIN (1995) comenta que se desconoce cómo se desarrollarán las directrices curriculares en las prácticas educativas reales puesto que la reforma no ha generalizado una nueva cultura curricular y, por tanto, probablemente el curriculum oficial será víctima de la cultura profesional así como de las rutinas y dependencias existentes; e igualmente expresa la necesidad de que los profesores y demás agentes relacionados con la escuela se impliquen para desarrollar las posibilidades que ofrece el actual marco legal, intentando superar las limitaciones impuestas por determinadas condiciones de trabajo, rutinas y viejas dependencias profesionales.

¹⁸⁵ En relación con esto, GIMENO SACRISTAN (1992) destaca que conforme se avanza en la escolarización van introduciéndose en el curriculum las síntesis; posibilitando únicamente a los que permanecen en el sistema educativo y llegan a estos niveles superiores comprender determinadas realidades de una manera más holística.

3.2.2.2. LA FORMACION DEL PROFESORADO

. PROBLEMA 43. La falta o la inadecuación de la formación inicial y permanente del profesorado en relación con la educación audiovisual crítica.

En un informe de la UNESCO se recoge que el profesorado debe iniciarse en la informática y en las tecnologías, seguir las informaciones de los medios de comunicación de masas y, además, prepararse para capacitar a los alumnos en la selección y utilización crítica de la información, etc (UNESCO, 1990, 28). Diferentes autores también aluden a la formación inicial y permanente del profesorado como factor esencial que puede incidir en el éxito de la enseñanza audiovisual (MASTERMAN, 1993a; TYNER, 1993; PUNGENTE, 1993; BAZALGETTE, 1993; SHEPHERD, 1993a; GARCIA MATILLA, 1993b; SAN MARTIN, 1995; AREA, 1996). Aunque FERRY (1991) advierte que hoy en día la formación se ha convertido en un gran mito al creer que, ante la falta de cambios estructurales, con ella se podrán conseguir los cambios deseados. *“La formación aparece como uno de los grandes mitos de este medio siglo ... De la formación uno espera, definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de la transformación de las estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos ...”* (FERRY, 1991, 45; citado por SAN MARTIN, 1995, 252).¹⁸⁶

PUNGENTE (1993, 402) analizando lo que ha ocurrido en su contexto canadiense señala que no basta con que la educación audiovisual esté ampliamente favorecida por una política educativa oficial ya que si no existe una formación de los profesores para que éstos se sientan capaces de trabajar esta materia en las aulas, aunque los profesores quieran impartirla, no tendrá lugar. BAZALGETTE (1993, 125) también considera a la formación del profesorado como factor esencial para romper la existente situación de “círculo vicioso”: *“mientras los profesores desconozcan los beneficios de la enseñanza sistemática y continuada de los medios, probablemente no habrá garantías de que ésta se imparta”*.

TYNER realiza duras críticas a la formación del profesorado en EEUU, manifestando que la profesión docente está en crisis a causa de la inadecuación de los programas de formación del profesorado y que son fundamentalmente las instituciones oficiales de formación inicial, que están en un punto muerto, las que constituyen una enorme barrera para la implementación de la educación audiovisual en las escuelas. *“El estado agonizante de las instituciones de formación del profesorado ha agotado todo el vigor de la profesión de enseñante, dejando a los futuros profesores desilusionados y frustados incluso antes de empezar sus carreras profesionales”* (TYNER, 1993, 189). Dice que en EEUU grupos concretos de interés constituyen lobbys que presionan al Estado para introducir en las titulaciones las clases que encajan con su ideología (la paz, el SIDA, el lenguaje de los ordenadores, ...) desbordando la “bandeja curricular” del profesorado; dice también que en la mayoría de las universidades estadounidenses las optativas han disminuido y que los cursos de medios para profesores en formación son de 1-3 horas sobre el uso del material audiovisual y se centran en el manejo de los equipos y raramente abordan planteamientos críticos. Además, señala que *“las barreras que encuentra la*

¹⁸⁶ FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Barcelona. Paidós.

educación en los medios en la formación del profesorado son más confusas aún porque la educación en los medios no es una materia, sino una disciplina que se enseña conceptualmente a lo largo del currículo, mediante estilos de enseñanza que son la antítesis de los que se enseñan en las instituciones tradicionales” (TYNER, 1993, 188).

Lo que se plantea como necesario es racionalizar la formación docente inicial y permanente de manera que tenga en cuenta las formas modernas de comunicación (TYNER, 1993, 177) integrando la comprensión crítica de los medios y posibilitar que llegue a todos los profesores sea cual sea su asignatura (MASTERMAN, 1993a, 282). Respecto a las instancias agentes de esta formación del profesorado en medios MASTERMAN indica que los profesionales de los MCM pueden desempeñar un papel importante. PUNGENTE (1993), tras una investigación mundial acerca de la enseñanza de los medios, ha concluido que las instituciones de formación del profesorado deben tomar medidas políticas para formar adecuadamente al profesorado: las Facultades de Educación deberán contratar personal capacitado para formar a los futuros profesores de este área curricular y las instituciones de enseñanza superior deberán prestar apoyo académico tanto para el desarrollo de los currículos como para el asesoramiento permanente. Además, este autor señala que convendría que la formación permanente del profesorado fuera a nivel de distrito escolar, siendo las autoridades educativas locales las que debieran ofrecer oportunidades progresivas al profesorado en ejercicio.

Respecto al contenido curricular de la formación del profesorado SHEPHERD (1993a) manifiesta que, para empezar a impartir alfabetización audiovisual a sus alumnos, los profesores necesitan: una fundamentación comprensible y claramente formulada que justifique la necesidad de la alfabetización visual, programas de formación que satisfagan sus necesidades enseñándoles las ideas centrales de la educación audiovisual así como también estrategias pedagógicas de tipo práctico y una formación práctico-técnica en la producción de documentos audiovisuales (de vídeo, sonoros y de imagen fija) en el mismo medio de comunicación en que se forman.

En cuanto a contenidos que argumenten la necesidad de esta materia, SHEPHERD señala que es ineludible en la formación docente explicitar una fundamentación previa porque los docentes necesitan esta justificación, por una parte, para sí mismos y, por otra, para comunicársela a la comunidad. La necesitan ellos mismos para que vean justificado el tener que “gastar” el valioso tiempo de clase en estos temas, para que conozcan cómo encaja la alfabetización visual en sus programas y también para comunicársela con claridad al resto de sus compañeros de trabajo, a los padres y a los administradores que deciden las políticas y las prioridades del gasto en educación; los cuales podrían preguntarse porqué en la escuela ven los chicos la televisión o escuchan música de rock (SHEPHERD, 1993a, 141 y 151). MASTERMAN (1993a) y TYNER (1993) también comparten estas aseveraciones.

En lo referido a los contenidos formativos teórico-prácticos sobre esta materia, este autor reconoce que personalmente en su trabajo como docente no reparó inicialmente en la importancia de la enseñanza audiovisual debido a la carencia de un marco conceptual que permitiera integrarla en su concepción educativa y también a la falta de actividades prácticas para fortalecer y reconstruir estos aprendizajes. Por ello dice que conseguir que la enseñanza audiovisual no sea una asignatura blanda o de relleno requiere de una base teórica firme y claramente articulada donde se explicita la naturaleza y la función de los

medios, las implicaciones ideológicas de la educación audiovisual y donde se demuestre que los medios tienen poder para transformar los conocimientos y las conductas del alumnado; y expresa que es preciso que, en esta fase inicial, se analicen las diferencias y las similitudes entre lo que se les propone a los docentes y lo que ellos están haciendo ya en sus aulas, ya que cuando advierten similitudes se entusiasman y avanzan (SHEPHERD, 1993a).

Además este autor expresa la conveniencia de que la formación del profesorado se refiera dialécticamente tanto al ámbito teórico como al práctico. Y en relación con esto recomienda no ceder a la presión de los docentes que, agobiados por el tiempo, se impacientan con las teorías y demandan un currículo preparado y actividades que funcionen. Este autor, aún afirmando que no hay nada más útil que una buena teoría si ésta se usa para conformar la práctica, considera necesario establecer conexiones entre el conocimiento teórico y las prácticas de enseñanza de manera que el profesorado aprenda a seleccionar y analizar cualquier documento audiovisual con ayuda de unos guiones simples, claros y fáciles de recordar. Aconseja no forzar a los docentes a asimilar todas las nociones de alfabetización audiovisual porque son muchas y esto podría abrumarles y desanimarles; bastaría con que desmontaran un documento usando alguna pregunta de cada una de las categorías principales del modelo de análisis que este autor propone (SHEPHERD, 1993a, 147-148). Igualmente considera esencial el hecho de proporcionarles ocasiones para que compartan y discutan sus ideas, planes y logros y, en cuanto estén listos para poder responsabilizarse del desarrollo del currículo, darles la posibilidad de hacerlo.

“Comprender un modelo teórico no es lo mismo que diseñar una estrategia para enseñar algún aspecto de este modelo a los niños, especialmente si el profesor no ha trabajado nunca con estas nociones. Los docentes necesitan tener puntos de acceso fácil a la práctica de la enseñanza de los medios, para ayudarles a ponerse en marcha y para evitar que se abrumen por el tiempo que necesitan para planificar las actividades desde cero... Algunos docentes, igual que algunos alumnos, aprender mejor haciendo las cosas... Cualquiera que sea el modo de presentación, siempre es necesario aclarar al profesor la presencia de la teoría en las actividades. Es decir, que el profesor debe saber por qué se realizan determinadas actividades, qué resultados se esperan de ellas, y qué relación tienen esos resultados con otros de rango superior. Más simplemente: la teoría y la práctica deben estar unidas de un modo claro y coherente” (SHEPHERD, 1993a, 146).

MASTERMAN (1993a, 99) señala que es importante que los profesores de medios se familiaricen lo más posible con las filosofías y las prácticas de cada institución concreta de los medios, para poder así incidental y anecdóticamente proporcionar a sus alumnos muchas ideas útiles.

La Asociación Media Literacy (AML) de Ontario ha desarrollado cursos de formación para profesores de medios en los que se enfatiza la formación didáctica y donde se enseña a dirigir talleres y a asesorar sobre el diseño de cursos al resto del profesorado de los claustros escolares. Existen tres niveles de cursos: en el nivel I se estudian los conceptos clave de la educación audiovisual así como modelos de pedagogía crítica y de organización de las clases y se hacen prácticas de deconstrucción y producción

de mensajes, de revisión de recursos y de diseño de unidades didácticas prácticas; en el nivel II se profundiza en los contenidos conceptuales enfatizando la recepción activa de los significados y se realizan prácticas de evaluación de cursos desarrollados en otros contextos; y en el nivel III se diseñan y desarrollan proyectos originales de investigación basados en la evaluación de la respuesta de los alumnos al curriculum de medios (PUNGENTE, 1993).

A partir de las investigaciones realizadas en los últimos años sobre el uso de medios y materiales en los centros escolares de nuestro país, AREA (1996) concluye que gran parte del profesorado desarrolla prácticas docentes caracterizadas por deficiencias pedagógicas tanto en la elaboración de los mismos, en su utilización, en su selección y en su análisis; y que los procesos decisionales del profesorado en relación a los medios no se apoyan en un conocimiento teórico y racionalizado sobre los mismos, sino poco fundamentado y articulado. FERRÉS (1994, 116) comenta que *“la masiva convivencia con unos medios de los que se desconoce su dinámica interna de funcionamiento y sus mecanismos de producción de significado ha generado una serie de equívocos, de confusiones y de reduccionismos, que se hacen patentes cuando se intenta una aproximación educativa a este ámbito o cuando se pretende integrar lo audiovisual como técnica o como recurso para la enseñanza”*.

En cuanto a la formación inicial del profesorado de infantil, primaria y secundaria obligatoria, AREA (1996) considera un paso importante que se haya incorporado en los planes de estudio de los títulos de Maestro la asignatura troncal de “Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación”, pero lo considera insuficiente porque en dichos planes sigue primando una formación fundamentalmente libresca y no se ofrecen oportunidades de reflexionar y analizar el papel de las tecnologías de la comunicación tanto a nivel social como a nivel escolar; con lo cual no se desarrollan suficientemente en los futuros profesores las habilidades docentes de uso e integración curricular de estos medios. GUTIERREZ MARTÍN (1997, 11) manifiesta que el desarrollo de esta asignatura universitaria se está centrando demasiado en planteamientos teóricos sobre la tecnología y en la consideración de los medios audiovisuales e informáticos como meros recursos didácticos, entrenando a los futuros profesores en el manejo de los mismos desde un enfoque excesivamente instrumental. ESTEBANELL y FERRÉS (1993) consideran que, aún siendo de suma importancia el carácter general de esta asignatura troncal, sería fundamental que se utilizaran estos recursos desde otras asignaturas del curriculum formativo del futuro docente (especialmente de didácticas específicas) para ofrecerle modelos de referencia metodológicos y evidenciar la funcionalidad didáctica de estos recursos.

En cuanto a la formación inicial del profesorado de secundaria postobligatoria AREA (1996) considera necesario incorporar una materia troncal relacionada con este tema, ya que dada su caótica institucionalización puede o no figurar en la misma este ámbito formativo.

En cuanto a la formación permanente, concretamente la instaurada con los Proyectos Mercurio y Atenea, la asociación española de profesores usuarios de medios audiovisuales APUMA -creada en 1982- critica en su revista que se haya convertido en una formación a distancia vía telemática, que se esté debilitando la red de centros de

profesores y de recursos (CPR) al recortar el número de asesores en nuevas tecnologías, así como la deficiente formación de éstos al reducir ésta a una semana¹⁸⁷.

SEGOVIA (1993, 304) considera que uno de los primeros pasos a recorrer debe ser el diseño y la puesta en marcha de un plan de perfeccionamiento del profesorado que actualice y de alguna manera homogeneice un corpus teórico básico que sustente la práctica educativa en los diferentes niveles de las enseñanzas primaria y secundaria, acompañado de la inclusión en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de asignaturas que tengan a los MAV-MCM como objeto de estudio.

En lo referido a cómo enfocar la formación del profesorado en esta materia, existen posicionamientos diferentes en nuestro contexto español. Algunos autores manifiestan que una conceptualización instrumental de los medios audiovisuales es coherente con un planteamiento de la formación docente en este ámbito audiovisual centrado en la dimensión técnica, en el dominio instrumental de estos equipos para saber cómo grabar y reproducir imágenes con ellos, que reduce lo audiovisual a los medios y cae en el “fetichismo de la tecnología”; por ello, enfatizan la necesidad de una formación sobre la especificidad expresiva de cada medio así como una formación didáctica además de una formación técnica (FERRES, 1994; CAMPUZANO, 1992; COROMINAS, 1994). *“No puede hacerse una buena utilización didáctica del audiovisual desde una formación simplemente técnica. A cada tecnología le corresponde una forma de expresión. Y sólo desde el conocimiento y desde el aprovechamiento de la especificidad técnica y expresiva de cada medio puede pensarse en una adecuada utilización didáctica”* (FERRES, 1994, 117).

Otros autores inciden en que lo fundamental en la formación del profesorado es reflexionar sobre los fines educativos en relación con las nuevas tecnologías. *“Uno de los problemas a los que se debe dar respuesta desde el instante en que nos planteemos desarrollar un programa educativo en torno de los MAVs, es el de clarificar qué es lo que intentamos conseguir al incorporar dicho campo de estudio al trabajo cotidiano en el aula. Con esta cuestión no pretendemos que los maestros y maestras se sientan necesitados de elaborar listados de contenidos, ni de objetivos, que por otro lado ya les vienen ofertados en los documentos que ofrecen las diferentes administraciones educativas. Sí queremos propiciar que los diferentes equipos de enseñantes aborden el estudio de los Medios en un centro escolar, analicen y definan el punto de partida desde el cual, en fases posteriores, desarrollarán estrategias metodológicas, actividades, criterios de evaluación o estructuras organizativas; evidentemente estamos hablando de los fines.”* (SEGOVIA, 1993, 304).

Cristina ALONSO (1994, 166) señala que es necesario crear espacios de reflexión físicos, temporales y mentales sistematizados para debatir en torno al “para qué” incorporar los medios tecnológicos en las aulas y al “qué” implica todo esto más allá de la problemática concreta de la herramienta tecnológica, ya que la integración curricular se logra cuando se supera el medio en sí mismo y se subordina a unas determinadas finalidades educativas; tal como se ha recogido en el problema núm. 1 de este apartado.

¹⁸⁷ Aquí remito a la subcategoría “Otros apoyos de la administración educativa” de este mismo apartado onde se desarrollan más ampliamente estas críticas.

AREA (1996) considera que el objetivo general de la formación del profesorado tendría que ser formarle para que éste tenga autonomía decisonal sobre el proceso a seguir en el desarrollo curricular de la educación para los medios en su contexto de trabajo; teniendo en cuenta los siguientes principios formativos: la vinculación de la formación a su propia práctica docente como investigación sobre la misma, la necesidad permanente de formación (porque además son tecnologías que están en constante evolución) y un planteamiento formativo colectivo y colaborativo (debate y discusión, elaboración y desarrollo de proyectos comunes, ...). Los objetivos específicos serían: sensibilizar al profesorado sobre la relevancia de los MCM en la formación del alumnado como ciudadano, favorecer y estimular el trabajo en equipo del profesorado, ofrecerle conocimientos sobre los efectos sociales y psicológicos de los MCM, capacitarle para que sepa manejar los recursos tecnológicos y para que comprenda y sepa expresarse con el lenguaje audiovisual, capacitarle para que sepa elaborar e implementar experiencias pedagógicas innovadoras así como para que sepa integrar esta enseñanza en los proyectos curriculares de centro y programaciones de aula. Para ello propone organizar cursos específicos para impartir conocimientos, potenciar la creación y funcionamiento de colectivos docentes a modo de grupos de trabajo, crear seminarios coordinados por los centros de profesores (para plantear demandas de formación, intercambiar materiales y planificar experiencias coordinadas), convocar concursos de investigación para docentes (para que elaboren y ensayen materiales sobre la educación para los medios) y celebrar jornadas y encuentros donde se reflexione teóricamente y se intercambien experiencias prácticas.

SAN MARTIN, desde un planteamiento epistemológico y didáctico diferente, cree que es preciso incidir en la cultura profesional docente con un enfoque más global. *“De nada serviría enseñarle a un profesor estrategias metodológicas para utilizar el vídeo en el aula, si considera que lo que el alumno debe aprender está en los libros o que la cultura audiovisual es sólo para los ratos de ocio”* (SAN MARTIN, 1995, 252). Por esto, rechaza aquella propuesta formativa específica centrada en una capacitación técnica, expresiva y didáctica ya que considera que la racionalidad de la misma *“emana del discurso académico que impone una fragmentación categorial del conocimiento y no de la reconstrucción dialéctica del fenómeno que se trata de conceptualizar”* (SAN MARTIN, 1995, 258).

SAN MARTIN (1995, 253 y ss) plantea la adquisición de competencia en este ámbito en el marco global de la preparación para el ejercicio profesional de los docentes, de manera integrada conceptual y metodológicamente, y no como una formación específica o “didáctica especial” desgajada del conjunto de experiencias y conocimientos. La formación que este autor plantea no se centra en la adquisición de conocimientos o destrezas para el manejo experto de los recursos y documentos audiovisuales en el aula, sino en el desarrollo de competencias docentes que ayuden al profesorado a situarse como profesional en el panorama complejo dentro del que tiene que desenvolverse. Defiende una *formación “que sitúe al profesorado en lo sustantivo del problema”*, en los cambios necesarios en la escuela y en los profesores en el seno de nuestra sociedad de la información, *“en el entramado de relaciones entre la cultura, la producción y distribución del conocimiento y la escolarización institucionalizada”* (SAN MARTIN, 1995, 258). Y, en lo específicamente referido al ámbito de las nuevas tecnologías, este autor considera que lo fundamental sería *“indagar en las relaciones posibles, explícitas e implícitas, entre la cultura audiovisual y la académica, así como sobre las nuevas relaciones organizativas y*

sociales que imponen los artefactos tecnológicos en los contextos de enseñanza. El análisis y la reflexión deben permitirle al profesorado 'situarse' en su profesión para interpretar adecuadamente el sentido y alcance de las presiones que hoy recibe la escuela para tecnologizarse" (SAN MARTIN, 1995, 255); por ejemplo, ampliando su comprensión de la instrumentalización del conocimiento escolar en aras del "milagro tecnológico" o del por qué se propone la utilización del vídeo interactivo cuando no se ha explotado el potencial formativo de medios audiovisuales más tradicionales como el cine o la fotografía.

Propone una formación que enlace dialécticamente teoría y práctica, pero no específicamente sobre la tecnología y la cultura audiovisual (como señalaban SHEPHERD, MASTERMAN o TYNER), sino integralmente de manera que el eje del curriculum de la formación del profesorado sea la práctica educativa y la reflexión sobre la misma; en la línea de lo expresado por ELLIOTT (1990, 1991). Una formación centrada en la *"epistemología de la práctica reflexiva"*, en la reconstrucción del conocimiento a partir de la reflexión sobre la acción, en la *"reconstrucción dialéctica del quehacer docente penetrando en las condiciones políticas, sociales y económicas que afectan a su pensamiento y su acción, así como el escenario donde se interviene"* (PEREZ GOMEZ, 1992, 442¹⁸⁸; citado por SAN MARTIN, 1995). Una formación que se articule en tres áreas: el conocimiento de la materia disciplinar, el conocimiento de la situación de enseñanza y la experiencia en la práctica reflexiva. Igualmente subraya que el énfasis reflexivo de esta formación docente no excluye una formación específica sobre algunos aspectos de la cultura tecnológica ya que éstos pueden no ser accesibles por la simple observación ni por el uso o experimentación con ellos; pero señala que, en todo caso, solamente tendría sentido tratar estos conocimientos específicos si así lo requiere el proceso de análisis y reflexión para cubrir lagunas de información o para problematizar situaciones y cuestionar prejuicios afincados en el universo mental de los consumidores de la cultura audiovisual.

"Centrar la formación del profesorado en la práctica contextualizada y en el análisis del modelo teórico en el que se sustenta, puede que no sea la solución perfecta, pero permite alcanzar algunos objetivos importantes: posibilita desarrollar un conocimiento profesional a partir de la reflexión en la práctica, pensar y reorganizar 'in situ' el curso de acción (Schön, D. 1992: 37); al estar situada la práctica permite los análisis críticos planteados desde metodologías como la investigación-acción o el reconstruccionismo social que así pretende buscar 'buenas razones para la acción educativa' (Liston y Zeichner, 1993: 61). Planteada en estos términos la formación del profesorado no requeriría la concurrencia de aportes específicos relacionados con los contenidos y artefactos audiovisuales, puesto que en los análisis y reflexiones sobre el contexto aparecerían de inmediato. Con lo que sería posible identificar su valor conceptual e instrumental, así como las implicaciones culturales y didácticas de los mismos viendo cómo se integran en el contexto de desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Se evita así crear un isla o un tratamiento específico a lo que es ya parte 'natural' de nuestro espacio de vida cotidiana. (...)

¹⁸⁸ PEREZ GOMEZ, A (1992). "La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas" (pp 398-429). En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

No se pretende desde la formación del profesorado desvelar todos los secretos que guarda la 'caja negra' de las tecnologías y medios de comunicación social. Más bien se trata de generar situaciones de las cuales el profesorado extraiga conclusiones, tanto de conocimiento como metodológicas, a partir de la contraposición de dos universos discursivos, el de la institución escolar y el de los medios y tecnologías de la comunicación social. Es una manera dialógica de comenzar a deconstruir las actitudes proteccionistas hacia la 'desvalida' infancia y juventud; los prejuicios moralizantes que delimitan lo bueno y lo malo de los medios; las rutinas metodológicas que conducen a prácticas didácticas con los medios como refuerzo y complemento y, por último, los supuestos epistemológicos que inspiran prácticas para desarrollar un 'pensamiento crítico' en los alumnos y así defenderse de la 'manipulación ideológica' de los medios. Todo esto, además, es perfectamente aplicable a los contenidos y materiales manejados desde siempre en la escuela, tarea que, sin embargo, no se suele realizar" (SAN MARTIN, 1995, 254-255 y 259)¹⁸⁹.

Y, al igual que MASTERMAN (1993, 275 y ss), SAN MARTIN considera que la formación del profesorado debe plantearse con 'enfoques holísticos' que contemplen la participación de diferentes agentes sociales: padres, profesionales de los medios, animadores culturales, ... desbordando los estrechos y jerárquicos cauces del conocimiento académico.

3.2.2.2.3. FINANCIACIÓN, DOTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE RECURSOS

. PROBLEMA 44. Falta de financiación a los proyectos de educación audiovisual y previsibles recortes específicos y generales derivados de la introducción de políticas de cuasimercado en educación así como otras consecuencias negativas de estas políticas neoliberales.

Diferentes autores de varios países concluyen que el decaimiento o la no prosperación de las experiencias de alfabetización audiovisual iniciadas en sus correspondientes territorios (Canadá, EEUU, Gran Bretaña, España) fue en buena parte debida a la falta de apoyo oficial continuado y a la deficiente financiación. GARCIA MATILLA (1993b) dice que en nuestro estado español han existido experiencias de alfabetización audiovisual pero marginales, debido a una falta de dotación presupuestaria y de apoyo institucional que ha imposibilitado la continuidad y el progreso de dichos proyectos.

En lo referido a la financiación resulta interesante destacar las valoraciones de autores de países como EEUU y Gran Bretaña donde desde hace algunas décadas se están implementando las políticas conservadoras neoliberales iniciadas por Reagan y por Thatcher también en el ámbito educativo.

¹⁸⁹ SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós; LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993) [1990]. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.

TYNER (1993) señala que en EEUU las escuelas se están gestionando localmente desde los planteamientos capitalistas de libre mercado alejándose lo más posible de la regulación federal; y como dato apunta la diferente dotación entre escuelas privadas, escuelas públicas “ricas” y escuelas públicas “pobres” de EEUU, aunque también manifiesta que el principal equipamiento de las aulas sigue siendo la tiza. A la vista de los efectos de esta política económica educativa, esta autora explicita la necesidad de una reforma educativa amplia que enfatice la formación del pensamiento crítico y de la capacidad creativa para reforzar la ciudadanía democrática; para lo cual serían necesarias las siguientes medidas: la formación del profesorado, una distribución y un acceso igualitario de los centros a los recursos así como un incremento de la financiación de las escuelas, a largo plazo y justa con todas, para asegurar la continuidad de los programas y recompensar económicamente los esfuerzos innovadores. Igualmente señala como conveniente la existencia de políticas federales sobre programas bien financiados de los que puedan beneficiarse los distritos escolares locales.

BAZALGETTE (1993, 125-126) comenta la crisis que está viviendo el sistema de educación británico con una reformulación de sus principales estructuras y con una grave carencia de recursos financieros. Y nos sintetiza algunos de los efectos de dichas políticas educativas neoliberales en Gran Bretaña: profesores mal pagados, con trabajo excesivo y con nuevas leyes que modifican las estructuras educativas sin recursos ni apoyos para desarrollarlas, cuestionamiento mediático de los métodos de enseñanza y de la valía de los docentes, la desaparición de consultores educativos (con lo que disminuirán las posibilidades de que los profesores entren en contacto con nuevas ideas), compraventa mercantilista de la formación del profesorado que incentiva la competitividad entre centros de formación, ... *“Se ha concedido más dinero a las propias escuelas para formación del profesorado en ejercicio y se espera que funcionen como en situación de ‘mercado libre’, compitiendo por conseguir alumnos y profesores, y comprando su propia formación profesional. En estas circunstancias, no es probable que muchos profesores encuentren energía y tiempo para organizar esta área relativamente nueva de la educación audiovisual. Lo sorprendente es que un buen número de ellos sin embargo lo intenta... Esto dice mucho a favor de la educación audiovisual: los profesores encuentran en ella un planteamiento sugerente y liberador”*.

El canadiense SHEPHERD (1993b, 242) es optimista ante el futuro de la enseñanza de los medios aunque pronostica que habrá retrocesos, algunos de ellos graves, por los recortes presupuestarios, por los programas políticos conservadores o por los administradores ignorantes.

COSTAS (1993a, 244) ha denunciado que en Sudáfrica los escasos fondos destinados a la educación de los negros se han despilfarrado escandalosamente comprando, con el beneplácito del Ministerio de Educación, equipos de alta tecnología que, por otra parte, son inapropiados para los fines educativos pretendidos.

En cuanto a la educación audiovisual en nuestro país, en los últimos años la asociación de profesores usuarios de medios audiovisuales APUMA también ha vertido duras críticas sobre la política educativa adoptada por el gobierno del Partido Popular, desde su ascenso al poder en marzo de 1996, en relación con los proyectos institucionales para la integración curricular de las nuevas tecnologías en los centros educativos. En su revista esta asociación denunciaba que la política educativa en este ámbito atendía más a

las presiones del mercado que a las verdaderas necesidades educativas, que se estaba apostando por una formación del profesorado vía telemática para ahorrar costes y que era patente una disminución drástica de las prestaciones tanto económicas como de equipamiento a los centros así como recortes presupuestarios y de personal en la red de centros de profesores (revista *“Educación y Medios”* 3/1996 y 4/1997).¹⁹⁰

PEREZ SANZ (1997) señala que es una práctica habitual de algunos centros educativos, ante la ausencia de presupuestos específicos para renovar sus aparatos tecnológicos, presentarse a concursos para obtener fondos con los que financiar la compra de equipos tecnológicos.

. PROBLEMA 45. Escasa dotación de recursos audiovisuales en los centros y dificultades en el acceso a los mismos debidas a la organización de éstos.

Siendo los mismos equipos tecnológicos audiovisuales e informáticos los que se utilizan en los espacios institucionales educativos así como en otros escenarios sociales, SAN MARTIN (1994, 76) compara la diferencia abismal de equipamiento en unos entornos y en otros: muy escasos en escuelas, institutos y universidades en relación con la voluminosa infraestructura de éstos con que cuentan, por ejemplo, bancos y empresas. Pero de la misma manera, dado que no cree razonable exigir que cada centro disponga de la mayoría de los recursos tecnológicos existentes en el mercado, propone la coordinación intercentros para su uso (SAN MARTIN, 1995, 229).

AREA (1996) dice que en nuestro país han aumentado los recursos disponibles en los centros pero que las investigaciones y estudios realizados al respecto evidencian que el profesorado los percibe como insuficientes y que éstos presentan dificultades para su utilización pedagógica (mala ubicación, difícilmente transportables, no funcionan, mala organización de uso, ...); de manera que esta inadecuación de las estructuras organizativas e infraestructurales de los centros educativos afecta negativamente a las prácticas docentes de integración de las tecnologías y puede explicar, en parte, que el profesorado renuncie a utilizarlas.

La mayoría de los autores consultados sostienen como factores que influyen en el éxito de la enseñanza audiovisual: el equipamiento de los centros educativos y la facilidad de acceso de los materiales para todos; aunque otros advierten que la dotación no es determinante en el aprovechamiento didáctico de las clases sino que éste depende del uso que se haga de los recursos de que se disponen (SAN MARTIN, 1995). TYNER (1993) dice que en las escuelas de EEUU la mayor parte de su equipamiento tecnológico se utiliza para enseñar *con* los medios y no *acerca de* ellos, y que en las mismas escuelas los alumnos “de riesgo” usan los ordenadores como instrumento de recuperación para ejercicios prácticos y tipo test mientras que los alumnos que obtienen mejores resultados aprenden destrezas más avanzadas de escritura, pensamiento y resolución de problemas. En este mismo sentido, contra la obsesión por tener muchos y buenos equipos para empezar a trabajar con éstos, SHEPHERD (1993a, 137) ha manifestado que en sus clases debido al hecho de que los equipos de producción de vídeo estaban averiados y únicamente pudieron utilizar un televisor y un vídeo para discutir sobre anuncios

¹⁹⁰ Denuncias sobre las que me extenderé en la subcategoría “Otros apoyos de la administración educativa” de este mismo apartado.

televisivos, *“mis alumnos habían aprendido mucho más con los equipos rotos que si las herramientas de producción hubieran funcionado a la perfección”*; aunque también reconoce la conveniencia de facilitar equipos y materiales curriculares impresos y audiovisuales a los docentes.

AREA (1996), en relación con la dotación y gestión de los recursos, propone diagnosticar la cantidad de recursos existente en los centros así como el uso de éstos; invertir en adquirir los materiales menos disponibles dotando a los centros con un mínimo necesario; dotar con partidas económicas específicas a los centros en función de proyectos pedagógicos experimentales de educación para los medios para que adquieran los que más necesiten y se suscriban a distintos medios de comunicación; crear la figura del coordinador de medios en los centros con la función de gestionar los medios existentes, apoyar al profesorado en el desarrollo de experiencias de aula, servir de enlace entre centro y agencias externas como los centros de profesores y de recursos (CPR), la administración, las agencias de comunicación, ...; y apoyar experiencias colectivas de centro que utilicen de manera compartida los medios.

MASTERMAN (1993a), TYNER (1993) y PUNGENTE (1989 y 1993) proponen que los centros educativos dispongan de los necesarios recursos impresos, audiovisuales y de todo tipo adaptados al país o a la zona, que el acceso a éstos sea igualitario y fácil para todos los grupos sociales y que se creen centros regionales de medios, situados en la comunidad y no en los colegios, en donde:

- se desarrollen programas de formación permanente organizando conferencias, seminarios y congresos abiertos vinculados a universidades y escuelas y realizando talleres en los que se desarrollen unidades didácticas,
- se fomente la colaboración estableciendo redes de comunicación con profesores,
- se ofrezca asistencia para la producción así como la distribución de documentos mediáticos,
- se desarrolle una base de recursos y se difundan recursos e información sobre educación audiovisual,
- y se consigan fondos económicos de gobiernos nacionales y locales, asociaciones y empresas.

Aunque PUNGENTE (1993) señala que quizás estas agencias o centros podrían ser una amenaza para la autonomía local de las escuelas.

BAUTISTA (1994) discrepa acerca de la conveniencia de potenciar los centros de recursos como fórmula organizativa, cuestionando la filosofía implícita en ella y contrastándola con la subyacente en una estrategia organizativa no centralizada, flexible y abierta de los equipos y materiales audiovisuales en las aulas y demás espacios de los centros educativos. *“El tipo de organización de los recursos y materiales de la enseñanza incide y condiciona los roles que van a tener los participantes y la estructura de las actividades que van a desarrollarse. Roles y estructura de tareas que quedarán asociados a la forma de acceder a los recursos, a la situación en que se utilizan, y al uso que se haga de ellos”* (BAUTISTA, 1994, 103).

Según este autor, los centros de recursos se caracterizan por la centralización de equipos y materiales en un espacio determinado con un experto o equipo responsable al frente del mismo y se basan en los principios de rentabilidad, control, seguridad, conservación y responsabilidad. Respecto a la rentabilidad se considera que estos centros de recursos proporcionan un mejor aprovechamiento temporal, económico así como de las posibilidades de estos medios, al tomar como referentes de calidad educativa los conceptos eficacia y eficiencia en la utilización de estos equipos. Respecto al control se considera que los centros de recursos permiten un mayor control de los medios que el acceso libre a éstos. Respecto a la seguridad y conservación se considera que estos centros aseguran una mayor protección; *“Lo que va de mano en mano ni es de todos ni goza del respeto de nadie”* (MALLAS, 1979¹⁹¹; citado por BAUTISTA, 1994, 92). Respecto a la responsabilidad se considera necesaria la figura del responsable experto que se ocupa de la selección, organización, mantenimiento y producción de equipos y materiales así como del asesoramiento a otros docentes sobre la selección, diseño, desarrollo y producción de materiales.

Frente al principio de rentabilidad BAUTISTA propone el de significatividad y relevancia de uso. *“Una alta disponibilidad de los medios no supone una mayor calidad de la enseñanza, pues ésta estará condicionada al tipo de usos que se hagan... tales usos tendrán calidad cuando relacionen e integren significativamente esos nuevos contenidos en las estructuras previas de conocimiento y experiencias relevantes de los alumnos. (...) Se olvida que la calidad del rendimiento de un centro, profesor o alumno lo constituye su coherencia con los valores que se quieren fomentar en los alumnos (justicia, tolerancia, respeto, comprensión, etc)... Por esto si al hablar de calidad educativa tenemos presente los valores, entonces deberemos analizar la bondad y los méritos de la enseñanza tomando como referentes los principios de procedimientos que se utilizan en la misma... De esta forma el principio que debe orientar la organización de los recursos no será la eficacia y la eficiencia sino el que favorezca la materialización de los valores que se quieran desarrollar en los alumnos, condiciones que en muchos casos y momentos tendrán que ver con la facilidad que tengan alumnos y profesores para acceder a las herramientas y materiales que necesiten para plantear y desarrollar situaciones educativas.”* (BAUTISTA, 1994, 95).

Frente al principio de control este autor propone el de la accesibilidad; es decir, que las herramientas estén en las aulas o que tengan un fácil acceso. Considera que un excesivo control puede entorpecer el acceso a los medios (como en el caso de que los medios estén centralizados en un espacio blindado y la llave está controlada por el conserje o por otro docente) permitiendo que solo sean utilizados cuando se ha planificado su uso con antelación, y que dejen de ser usados para dar respuestas inmediatas a dificultades emergentes o imprevistos en el aula.

Frente al principio de seguridad y conservación propone la flexibilidad en la disposición, acceso y uso de los diferentes medios. Dice que existen armarios blindados ubicables en las aulas que pueden proteger a estos medios de robos y no está claro que sea mayor el deterioro de los mismos si éstos están bajo la guardia y custodia de los docentes en sus propias aulas, *“pues con este planteamiento organizativo ellos son conscientes que*

¹⁹¹ MALLAS, S. (1979). *Medios audiovisuales y pedagogía activa*. Barcelona. CEAC.

su buena conservación redundará en una ayuda inmediata para su trabajo” (BAUTISTA, 1994, 97).

Frente al principio de responsabilidad individual del experto apuesta por la profesionalización docente reivindicando la capacidad del profesorado para reflexionar y decidir los usos de los medios más valiosos para sus alumnos. BAUTISTA considera que los centros de recursos no favorecen la relación de los profesores entre sí y que el asesoramiento del experto responsable en medios audiovisuales (aconsejando acerca de qué recursos utilizar y cómo hacerlo) es contraproducente porque carece de valor educativo ya que sus orientaciones estarán descontextualizadas, porque genera dependencia en los docentes al presentar como normal la existencia de esos expertos y porque supone una primacía jerárquica del conocimiento teórico para determinar la acción en la práctica propiciando la descualificación profesional de los docentes. *“Es, pues, reproducir en estas instituciones escolares las relaciones existentes entre diferentes estamentos laborales como consecuencia de la jerarquización y control del conocimiento... Como dirían Carr y Kemmis, en esa fórmula organizativa centralizada de los medios subyace la idea positivista de que el conocimiento tiene una función únicamente instrumental para solucionar dificultades en la enseñanza, y la tendencia a percibir desde una óptica técnica las cuestiones de la educación. (...) Justificar la creación de centros de recursos como una estrategia para paliar los handicaps escolares es una ‘tapadera’ para cubrir otros intereses más ocultos como son perpetuar hegemonías a través de la institución educativa mediante la desprofesionalización del profesor, o sea, eliminando su actitud crítica y reflexiva para cuestionarse el origen de ciertos desajustes sociales, los déficits culturales de sus alumnos, y para desenmascarar valores ocultos en los materiales que llegan al colegio vía administrativa, editoriales, etc.” (BAUTISTA, 1994, 98-99).*

BAUTISTA cree que si desaparece la figura del profesor experto en medios audiovisuales surgirá la necesidad imperiosa de que los docentes tengan una formación básica sobre el funcionamiento, filosofía y uso de los mismos; la cual sería conveniente plantear como seminarios permanentes en los propios centros educativos. *“Al desaparecer la figura del experto disminuirá la contaminación de intereses institucionales, económicos ..., pudiendo ese grupo desarrollar su capacidad racional de emancipación, permitiéndoles descubrir las condiciones bajo las cuáles actúan y emprender estrategias para eliminar las posibles fuentes de frustración, de incongruencias en la práctica, ... Pero, tal vez porque se pretende mantener el condicionamiento institucional y, consecuentemente, los intereses hegemónicos que representan, la realidad es que la anterior fórmula organizativa centralizada es la que subyace en diversos países (España, Francia ...)” (BAUTISTA, 1994, 94).*

3.2.2.2.4. OTROS APOYOS DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA

. PROBLEMA 46. Inexistencia o inadecuación de las medidas de apoyo de la administración educativa para promocionar la integración curricular de los MAV-MCM.

Algunas valoraciones críticas respecto al apoyo institucional de la administración educativa, en nuestro país, para impulsar la integración curricular de las nuevas tecnologías audiovisuales en nuestro sistema educativo no universitario, a través del Proyecto Mercurio del Ministerio de Educación, serían las siguientes.

El informe final de evaluación de este proyecto Mercurio realizado por el ICE de Murcia, tras su fase experimental y previamente a la fase de extensión-generalización, concluye que:

- Supuso la oportunidad de que algunos docentes aprendieran nuevos conocimientos y recursos de trabajo docente, de que algunos alumnos se acercaran a las nuevas tecnologías y de que algunos centros desarrollaran una aceptación positiva de las mismas como recursos útiles para cumplir distintas funciones.
- Se fue incrementando la oferta y la calidad de algunos materiales puestos a disposición del profesorado; aunque la oferta fue mucho mayor en número que adecuada, pertinente, específica y adaptada en calidad pedagógica.
- La adopción de los proyectos por parte de los profesores estuvo más afectada de lo que hubiera sido deseable por iniciativas individuales, por la novedad, por la insuficiente toma de conciencia de la filosofía, objetivos y compromisos pedagógicos que debían suponer estos proyectos, ...
- La formación inicial fue bien valorada por los docentes al ser percibida como práctica (familiarización con nuevos medios/programas/materiales y conocimiento de algunas utilidades didácticas) pero incidió poco en la elaboración de proyectos pedagógicos, el intercambio de experiencias, el trabajo grupal, la evaluación, considerándose insuficiente la formación pedagógica. El profesorado valoró bien la metodología pero no tanto la profundidad de la formación y la aplicabilidad de lo recibido.
- Los equipos pedagógicos (constituidos para planificar, reflexionar e intercambiar grupalmente programas, materiales y experiencias) apenas funcionaron como tales y con un sentido propiamente pedagógico, destacando más su carácter de unidad administrativa (quizá por la movilidad del profesorado, la diversidad de intereses, la escasa cooperación, problemas organizativos y de tiempo, la dificultad de desarrollar actitudes para el trabajo grupal, ...). La formación, la coordinación y el apoyo a los equipos no fue suficiente.
- Los alumnos valoraron como positiva, interesante y motivadora la integración de estos medios en las aulas (afectivamente); y, en menor grado, la contribución de éstos a una mayor comprensión de los contenidos (cognoscitivamente).
- La función dominante de los medios audiovisuales fue de presentación de información por parte de los profesores.
- La figura de los coordinadores distó bastante de lo que hubiera sido deseable. Su conocimiento de los medios era mayor que el del resto de los miembros de los equipos, si bien sus funciones de coordinación para la constitución y dinamización pedagógica de estos equipos, para la elaboración de proyectos pedagógicos, para la facilitación del intercambio de experiencias de aula o de evaluación de las mismas fueron escasas; quizá por la ausencia de una formación específica y de apoyo a la figura del coordinador. De cara al futuro un 80% de estos coordinadores se sentía dispuesto para asumir funciones de organización y coordinación de aparatos y materiales en sus centros, mientras que solo un 40% se sentía dispuesto y preparado para la formación en el uso pedagógico de otros profesores, y una proporción menor todavía era la que se sentía dispuesta a coordinar el funcionamiento pedagógico de los equipos así como a coordinar proyectos y experiencias.
- Los monitores/asesores de los centros de profesores se centraron en la formación inicial del profesorado, en la difusión de programas y resolución de diversos

problemas variopintos más que en apoyar la planificación, el desarrollo, el análisis y la valoración de experiencias y dinamización pedagógica de los equipos. De cara al futuro se sentían muy dispuestos para formar inicialmente a los docentes, pero mucho menos para elaborar materiales para la formación, coordinar y crear grupos, elaborar y asesorar proyectos, evaluar aplicaciones didácticas o diseño de las mismas, ...

- Los centros acogieron de buen grado los proyectos por el equipamiento que les supuso además de la imagen y significación social que comportaba pertenecer a dicho proyecto, pero estos proyectos no contribuyeron a mejorar procesos de trabajo pedagógicos en los centros; estando su desarrollo limitado al grupo perteneciente al proyecto. Aunque las valoraciones generales sobre la importancia de las nuevas tecnologías en los profesores no implicados fueron favorables. (ESCUDERO, 1992b, 257-266).

En otro lugar, este autor destaca como logros positivos de estos proyectos: la dotación y el equipamiento a los centros, la difusión de materiales y programas, la formación del profesorado en nuevas tecnologías, la creación de infraestructuras materiales y de recursos personales (asesores, coordinadores), la sensibilización sobre la importancia educativa de los nuevos medios, ... ; pero a la vez señala que los logros propiamente educativos, aunque son destacables, podrían haber sido mayores cuidando: la formación pedagógica de los profesores, la definición y la cualificación de los asesores y coordinadores, la disponibilidad de medios y la inserción significativa de éstos en las coordinadas organizativas de los centros escolares. Y concluye que no es tan importante la “renovación tecnológica” sino una “renovación pedagógica basada en los centros educativos” que aborde los programas de integración de los nuevos medios desde una perspectiva más educativa que técnica (ESCUDERO, 1992a, 25-29). Con todo este autor remarca que estos resultados son atribuibles a una constelación de factores y no sólo a los mismos proyectos en sí sino al conjunto de coordinadas propias de la política educativa y curricular de nuestro país, y por supuesto, a la realidad y situación de los centros y niveles educativos (ESCUDERO, 1992b, 266).

GARCIA MATILLA (1993b) valora como positivo del Programa Mercurio la familiarización de escolares y maestros con la tecnología del vídeo así como el estímulo de incitar al profesorado a romper con la estructura lineal y aburrida de las clases; pero destaca como negativo la gran dispersión de esfuerzos, la falta de apoyo político que provoca que las iniciativas finalicen prematuramente, la ausencia de una evaluación para valorar los resultados globales de estas experiencias institucionales así como aquellos planteamientos que priman lo tecnológico, lo curricular o la producción sobre una visión global de carácter comunicativo por ser parciales y limitados.

AREA (1996) considera que los proyectos institucionales sobre medios específicos promovidos desde la administración educativa, como es el caso de los Programas Mercurio, Atenea o Prensa en la Escuela, han legitimado el estudio parcial y aislado de los medios limitando reductivamente el estudio de los MCM como realidad social global e interinfluyente.

SEGOVIA (1993) ha criticado que estos programas no esclarecen la situación, ni aportan nada nuevo. Son planes parciales para incluir algunos aspectos de los MAV-MCM en algunas asignaturas que al, no plantearse como actuaciones que afectan a centros

completos, dan lugar a experiencias puntuales en algunos niveles educativos (y no en todos) provocando en los centros las consiguientes incoherencias y discontinuidades. Para este autor la alternativa, que vendría de la mano de una adecuada preparación del profesorado, tendría que ser la transformación de estos proyectos de experimentación e innovación con los medios audiovisuales en determinadas áreas de trabajo que desarrollen una educación *de y con* estos medios. AREA (1996), en relación con ésto, señala que la innovación no es un problema a afrontar individualmente por el profesorado en función de su deseo, voluntad y esfuerzo ya que la mejora educativa no se genera por la yuxtaposición de la mejora de cada una de las prácticas individuales. El centro educativo, en cuanto contexto y marco de trabajo, ejerce una influencia importante en cómo desarrolla cada docente su función. Cada centro posee una cultura específica construida socio-históricamente por sus miembros, la cual ejerce una poderosa influencia en el comportamiento profesional de cada uno de ellos. Por tanto, este autor cree necesario: identificar los problemas y demandas específicos de cada centro para que pueda planificarse un plan de acción que aglutine a la mayor parte del profesorado; ayudar a que éste asuma colaborativamente la educación para los medios, implicándose en un proceso compartido de planificación, desarrollo y evaluación de experiencias en este ámbito; apoyar la integración curricular de la educación para los medios en el proyecto curricular de centro (PCC) y en las programaciones de aula; crear una red de centros que experimenten conjuntamente proyectos; etc.

Las críticas más densas y duras sobre la política educativa central en relación con los Proyectos Mercurio y Atenea fueron las vertidas por la asociación de profesores APUMA. Críticas que arreciaron cuando el gobierno del partido popular publicó la convocatoria de estos proyectos en la primavera de 1997 (BOE, 5 de marzo de 1997), después de que esta asociación hiciera llegar a las distintas administraciones un documento -aprobado en su seminario anual del año anterior- en el que se recogían algunas medidas urgentes para la integración de los medios informáticos y audiovisuales en el marco de la LOGSE. Según criticó la revista de esta asociación (antes *APUMA*, después *Educación y Medios*) parecía que el gobierno y la administración educativa habían tomado buena nota de sus sugerencias para proponer todo lo contrario (editoriales de *Educación y Medios*, núm 3/1996 y 4/1997). A continuación sintetizaré las críticas de esta asociación profesional en las que se contrastan sus demandas y las medidas políticas adoptadas por la administración educativa en esa última convocatoria del Proyecto Mercurio porque ayudan a comprender los cambios acaecidos en la política educativa de nuestro país, en relación con la promoción de la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza obligatoria, desde que el Partido Popular accedió al gobierno.

A pesar de que en el citado documento APUMA sugería que la política educativa atendiera más a las verdaderas necesidades educativas que a la presiones del mercado de manera que la incorporación de las nuevas tecnologías se sometiera siempre a criterios pedagógicos y huyera de toda obsesión tecnologista, la nueva convocatoria de estos proyectos del año 1997 suponía el desmantelamiento de los mismos ya que olvidaba su filosofía y adecuación a las necesidades del sistema escolar. Apostaba por la tecnología "*pura y dura*" (estando solamente prevista una formación técnica), se enfocaba hacia tecnologías supuestamente avanzadas como la digitalización de imagen (cuyo equipamiento quedaría rápidamente obsoleto) y hacia la informatización de bibliotecas (que, en muchas ocasiones y sobre todo en Primaria, o no existían o no tenían personal de mantenimiento), etc. "*A mediados de los ochenta (Mercurio y Atenea nacieron en 1985) el*

Ministerio apostó por el vídeo y el ordenador, a finales de los ochenta pensaron que eran más modernos los satélites y la televisión educativa (aquí empezaron a languidecer dichos proyectos) y ahora se apuesta por Internet y la tecnología digital. Cada vez se alejan más de las verdaderas necesidades de los centros” (APUMA, 1997, 2).

Si APUMA solicitaba un incremento racional de las dotaciones de equipos, en esa convocatoria del Proyecto Mercurio se detectaba un drástico recorte de prestaciones¹⁹². Por un lado, se reducía la ayuda económica a los centros en su último año de adscripción al proyecto y la ayuda de equipamiento al lote de un magnetoscopio y un televisor; mientras se incrementaban los recursos de otros programas (electrónicos-telemáticos), en función de criterios estrictamente económicos más acordes con las tendencias y presiones del mercado que con las verdaderas necesidades educativas. Y, por otro lado, para los nuevos centros seleccionados se reducía el lote de equipamiento a un solo ordenador con los periféricos apropiados, para desarrollar el proyecto correspondiente -en el caso del Mercurio para participar en tecnologías vinculadas al vídeo digital y multimedia-, y no se les enviaba ningún equipo audiovisual -cuando iban a comenzar a impartirse las nuevas asignaturas de Informática e Imagen en el Bachillerato-. Además en dicha convocatoria se explicitaba la inversión que se exigía al centro al que se le adjudicara el proyecto de vídeo digital, siendo la dotación económica asignada para poner en marcha el proyecto claramente insuficiente para adquirir los equipos necesarios. *“Los equipos informáticos y audiovisuales de los centros que los tienen, están pidiendo ampliación y sustitución (gran parte del parque informático son 286 que no pueden correr los programas actuales), pero no está previsto su reciclaje. El PNTIC piensa que son los propios centros quienes deben renovarlos pero no dicen con qué presupuesto” (APUMA, 1997, 3).* A este respecto decía PEREZ SANZ (1997, 10) que *“no se puede pretender que sean los propios centros, con sus presupuestos recortados desde hace dos años, los que acometan los gastos de renovación del parque informático y audiovisual y de la adquisición de nuevo software educativo”.*

Aunque APUMA demandaba el incremento de la producción y difusión de materiales curriculares para el trabajo con estos medios, en su lugar se suprimía el Centro de Desarrollo Curricular reduciendo a la mínima expresión el personal docente que en él trabaja así como las publicaciones (aunque se mejoraron sus instalaciones *“poniendo moqueta”*) y el PNTIC, que también perdía su personal docente quedando sólo jefes y becarios, reorientaba sus trabajos en las líneas tecnológicas de internet y la tecnología digital.

En relación con este aspecto relativo a la producción y difusión de materiales curriculares, considerado por algunos autores como estrategia clave en las innovaciones, AREA (1996) propone algunas medidas políticas como: elaborar materiales de apoyo destinados al profesorado y al alumnado que sean flexibles para que puedan ser adaptados a los diferentes contextos de trabajo; convocar concursos públicos para que

¹⁹² Según se recoge en el editorial del número 4/1997 de la mencionada revista de esta asociación profesional en los Presupuestos Generales del Estado de ese año la partida del Ministerio de Educación había sufrido un recorte de un 2,51 % y los capítulos que más habían disminuido eran: Educación Compensatoria 35'6 %, Nuevas Tecnologías 19'3% e Investigación y Evaluación Educativas 14'6%. La partida destinada a Nuevas Tecnologías pasaba de 1.514 millones de pesetas a 1.214 millones de pts; cuando a finales de los ochenta el presupuesto del PNTIC oscilaba entre 4 y 5 mil millones (datos extraídos, según se menciona en dicho editorial, de *El País* 26 de noviembre de 1996 y el *Anuario El País*).

equipos docentes elaboren materiales y desarrollen experiencias educativas; crear inventarios por zonas o comarcas de los materiales producidos por los docentes, así como de los MCM existentes en el entorno, de los recursos humanos y de las experiencias pedagógicas en educación para los medios potenciando estrategias para facilitar su difusión e intercambio entre profesores; potenciar los CPR (centros de profesores y de recursos) como espacios más vivos y potentes para elaborar materiales, distribuir información sobre materiales novedosos y posibilitar el intercambio de experiencias; estimular la creación de “colectivos pedagógicos de medios” por zonas o comarcas que ofrezcan formación al profesorado, recopilen, discutan y distribuyan materiales y experiencias, planifiquen la adquisición de medios y materiales costosos con criterios de utilización e intercambio; crear equipos técnicos, a nivel regional, especializados en la producción de materiales videográficos para el desarrollo práctico de la educación para los medios; etc.

APUMA reclamaba que todo el profesorado recibiera una capacitación básica en este ámbito así como que en la formación de los equipos directivos se planteara el tema de la organización de los medios por su repercusión en la metodología, en la organización de espacios y en la distribución del gasto, ...; que la formación del profesorado se centrara en el análisis crítico de documentos, en la constitución de grupos de trabajo y seminarios, en la impulsión de proyectos de trabajo, en el intercambio de experiencias y en la discusión entre profesores, alumnos y padres más que en la producción de documentos audiovisuales o multimedia; que se facilitara dicha formación incrementando las ayudas económicas y la liberación horaria del profesorado; que se potenciara la descentralización de la formación (para favorecer la proximidad de dicha formación a los problemas e intereses de los docentes) potenciando los CPRs con un aumento del número de estos centros con asesores especialistas en MAVs, con un fortalecimiento de la formación de dichos asesores así como de los asesores de otras áreas o etapas para que sepan cómo tratar los medios en las didácticas específicas y con un refuerzo de recursos materiales a los mismos. Pero, tras la publicación de los nuevos proyectos Atenea y Mercurio de 1997, APUMA denunciaba que el modelo de formación permanente del profesorado que se proponía era la formación a distancia vía telemática (porque con ella se disminuían los costes -2000 pts por tutorizar a alumno/año- reduciéndose así el gasto público en la línea marcada por el neoliberalismo y los acuerdos de Maastrich) no teniendo en cuenta la escasez de centros conectados y las grandes dificultades que surgirían por la nula formación inicial de los destinatarios, por problemas de configuración de los equipos, por saturación de la capacidad del servidor del PNTIC o de las líneas telefónicas, por la complejidad de manejo de los programas, etc, así como por la cualificación de los tutores con ese salario (APUMA, 1997, 1). Medida política que, a pesar de que en los Presupuestos del Estado el capítulo de Formación del Profesorado había aumentado con un 3'9%, coincidía con el debilitamiento que se estaba llevando a cabo de la red de CPR con sustanciales recortes presupuestarios así como de personal¹⁹³; a lo que habría que añadir

¹⁹³ En cuanto a recortes presupuestarios, en esta revista se señalaba que a los CPR se les había anunciado un recorte de mantenimiento y actividades del 25%. En cuanto a recortes de personal en los CPR se indicaba que en Leon había siete CPR, un solo asesor de audiovisuales y ninguno de informática, que en Andalucía había un proyecto de supresión de quince CPR y cincuenta asesores de nuevas tecnologías y que no se habían adjudicado provisionalmente las plazas de asesores de CPR vacantes tras el último concurso (APUMA, 1996, 1997).

En esta misma línea se pronunciaba BAZALGETTE (1993) respecto a Gran Bretaña. Esta autora señalaba que por la situación económica y política actual de su país los puestos de asesoría de profesores existentes en diferentes centros regionales (que habían sido eficaces para apoyar el desarrollo de los trabajos

el desmoronamiento de la formación en cascada provocado al disminuir la formación específica de los asesores de tecnologías audiovisuales a una semana. APUMA en estos textos temía que esta formación se desplazara hacia la Universidad lo cual, según ellos, no garantizaría mayor calidad porque su formación está alejada de las prácticas de aula y no favorece procesos de reflexión en grupos autónomos (seminarios, grupos de trabajo, ...), además de ser más cara (APUMA, 1997, 4).

Si lo que APUMA pedía era que se institucionalizara la figura del “responsable de medios” con un mínimo de tres horas semanales para el cumplimiento de sus funciones y que no se recortaran plantillas en los centros para así incrementar el tiempo disponible de los docentes para pensar, planificar y evaluar la educación, la administración educativa disminuía drásticamente las tres horas (mal llamadas) de reducción de los responsables de medios a una hora semanal *“lo que en la práctica hace inviable la coordinación con los correspondientes asesores de los CPR, el asesoramiento y apoyo a los compañeros menos expertos y hasta un mínimo mantenimiento de los aparatos. Bastante tienen con organizar la utilización racional de las respectivas aulas. Mucho nos tememos que esta situación va a empeorar, en las últimas normativas legales creo recordar que se llegaba a afirmar que el responsable de los medios informáticos y audiovisuales es ... el secretario del centro”* (PEREZ SANZ, 1997, 9); además, según la última convocatoria del Proyecto Mercurio, el responsable del proyecto sería elegido por el director del centro cuando la iniciativa debiera partir del profesorado interesado (ASESORES NUEVAS TECNOLOGÍAS SUBDIRECCIÓN TERRITORIAL MADRID-CENTRO, 1997, 4).

Finalmente otra cuestión que destacaban los asesores de Nuevas Tecnologías de la Subdirección Territorial Madrid-Centro, en esta revista, era que la comisión de valoración de los proyectos para seleccionar los centros que se adscribirían a éstos en dichas convocatorias anuales ahora solo incluía a los asesores de Informática olvidando a los asesores de Medios Audiovisuales; lo cual evidenciaba la desconsideración de lo audiovisual frente a la potenciación del ámbito informático.

3.2.2.2.5. INVESTIGACIÓN

. PROBLEMA 47. La ausencia de investigación educativa propia en el ámbito tecnológico puede conducir a la apropiación de la cultura del “imperativo tecnológico” en el ámbito educativo.

Algunos autores de nuestro país subrayan el desequilibrio entre los conocimientos avanzados que maneja la industria en el ámbito tecnológico y la práctica ausencia de estudios educacionales en este campo (SAN MARTIN, 1995; SANCHO, 1994). Esta última autora atribuye esta carencia a la falta de fondos holgados en educación para investigar en tecnologías propias y señala que, dado que la mayoría de las inversiones se rigen por y fomentan la mentalidad del *imperativo tecnológico*, la educación a la vez que se nutre de aportaciones tecnológicas desarrolladas en otros ámbitos con intenciones no estrictamente educativas se va apropiando de fines y métodos tamizados por dicho imperativo

sobre los medios ya que organizaban cursos, promovían la comunicación entre profesores y publicaban hojas informativas y materiales didácticos) iban a ser lo primero que iba a desaparecer.

tecnológico; el cual no es ni esencial ni prioritariamente educativo pero influye decisivamente en la cultura educacional y en las políticas educativas.¹⁹⁴

. PROBLEMA 48. Escasa investigación educativa en relación con la educación audiovisual.

MASTERMAN (1993a, 235) refiriéndose a la educación crítica sobre los medios de comunicación de masas manifiesta que los docentes suelen trabajar “a su aire”, dada la poca investigación y el escaso material didáctico de que disponen sobre estos temas.

AREA (1996) destaca la necesidad de investigar sobre la educación para los medios, de chequearla cada cierto tiempo para detectar sus avances, problemas o limitaciones explorando la percepción de los agentes educativos sobre la necesidad de la educación para los medios, el funcionamiento y el desarrollo práctico en centros y aulas (qué situaciones acontecen, qué contenidos se enseñan, qué materiales se utilizan, qué relación se mantiene con los padres, cómo se integra con el resto de áreas, cómo se evalúan los aprendizajes, qué coordinación existe entre el profesorado, ...) y las estrategias de difusión, formación del profesorado, asesoramiento y materiales curriculares elaborados para facilitar la implementación de dicho proyecto; así como difundir y debatir los resultados en la comunidad para mejorar el conocimiento de la realidad y fundamentar más racionalmente la toma de decisiones futuras sobre las medidas necesarias para la enseñanza de los medios. Para ello propone suscribir acuerdos de colaboración entre administraciones públicas, universidades y centros de investigación; convocar públicamente concursos de investigación sobre los efectos de los medios y sobre la educación para los medios; contratar equipos de expertos para realizar estudios específicos; estimular y apoyar la participación del profesorado no universitario en proyectos de investigación y evaluación desarrollados por agencias e instituciones académicas o gubernamentales.

Ya he señalado en la subcategoría anterior algunos datos referidos a la evaluación del proyecto Mercurio realizada por el ICE de Murcia (ESCUDERO, 1992b); ahora bien, es preciso señalar las diferentes evaluaciones institucionales realizadas sobre los proyectos Atenea y Mercurio. Estos proyectos fueron objeto de un seguimiento y de una evaluación durante y al finalizar su fase experimental –que concluía el curso 1989/90-, como paso previo a su fase de extensión y generalización. Concretamente, la evaluación de estos proyectos se realizó desde diferentes instancias: la desarrollada durante cinco años mediante un convenio con el ICE de la Universidad de Murcia (que dió lugar al Informe de Progreso del Proyecto Atenea en su fase exploratoria realizado en el curso académico 1987/88, al Informe de Progreso del Proyecto Mercurio en su fase exploratoria realizado en el curso 1988/89 y al Informe Final realizado en el curso 1989/90 –no difundido-) y la que directamente llevó a cabo el PNTIC (el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación del Ministerio de Educación) a través de la información recogida por los equipos de personas que habían participado en el desarrollo de dichos proyectos; además el proyecto Atenea fue también evaluado por la OCDE con un equipo internacional de evaluadores (de Estados Unidos, Bélgica, Reino Unido y Francia) formado específicamente para esta finalidad (OCDE, 1991b).

¹⁹⁴ Aquí remito a las páginas 79-82 del capítulo 2 de este trabajo (epígrafe 2.1.1.3) donde me he extendido sobre estas cuestiones.

Tras lo señalado hasta ahora en este apartado -que hace referencia a la investigación realizada por expertos- es preciso señalar otro planteamiento investigador, apuntado por SAN MARTIN (1995) y recogido anteriormente en la subcategoría “Formación del Profesorado”, que postula la conveniencia de que los docentes se conviertan en investigadores de sus propias prácticas docentes. Esta investigación se plantearía como procesos de investigación-acción caracterizados por la reconstrucción dialéctica entre las prácticas educativas y el análisis teórico sobre las mismas. MASTERMAN (1993a, 78) también señala a los docentes como constructores de conocimiento al indicar que el reto de la educación audiovisual para los docentes sería estudiar la aportación de las diferentes disciplinas a esta materia

. PROBLEMA 49. El enfoque investigador sobre la relación entre MCM y audiencias será determinante en la definición de los fines y los métodos en la educación audiovisual.

En cuanto a los estudios sobre la comunicación, TYNER (1993, 177) y MASTERMAN (1993a) señalan que ésta debe centrarse en la respuesta de la audiencia y en los estudios culturales en lugar de reducirse a estudios cuantitativos sobre “los efectos” de los contenidos mediáticos en el público. MASTERMAN (1993a) cuestiona los estudios de los efectos de los MCM en las audiencias: por el reduccionismo de los análisis de los fenómenos sociales que se dice que aquéllos provocan ya que esos análisis despistan sobre las verdaderas causas que los originan, al encubrir y camuflar las influencias de otras variables estructurales en éstos -igual o más determinantes que los MCM en esos efectos sociales-¹⁹⁵; y por considerar a las audiencias como receptoras pasivas en los procesos comunicativos desconsiderando su papel interviniente en los mismos, al centrarse estos estudios de los efectos en los textos y concebir que el significado de estos textos es producido por el emisor-autor e inherente a ellos siendo la interpretación-escucha-lectura una actividad ideológicamente inocente.

Este autor igualmente cuestiona el enfoque comunicacional “usos y gratificaciones” ya que, aunque se ha centrado en las audiencias y ha planteado una visión diferente de las mismas (ya no como receptoras-objeto sino como usuarias activas-sujeto que seleccionan los documentos mediáticos en función de sus necesidades y

195

“Muchas veces los estudios del efecto se basan, por ejemplo, en modelos de comunicación lineales, simplistas y superficiales, que suelen servir a la finalidad reaccionaria de convertir a los medios en chivo expiatorio que distraigan la atención de injusticias sociales más profundamente enraizadas. Dichos estudios pueden presentar, por ejemplo, la hipótesis de que determinadas disturbios y violencias callejeras son consecuencia de ver determinados programas de televisión. Pero es notoria la dificultad de distinguir entre los efectos de los medios y los de otras influencias de tipo social. Y si realmente quisiéramos llegar a las raíces de los disturbios y violencia callejeras, tendríamos que estudiar dichos fenómenos en toda su complejidad social, y considerar factores tales como las frustraciones que engendran las injusticias sociales, el desempleo, la falta de vivienda, el hacinamiento, la pobreza, la naturaleza agresiva y competitiva de la sociedad, y cosas de este tipo. Ahora bien la relación entre todos esos factores y los medios será de extrema complejidad, pero podríamos al menos lanzar la hipótesis de que la exhibición del llamativo consumo en la publicidad y en los programas de televisión pudieran ser por sí mismos una considerable fuente de frustración generalizada (quizá ése sea en realidad su objetivo), que puede ser especialmente grave si se recibe en contextos de desempleo o de privaciones sociales. Sin embargo, para establecer estas conexiones poco convenientes, desde el punto de vista estructural, entre la violencia social y la televisión, hemos tenido que alejarnos considerablemente de este tipo de modelo de comunicación simplista en el que se argumenta que los individuos cometen actos de saqueo o violencia porque los han visto en la televisión” (MASTERMAN, 1993a, 84-85).

deseos), no ha estudiado ni la influencia de las audiencias en los contenidos mediáticos, ni cómo las necesidades y deseos de las audiencias producen también los contenidos de los propios medios, ni cómo las audiencias decodifican los documentos aceptando, negociando o rehusando los significados.

MASTERMAN rechaza los modelos y estudios de comunicación que conceptualizan a las audiencias tanto como receptoras pasivas como usuarias de los medios de comunicación de masas para su propia gratificación (lo cual, por otra parte, ha dado lugar a la afirmación de que los medios ofrecen lo que las audiencias demandan) y destaca la necesidad de investigar con profundidad la relación dialéctica existente entre las audiencias y los documentos.

Los estudios sobre las audiencias en los que se concluye que éstas son creadoras de significados -en función no del género, raza, clase, ..., sino en base a los discursos e instituciones en los que se ubican- tienen consecuencias trascendentales no sólo para la educación audiovisual en todos los niveles sino para todas las interacciones educativas en todas las aulas. Si el significado no está en el documento sino en la interacción documento-audiencias, los docentes de todas las asignaturas tendrán que estar sensibilizados con lo que sus alumnos aportan a ellas (siendo ésto al menos tan importante como el conocimiento de la propia asignatura y la sensibilización con respecto a ella) desarrollando un conocimiento cercano y minucioso de las competencias culturales de sus alumnos para predecir con cierta exactitud la gama de respuestas que puede suscitar un documento e inspirar su práctica profesional. Y los estudiantes tendrán que ampliar su conciencia acerca de la naturaleza socialmente construida de sus propios juicios, de las raíces sociales y subculturales de sus propias respuestas aparentemente "naturales", así como aplicar esta comprensión a la relación dinámica que las audiencias establecen con los documentos mediáticos, a cómo los textos son comprendidos por las audiencias (MASTERMAN, 1993a, 230-233).

Esta perspectiva enlaza con los proyectos investigadores-educativos que se están desarrollando en América Latina y que integran dialécticamente la investigación de la recepción de las audiencias con la educación para los medios; los cuales he comentado en el apartado 1 del capítulo 3 ("Breves apuntes históricos sobre el tema de esta investigación en el panorama internacional y en nuestro país").

TYNER (1993, 179) destaca que, a pesar de que el desplazamiento hacia la noción de la audiencia activa en la enseñanza de los medios en Europa es relativamente reciente, el hecho de que estos estudios comunicativos hayan tenido mayor desarrollo investigativo en Europa podría explicar, según esta autora, que el modelo del Reino Unido sobre enseñanza de los medios esté mucho más elaborado que los intentos realizados en EEUU.

3.2.2.2.6. CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO

En la bibliografía revisada apenas se alude a esta subcategoría como condicionante de las prácticas docentes en relación con la incorporación de la cultura y de la tecnología audiovisual en las aulas, habiendo encontrado únicamente algunas referencias aisladas.

. PROBLEMA 50. Sobrecarga de funciones y, por tanto, falta de tiempo material para incorporar la educación audiovisual en las aulas escolares.

Algunos autores destacan que la sobrecarga de funciones y tareas asignadas a los docentes reduce el tiempo disponible de éstos para pensar si es necesario incorporar esta materia en sus aulas y cómo hacerlo (SHEPHERD, 1993a. TYNER, 1993). MASTERMAN (1993c) considera improbable un mayor desarrollo en su país de la educación audiovisual en Primaria por la enorme cantidad de exigencias que se están vertiendo sobre el profesorado y por las nuevas características que están prefigurando el trabajo docente: la burocratización, la intensificación, el activismo, ...; propiciadas por cómo se están implantando las reformas educativas, que está incidiendo negativamente en la cultura profesional de los docentes.

. PROBLEMA 51. Presión institucional y social de “regreso a lo básico”

Ya se ha indicado previamente en la subcategoría “Cultura profesional docente”¹⁹⁶ lo dicho por ANDERSON y TYNER (1993) acerca de cómo el movimiento de “regreso a lo básico”, promovido desde las filas conservadoras y neoliberales, atenaza a los docentes limitando sus actuaciones prácticas y determinando sus actitudes profesionales respecto a éstas.

. PROBLEMA 52. Inestabilidad de las plantillas docentes.

En el informe final de la fase experimental del proyecto Mercurio ESCUDERO (1992b, 260) señala la fuerte movilidad de los docentes como factor negativo para la constitución y funcionamiento de equipos docentes como grupos de trabajo, de práctica y reflexión conjunta sobre la integración curricular de las nuevas tecnologías.

¹⁹⁶ Aquí remito a la página 192 de este mismo apartado.

CAPÍTULO 4

INFORME SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO

4.0. INTRODUCCIÓN

Este cuarto capítulo referido al trabajo de campo realizado en la escuela seleccionada como estudio de caso único en esta investigación incluye dos apartados bien diferenciados: uno relativo a las decisiones metodológicas tomadas en el diseño y en el desarrollo práctico de dicho trabajo de campo y otro en el que se recoge el Informe específico de este estudio de caso sobre el grupo investigado.

En el primer apartado de este cuarto capítulo (epígrafe 4.1: “Diseño y desarrollo del trabajo de campo”) explico las decisiones metodológicas que he tomado en relación a los métodos, técnicas e instrumentos utilizados así como las dificultades que he encontrado en cada una de las fases del mismo: selección del estudio de caso, entrada en el centro y negociación, recogida de datos, salida del centro, análisis e interpretación de los datos y redacción del informe específico.

El segundo apartado de este cuarto capítulo se corresponde íntegramente con el “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado” (epígrafe 4.2); el cual está constituido por dos subapartados: “Contextualización de la escuela” (epígrafe 4.2.1) e “Interpretación de los datos” (epígrafe 4.2.2). En el primero de estos subapartados, con el propósito de contextualizar un poco los discursos y las prácticas educativas que después he interpretado, presento algunos datos referidos al escenario social y familiar de la escuela objeto de estudio así como algunas características generales tanto de esta escuela (ideario pedagógico, proyectos educativos, recursos humanos y materiales) como del Centro de Profesores y de Recursos que a ésta le correspondía. En el segundo subapartado incluyo mi particular interpretación de los datos recogidos en el trabajo de campo. Este análisis interpretativo lo he organizado a través de diferentes categorías y subcategorías de interpretación que no se corresponden exactamente con las que he utilizado en el estudio bibliográfico de los problemas curriculares (que presento en el tercer capítulo de este informe -total-); aunque, en este subapartado de Interpretación de los datos, aludo frecuentemente a aquellos problemas recogidos en ese tercer capítulo que coinciden con las situaciones estudiadas en este caso.

Capítulo 4. Apartado 1.

Diseño y desarrollo del trabajo de campo:
fases, métodos, técnicas, instrumentos
y dificultades encontradas
en el proceso investigador

4.1.0. INTRODUCCIÓN

El trabajo de campo de esta investigación (sobre la problemática curricular en la integración de los MAV-MCM en la escuela) se centró finalmente en un estudio de caso único: una escuela pública de infantil, primaria y secundaria obligatoria de una gran ciudad del extrarradio sur de Madrid. El trabajo de campo en esta escuela tuvo lugar durante los cursos académicos 1994/95, 1995/96 y 1996/97, concretamente entre los meses de abril-1995 y junio-1997.

En este primer apartado de este “Informe sobre el trabajo de campo” voy a relatar las diferentes decisiones metodológicas tomadas en este estudio de caso único indicando los métodos, las técnicas y los instrumentos utilizados así como las dificultades encontradas en cada una de las fases de dicho proceso investigador: selección del estudio de caso, entrada en el centro y negociación, recogida de datos, salida del centro, análisis e interpretación de los datos y redacción del informe específico.

. Decisiones metodológicas cuya justificación epistemológica he explicitado extensamente en el apartado 2 del capítulo 1 (epígrafe 1.2) de este informe (total) en donde he señalado los referentes etnometodológicos, bourdianos y postestructurales de los que beben dichas decisiones.

. Dificultades y errores habidos en este trabajo de campo que, tal como he mencionado en la Introducción General de este informe (total), no invalidan el proceso de investigación seguido en este trabajo sino que su explicitación responde a la intención de evidenciar la complejidad de acceder y conocer las realidades educativas desde una posición externa al grupo investigado objeto de estudio y, además, a modo de metaanálisis, posibilita una lectura más ajustada del proceso investigador y, por ende, de la interpretación y de las conclusiones extraídas en el mismo; lo cual considero que es necesario desde el planteamiento postestructural adoptado en esta investigación. Es por ello que en este primer apartado de este capítulo he pretendido de nuevo colocar al posible lector/a en una posición más abierta anticipándole mi propio razonamiento práctico (el de la investigadora) así como las circunstancias coyunturales que rodearon al proceso de investigación; el cual ha desembocado en el “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado” que presento a continuación en el apartado 2 de este mismo capítulo.

En este primer apartado no aludo diferenciadamente a las fases de diseño y de desarrollo del trabajo de campo realizado en este estudio de caso único porque durante el desarrollo del mismo se fue modificando su diseño en base a las circunstancias que fueron aconteciendo en el dilatado tiempo en el que éste tuvo lugar y en base al desarrollo del pensamiento práctico de la investigadora que también fue evolucionando en ese periodo temporal.¹⁹⁷

¹⁹⁷ Por ejemplo, habiendo previsto analizar en este estudio de caso único las prácticas educativas realizadas con los MAV-MCM en esta escuela, los discursos de los enseñantes y de otros miembros del grupo investigado y las circunstancias contextuales que rodearon a todo ello, una nueva coyuntura no prevista (la adscripción de esta escuela al Proyecto Mercurio del MEC durante el curso 1995/96 que supuso la implementación de un curso de formación dirigido al claustro de esta escuela, impartido por el asesor de medios audiovisuales del Centro de Profesores y de Recursos de la zona) originó que incorporase –en lo referido a las variables contextuales que podían estar incidiendo en los discursos y en las prácticas

4.1.1. SELECCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO (y DIFICULTADES)

La fase de selección del estudio de caso que iba a ser objeto de estudio en esta investigación tuvo varias tentativas fallidas aunque finalmente elegí a un centro como caso único de análisis en este trabajo investigador: una escuela pública de infantil, primaria y primer ciclo de secundaria obligatoria de una gran ciudad del extrarradio sur de Madrid.

Durante los primeros meses del curso académico 1994/95 acudí a dos escuelas de Madrid-capital. A una de ellas por recomendación de un profesor universitario de Nuevas Tecnologías y a la otra por consejo de un asesor de medios audiovisuales de un Centro de Profesores y de Recursos también de Madrid-capital (centro al que había acudido como observadora no participante en un curso de formación sobre medios audiovisuales para docentes de educación obligatoria); estas personas me indicaron que estas escuelas estaban adscritas al Proyecto Mercurio del MEC y que en ellas se realizaban experiencias educativas con los medios audiovisuales. En la primera escuela comprobé que apenas se utilizaban estos medios; sí en otra época, en los primeros años de adscripción del centro a dicho proyecto, pero no en el momento en que contacté con dicha escuela porque los docentes que habían realizado dichas actividades se habían marchado del colegio. En este centro solamente pude hablar con dos profesores, observar una sesión de clase y, eso sí, elaborar todo el inventario de material de paso audiovisual del centro como contraprestación adelantada a mi trabajo de investigación en el mismo. En la segunda escuela topé con una disposición cerrada de la responsable de medios audiovisuales del centro a suministrarme información, quien apenas respondió a mis preguntas en una entrevista inicial. Tras una breve estancia en estos centros, más corta en el segundo que en el primero, decidí desecharlos como objetos de investigación por las razones señaladas: por el escaso uso que se hacía de los medios audiovisuales en dichas escuelas y por la dificultad encontrada en la recogida de datos.

El asesor de medios audiovisuales, mencionado anteriormente, me aconsejó hablar con otro asesor de medios audiovisuales de una gran ciudad del extrarradio sur de Madrid para ver si conseguía así localizar un centro público que se ajustara a “mis” necesidades. Allí acudí y fue el nuevo asesor de medios audiovisuales de este otro Centro de Profesores y de Recursos (CPR) quien me habló de unas prácticas innovadoras en materia de medios audiovisuales que se estaban realizando en un centro escolar de otra gran ciudad cercana a Madrid (que no pertenecía a su distrito). Se trataba de un proyecto de innovación sobre el uso de los medios audiovisuales, financiado por la Comunidad Autónoma de Madrid, *“un proyecto interdisciplinar que intenta integrar la fotografía en las distintas materias, que ha sido propuesto por dos profesoras y ha contagiado al resto*

observadas- un nuevo espacio específico de investigación en este estudio: la formación de los docentes en el ámbito audiovisual. Así finalmente en este estudio de caso establecí tres ámbitos específicos de análisis e interpretación: el trabajo docente con los MAV-MCM, el razonamiento práctico de estos profesionales de la enseñanza respecto a su trabajo (así como los discursos de otras personas del grupo investigado) y la formación audiovisual del profesorado desde el Proyecto Mercurio. Espacios que, como se verá en la interpretación de los datos del “Informe específico del estudio de caso sobre el grupo investigado” (epígrafe 4.2.2), se corresponden con las categorías de interpretación utilizadas en este informe específico: 1-“Unos y otros usos”; 2- “Unas y otras razones”, “Unas y otras dificultades”; 3- “Una y otra formación”.

de los profesores del centro" (Diario 29/III/95, asesor de medios audiovisuales del CPR mencionado).

Con este preámbulo previo acerca de los avatares sufridos por la investigadora en la búsqueda de una escuela para llevar a cabo el trabajo de campo quiero señalar que no fue nada fácil la selección del estudio de caso. Dificultad que podría achacarse o bien a la escasez de experiencias con/sobre los medios audiovisuales en las aulas o bien al desconocimiento de las mismas y también, obviamente, debido a mi escasa experiencia como investigadora, nula en esta tarea de selección del objeto de estudio¹⁹⁸. Pero de todos modos lo que resulta sorprendente es que los asesores de medios audiovisuales de los CPR consultados, miembros de APUMA (Asociación de Profesores Usuarios de Medios Audiovisuales que publicaba una revista sobre experiencias audiovisuales) y tan "pegados" a los centros educativos por su propia labor profesional, no supieran indicarme más centros de interés para el tema de este estudio. Ahora se me ocurre que hubiera podido escribir a varios o muchos centros solicitándoles su participación en esta investigación y esperar a que alguno me contestara para iniciar la fase de selección.

El primer contacto con esta última escuela fue una conversación telefónica con Irene, una de las profesoras que habían promovido y dinamizado las actividades con los medios audiovisuales en ese centro. La primera visita a dicha escuela tuvo lugar la primera semana de abril de 1995, momento en el que conversé directamente con estas profesoras, no contactando con el equipo directivo de este centro hasta días después. En ese primer encuentro la profesora Mónica apareció distante¹⁹⁹, mientras la profesora Irene me atendía muy amablemente sin reticencias enseñándome los materiales realizados por los alumnos y alumnas del colegio que estaban expuestos, con motivo de la Semana Cultural, en los pasillos así como en la sala múltiple del centro. En ese paseo por las dependencias del colegio percibí cierto interés por mi trabajo así como el buen clima entre profesores y alumnos del centro que parecía flotar en el ambiente. En la siguiente visita tras las vacaciones de primavera Irene me ofreció sus clases aunque dijo que de cara al siguiente año, puesto que en esas fechas apenas le quedaban actividades a realizar con los chavales utilizando los medios audiovisuales.

Por todo ello, teniendo en cuenta los condicionantes previos encontrados en los meses anteriores en lo referido a la selección del estudio de caso, decidí elegir esta escuela como caso; convirtiéndose la profesora Irene en la informante clave del trabajo de campo. Los criterios fundamentales para la selección del mismo fueron, por tanto, que en esta

¹⁹⁸ Aunque ya había iniciado mi andadura como investigadora –en aquellas fechas estaba participando en otra investigación cualitativa ocupándome de un estudio de caso– nunca me había visto en esta situación previa de tener que seleccionar el centro objeto de estudio. En esa otra investigación eran otros compañeros quienes habían seleccionado el centro y mi tarea se limitaba a integrarme en el aula recogiendo, analizando e interpretando datos para elaborar el informe correspondiente.

¹⁹⁹ La profesora Mónica mantuvo durante buena parte del trabajo de campo esta actitud distante y suspicaz respecto a la investigación. Semanas después me preguntó si este trabajo de investigación era institucional o personal, si solo iba a observar a este centro o a otros también, ...; y constantemente rechazaba grabar en audio sus entrevistas o las reuniones en las que ella participaba como docente. La actitud de esta profesora cambió pasados unos meses cuando constató que la investigadora le era útil al ofrecerle diferentes libros y materiales de paso audiovisuales y al ayudarle a grabar algunas de sus clases (lo que le permitía tener grabaciones para editar materiales en vídeo sobre sus experiencias docentes con medios audiovisuales, los cuales posteriormente utilizaba en los cursos de formación a otros profesores que ella e Irene impartían a través de los CPR de la zona) y cuando se creó una relación afectiva más próxima con la investigadora.

escuela se trabajaba en torno a estos medios (y no tanto que existieran recursos audiovisuales en el centro o que éste estuviera adscrito al Proyecto Mercurio) y también el hecho de que creía haber encontrado una disposición abierta del profesorado a participar como objeto de estudio en esta investigación. *“Tengo la sensación de que es gente abierta, amable. Todo podría salir bien”* (Diario 27/IV/95, investigadora).

Aquí sugiero al posible lector o lectora que antes de continuar la lectura referida a la siguiente fase de este trabajo de campo se adentre en las características de esta escuela objeto de estudio; las cuales se especifican en el siguiente apartado de este mismo cuarto capítulo (“Contextualización de la escuela”, epígrafe 4.2.1).

4.1.2. ENTRADA EN EL CENTRO y NEGOCIACIÓN (y DIFICULTADES)

Después de haber decidido seleccionar a esta escuela como caso objeto de estudio de esta investigación inicié los pasos para demandar los correspondientes permisos a la dirección del centro y al resto del claustro. Aunque en un principio pensé hablar también con las madres y padres del alumnado para comunicarles los propósitos de esta investigación y solicitarles que aceptaran la presencia de la investigadora en el centro, finalmente no contacté con este colectivo en este momento del proceso investigador; lo cual ahora valoro como una falta de consideración ética hacia este colectivo de la comunidad educativa de esta escuela. También hubiera sido oportuno hablar con los delegados/as de alumnos/as de los diferentes grupos para comentarles el sentido de mi presencia continuada en el centro; lo cual ni siquiera pensé entonces como necesario. Estos olvidos denuncian, en cierta medida, la miopía de la investigadora y el talante poco democrático con que inicié esta investigación al no buscar estos consentimientos que desde una perspectiva ética igualitaria, básica en un planteamiento investigador crítico, hubieran sido considerados como ineludibles para comenzar la investigación.

En estos primeros momentos la profesora Irene, la informante clave de este estudio de caso, también remarcó la necesidad de comentarles a los docentes las contrapartidas que recibirían por mi estancia en el centro; lo cual, sin duda, a ella también le interesaba conocer. Esta profesora me preguntaba si tenía conocimientos sobre montaje y edición de material audiovisual para que le ayudara en el trabajo con los alumnos, ya que éstas eran algunas de las actividades en las que estaba centrada en esos momentos y con las que quería continuar trabajando. Al no ser la investigadora ninguna experta en el manejo instrumental de estos equipos audiovisuales le reorienté mi apoyo hacia la búsqueda de bibliografía. Le dije que “donde mejor me movía era en la teoría”; aunque finalmente también realicé actividades de apoyo de ese tipo. Más adelante, especificaré cuáles fueron algunas de las ayudas y compensaciones ofrecidas al centro por el desarrollo en el mismo de esta investigación.

La presentación inicial de esta investigación al resto de profesores del centro se realizó a través de la profesora Irene en una reunión del claustro aunque mi pretensión era hacerlo acudiendo personalmente a dicha reunión y presentarles allí el propósito de esta investigación remarcando los principios de procedimiento de la misma y, a la vez, tantear y -si fuera posible- asegurar qué docentes estarían dispuestos a participar en ella.

Irene, y el secretario de la escuela con quien ella había hablado, consideraron innecesaria mi asistencia al mismo y no creí oportuno presionar más en ese sentido. Un nuevo error en el proceso de investigación porque la explicación de Irene al claustro fue de mínimos y tuve que ampliarla después personalmente con los docentes en sus horas de exclusiva; lo cual no fue sencillo dado lo ocupados que estaban en esas horas con múltiples tareas y reuniones. Dos meses después intenté enmendar el fallo acudiendo al último claustro de ese curso académico 1994/95 donde les expliqué el sentido de esta investigación, la metodología, técnicas e instrumentos que iba a utilizar, los principios de procedimiento (de confidencialidad, de anonimato, ...) que presidirían mi trabajo así como la necesidad de triangular con ellos el informe específico final. La conveniencia de asegurarles alguna compensación por mi estancia en el centro volvió a tenerla presente Irene, quien en ese claustro les explicitó mi colaboración en los meses anteriores a dicho claustro montando vídeos; supongo que para hacerla evidente e incrementar la aceptación de los profesores hacia mi presencia en la escuela. A principios del curso siguiente 1995/96, en otro claustro y también personalmente por escrito a cada uno de los docentes, volví a hacerles una demanda explícita para presenciar el uso de los MAV-MCM en sus aulas.

En cuanto a mi relación con la directora de esta escuela, Ana, querría señalar que aunque no había contactado personalmente con ella para llevar mi solicitud al claustro (sino que fue la profesora Irene quien habló con ella sobre esto), fui recibida muy cordialmente por ella; no habiéndose creado ninguna incomodidad con ella por ese descuido imprudente dejando hacer a la informante clave. Tras comentarle a la directora mi interés por integrarme totalmente en la vida del centro acudiendo a cuántas reuniones fueran posibles (de claustro, de consejo escolar, de ciclo, ...), observando diferentes sesiones de clase, haciendo entrevistas, repartiendo encuestas, ... la directora me facilitó -ya en el primer encuentro- todo tipo de documentación oficial (el proyecto educativo del centro, el proyecto curricular, algunas programaciones anuales y memorias, el proyecto de innovación y su memoria, ...) y me concedió total libertad para moverme por la escuela así como permiso para acudir a todas las reuniones; aunque luego no me avisara de las mismas, intencionadamente o por olvido. La disposición de la directora respecto a esta investigación ha sido en todo momento favorable y muy positiva.²⁰⁰

La figura mediadora que me presentó y acercó al resto de los profesores, no fue la directora sino la informante clave. Por esas fechas Irene ya se perfilaba como una profesora con prestigio, carisma y peso en la escuela y con excelentes relaciones con la dirección y el resto del equipo docente. Fui conociendo al resto de maestras y maestros de esta escuela fundamentalmente en la sala de profesores en horas de recreo; aunque, durante bastante tiempo, apenas nadie me hablaba en ese contexto salvo las maestras más próximas a Irene (Mónica, Vanesa y Josefa). Después, poco a poco, ellas y ellos en los pasillos iban a acercándose a mí espontáneamente contándome lo que hacían y enseñándome materiales (Gema, Arturo, Regina, Petra, ...).²⁰¹

²⁰⁰ Mucho más adelante, en abril de 1997, la directora a requerimiento de la investigadora aceptó venir a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid -que era el centro de trabajo de la investigadora- para exponer su experiencia profesional como profesora y directora a alumnos de Pedagogía (asignatura de Organización Escolar).

²⁰¹ El trato con los docentes era más personal si tenía lugar individualmente y no en grupos, quizá al tener el grupo una fuerte cohesión entre sí dificultaba la inmersión de un nuevo miembro en el mismo; lo cual quizá también explica que la sala de profesores fuera un espacio poco propicio para la integración de los "extraños".

Desde el primer día de entrada en esta escuela, tal como aparece reflejado en el diario de campo, intenté cuidar atentamente todos mis pasos, todas mis actuaciones e interacciones con los docentes, para evitar y no provocar posibles reticencias del profesorado respecto a esta investigación; lo cual, quizá me relegó a un papel algo pasivo y demasiado silencioso. Pero, en esos momentos iniciales y en los restantes, ante la expectativa de volver a quedarme sin estudio de caso opté por no agobiarles con demandas que podían asustarles.

4.1.3. RECOGIDA DE DATOS (y DIFICULTADES)

4.1.3.1. TEMPORALIZACIÓN DE LA ESTANCIA DE LA INVESTIGADORA EN EL CENTRO

Mi estancia en el centro se prolongó durante los cursos académicos 1994/95, 1995/96 y 1996/97. Durante todo este periodo fui recogiendo datos que me permitieran conocer e interpretar el uso que se hacía en las distintas aulas de los MAV-MCM; lo cual se vió facilitado por esta estancia prolongada que hizo posible que se generara un clima de confianza necesario para que el profesorado del centro me desvelara las razones de sus actuaciones, sus dudas, sus motivaciones, sus expectativas, sus limitaciones, ... Además dado que en el curso 1995/96 tuvo lugar en esta escuela un curso de formación del profesorado sobre los medios audiovisuales, fruto de la adscripción de este centro al Proyecto Mercurio, decidí ampliar la recogida de datos a este nuevo escenario o espacio simbólico.

Uno de los dilemas que se me plantearon fue determinar el número de días que sería conveniente acudir a esta escuela para recoger los datos. Establecí que mi presencia en el centro sería de un día a la semana, modificable y ampliable según me avisaran los docentes para observar alguna actividad concreta de aula o para otros asuntos. Así ocurrió aunque, por los mismos motivos, también llegué a ir al centro hasta dos y tres días en una misma semana. Durante el curso 1995/96 algunas visitas coincidieron con las sesiones semanales de formación del profesorado en MAV que eran los miércoles. *“Veo mal meterme con calzador, quizá les agobie verme a todas las horas del día, debo esperar a que me inviten”* (Diario 31/I/96, investigadora). *“Una profesora bromea conmigo y me dice que me van asignar un aula en el centro”* (Diario 12/IV/96, profesora Josefa). Y en el curso 1996/97, dado que se hizo un seguimiento continuado de algunas actividades de clase realizadas por distintas maestras, la temporalización de las visitas fue mucho más diversa llegando incluso a asistir todos los días durante dos semanas completas en el mes de marzo de ese último año.²⁰²

Esta temporalización, pensada por una parte para no agobiarles y por otra parte para conseguir el distanciamiento que necesita todo investigador etnógrafo, generaba otras dificultades añadidas. Teniendo presente esta precaución es justo señalar lo

²⁰² En el curso 1996/97 hice un seguimiento continuado de algunas clases en las que se trabajaron los MAV-MCM: en los meses de enero a abril algunas clases de la profesora Marga, en el mes de marzo algunas clases de las profesoras Ana y Milagros, en el mes de mayo algunas clases de la profesora Pilar, en el mes de mayo algunas clases de la profesora Mónica, en los meses de mayo y junio algunas clases de la profesora Regina, en los meses de abril, mayo y junio algunas clases de la profesora Irene, ...

complicado que resultaba intentar profundizar en las relaciones para recabar la información necesaria y, a la vez, mantenerse alejada. Además, el acudir solo un día a la semana (y no a una única aula) impedía conocer cómo se retomaban las tareas en el transcurso de las actividades de aula y hacía perder la relación de los sucesos que se secuenciaban y de las interacciones que surgían y se resolvían de un día para otro; y el no estar toda una semana entera en el centro dificultaba saber de algunas actividades que se llevaban a cabo en el centro pero a las que se les dedicaba, por ejemplo, media hora a la semana –como ocurrió con el seminario de Informática educativa que llevaba en marcha todo el curso 1995/96 y me enteré en mayo-.

Durante el primer y el segundo año de mi estancia en el centro no fue sencillo asistir a las reuniones (de ciclo o de claustro) o introducirme en las aulas para observar el uso de los MAV-MCM bien porque no me avisaban al no parecerles oportuno hacerlo, al olvidárseles o al improvisar y no poder predeterminedar algunas fechas y horarios de uso de estos medios (*“¡Es que como aquí andamos siempre improvisando!”*, Diario 24/I/96, profesora Irene); o bien porque me avisaban únicamente cuando me necesitaban, es decir no siempre que realizaban experiencias que podían interesarme (*“Ya sabes lo que hay, ven cuando quieras. Por ejemplo, el jueves los niños montan vídeo y me vendría bien una ayuda”*, Diario 30/V/95, profesora Irene). Situaciones que me generaban un desconcierto enorme.

También podía ocurrir el caso de que, aún habiéndome convocado para acudir a una reunión o para presenciar una actividad de aula, se cambiara la fecha de la reunión (porque se solapaba con otra reunión convocada posteriormente) o la fecha de la experiencia (porque la profesora se había alargado con el tema que estaba trabajando o había terminado con él antes de lo previsto); lo cual, por otra parte, era comprensible dada la impredecibilidad y la complejidad de la actividad docente. Por tanto era complicado no perder estos cambios si la presencia en la escuela no era permanente, más aún cuando no siempre se me comunicaban. Además, también podía darse el caso de que me avisaran pero que me ocurriera algún percance o tuviera otros compromisos docentes y/o investigadores para esas fechas y me fuera imposible acudir.

4.1.3.2. ROLES DE LA INVESTIGADORA

En el transcurso del trabajo de campo, además del rol de investigadora, se me asignaron otros roles: el de experta en tecnologías audiovisuales y el de profesora.

En la fase de recogida de datos de este estudio de caso fueron surgiéndome otros nuevos dilemas en cuanto al papel que debía desempeñar en el escenario objeto de estudio; dilemas que yo misma me planteaba o que se derivaban de las expectativas o demandas del profesorado y del alumnado del centro. Me extenderé sobre algunos de ellos más adelante al referirme a “Observación participante” (epígrafe 4.1.3.3.1).

Ya he comentado anteriormente que al iniciar este estudio de caso mi experiencia como investigadora era escasa. Aunque en esas fechas estaba participando en dos investigaciones, ocupándome en cada una de ellas de un estudio de caso, mi bagaje experiencial en este ámbito de trabajo no era suficiente para tomar las mil y una decisiones que iban surgiéndome en el desarrollo de la misma (qué hacer, qué decir, con

quién estar, ...). Puede decirse que fui pisando el terreno y avanzando no con paso firme y seguro sino con constantes precauciones, temores y dudas. En la fase de recogida de datos vivía en una incertidumbre constante y mantenida en el tiempo y era tanto el esfuerzo realizado (intentando observarlo todo, escucharlo todo, controlarlo todo, no olvidar cuestiones relevantes que no podía anotar inmediatamente para no crear malestar en los docentes) que frecuentemente me sentía agotada y con necesidad de encontrarme sola para no verme en situación de seguir recogiendo datos. Por ello, a veces, en lugar de acompañar a algunos docentes a tomar un aperitivo tras la jornada de la mañana prefería marcharme a comer sola ya que incluso en el bar con ellos seguía recopilando información y algunos días a esas horas mis energías estaban ya a mínimos.

Eran tantas las cosas que ocurrían al mismo tiempo en el centro que llegué a desarrollar una obsesión casi enfermiza por estar en todos los sitios, por verlo todo, por oírlo todo, por recopilarlo todo. *“Se me van los ojos tras los papeles ... ¡pero si todos no me interesan!”* (Diario 1/II/96, investigadora). Como si así consiguiera aprehender la realidad de manera que nada se me escapara. Pero como ésto era y es imposible, y mi cabeza no cambiaba de chip, la ansiedad permanecía y se enquistaba. Seguramente que en mi mente cartesiana influyó sin duda mi formación previa en psicología con un claro sesgo positivista; de la cual todavía me está siendo muy difícil desprenderme.

Además continuamente estaba interpretando las interacciones habidas con algunas personas (sobre todo si alguien me hablaba apática o agresivamente, o no había podido acudir a citas por imprevistos) intentando adivinar si había metido la pata o había cometido un error y así corregirlo para evitar cualquier conflicto que pudiera entorpecer el desarrollo de la investigación. Era una *“tarea realmente agotadora”* (Diario 4/X/95, investigadora).

Otro obstáculo que encontré derivado de mi escasa experiencia investigadora fue mi falta de reflejos rápidos para hacerles una petición o para contestar algo cuando me comentaban o preguntaban algunas cuestiones. Además, mi desconocimiento de estos contextos de trabajo desde la perspectiva docente, me dificultó en los primeros momentos enterarme bien de lo que ocurría en determinadas ocasiones; por ejemplo, en los claustros donde no sabía muy bien cuando se daba por concluido un debate o cuando se había tomado una decisión (Diario 26/III/96, investigadora). Tampoco me era fácil enlazar mi idealismo teórico con su pragmática práctica, mis ideas y propuestas utópicas con las posiciones tan pegadas a la práctica que ocupaban los docentes; circunstancia que explicitó la profesora Irene en una ocasión y que recojo más adelante.

Por otra parte, dada la conveniencia de compensar a los docentes por mi presencia en el centro, a veces me veía ocupada en tareas que no se correspondían con mi papel de investigadora sino con el de un simple ayudante o técnico. Las cuales, además, me impedían atender atentamente a lo que ocurría (por ejemplo, si tenía que grabar la clase sin trípode) o me imposibilitaban recabar datos fundamentales en otros lugares en los que se desarrollaban experiencias interesantes.

Otro problema a señalar. Dado que esta escuela, como la mayoría de los centros escolares, era un contexto de trabajo docente saturado por las múltiples tareas que los profesores tenían que realizar, mi papel como investigadora me fue difícil de llevar ya que constantemente estaba preguntando a los docentes, entregándoles encuestas para rellenar,

solicitándoles documentación, ... *"Me da corte tanto entregar papelitos e incluso reclamar las encuestas"* (Diario 10/I/96, investigadora). Percibía que mi investigación era una carga y una molestia añadida para ellos. Eran pocas (o ninguna) las veces que las docentes me atendían pausada y tranquilamente sino en intervalos breves de tiempo robados a alguna actividad y constantemente interrumpidos por interferencias de todo tipo (familias, profesores, alumnos, ...). Además, la razón de mi estancia era un interés personal -la realización de mi tesis doctoral- y al no tener un respaldo institucional o al no haber sido demandada por las necesidades del colectivo docente de este centro creía que, en cierta modo, podía generarse algún rechazo o resistencia a participar en este estudio. De todos modos he considerado como principio ético fundamental en esta investigación no anteponer mi trabajo y mis necesidades sobre las suyas y sobre su quehacer docente procurando no agobiarles con mis demandas, ni entorpecerles en su trabajo diario, ni absorberles egoístamente en sus tiempos de descanso, respiro o soledad y distanciándome prudentemente de conversaciones que intuía privadas aunque me interesara escucharlas. Lo cual, obviamente, entorpecía y dificultaba el seguimiento aunque, a la vez, protegía la relación que estaba construyendo con ellos y ellas²⁰³.

Junto al rol de investigadora los docentes me asignaron el rol de experta en tecnología audiovisual aunque pronto, y de manera intencionada, fuí evidenciando que mi conocimiento y manejo instrumental de los equipos era bastante básico. Ahora bien en este aspecto he de señalar que me informé del funcionamiento de algunos aparatos audiovisuales para serle útil a la informante clave, quien me demandaba información y ayuda en esta línea.

En relación con este rol de experta que se me asignaba cuidé no crear dependencias con algunos docentes que me demandaban constantemente qué hacer (Regina) y, en otro sentido, procuré no adoptar el papel de evaluadora externa que juzgara maniqueamente su trabajo. *"Mis aportaciones las hago con extremada cautela no sea que me malinterpreten pensando en un deseo de protagonismo o en una posición de autoridad -experta- externa que viene a incordiarles y a fastidiar y a echar por tierra su trabajo"* (Diario 9/V/96, investigadora). Respecto a Miguel, el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona, formador de los profesores de esta escuela en el curso de formación en medios audiovisuales que tuvo lugar en este centro educativo durante el curso 1995/96 (quien me fue presentado también por Irene), tuve la precaución de no quitarle protagonismo en el curso y de que me percibiera como una observadora colaboradora y no como una evaluadora inconveniente.

No solo los docentes sino incluso yo misma, a veces, me colocaba en posición de experta. En algunas ocasiones cuando observaba algunas actuaciones docentes que consideraba mejorables (tanto en las aulas como en el curso de formación) y cuando sentía desasosiego porque no se daban las condiciones que yo consideraba adecuadas para una

²⁰³ En una ocasión en la que me había acercado hasta esta escuela exclusivamente para proporcionarle a la profesora Irene un material que ella emplearía ese día en su clase (el BOE que incluía la ley de envases que aparecía en la noticia del telediario visionado), ésta consideró oportuno posponer la actividad para otro día porque el texto completo de la ley era demasiado extenso para dárselo a los alumnos como material de análisis y necesitaba tiempo para seleccionar los fragmentos que los alumnos trabajarían. *"Aunque he venido solo para esto (60 Km) no me importa. Estoy contenta por el trabajo bien hecho de Irene"* (Diario 28/V/97, investigadora).

mayor y mejor integración curricular de los MAV-MCM (por ejemplo, no dedicando tiempo suficiente para planificar o analizar lo realizado pensando el sentido de las actividades, ...), tuve que a mí misma recordarme mi verdadera y fundamental función, no como asesora, sino como investigadora interesada en observar, conocer e interpretar lo que ocurría en el centro intentando intervenir lo menos posible; a no ser que fuera problematizando las experiencias observadas y, en todo caso, no dando orientaciones concretas previas acerca de qué y cómo hacer. Aunque sinceramente, en cierto sentido, me costó admitir mi papel no protagonista en la toma de decisiones para la acción.

Otro rol que se me asignó fue el de profesora cuando estaba en las aulas observando el desarrollo de las clases. La profesora Irene me presentaba como tal y algunos niños de otras clases, por ejemplo los de la profesora Marga, me llamaban “seño”.

4.1.3.3. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EN LA RECOGIDA DE DATOS

La metodología fundamental utilizada en la recogida de datos de este trabajo de campo ha sido la observación participante; la cual se acompañó de la redacción de un diario de campo durante la estancia completa en esta escuela. Otras técnicas empleadas en la recogida de datos fueron las entrevistas, las encuestas, los cuestionarios y la revisión de documentos diversos. Tanto en la observación de algunas sesiones de clase o de reuniones como en las entrevistas se hizo uso de algunos equipos de grabación audiovisuales, en concreto de una grabadora y de una cámara de vídeo.

4.1.3.3.1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Aunque hablo de observación participante en realidad el nivel de mi participación en el proceso de recogida de datos fue más bien escaso. Inicialmente adopté un rol silencioso y discreto, reservándome ciertas opiniones personales o callando ciertas ideas de acción o actividades que se me ocurrían, para no provocar reacciones negativas a la continuación de esta investigación entre el profesorado y también porque pensaba que esa era la actuación más adecuada en mi papel de investigadora. Conforme se fueron fortaleciendo mis relaciones con los docentes fui dejando caer en conversaciones informales o en entrevistas algunas ideas y propuestas (como, por ejemplo, la conveniencia de enlazar la formación que estaban recibiendo con actuaciones prácticas en sus aulas reflexionando sobre ellas o la conveniencia de pensar acerca de cómo incluir los MAV-MCM en las distintas áreas curriculares desde un enfoque crítico) y les fui aportando materiales bibliográficos que en algunos casos consiguieron motivarles para trabajar con estos medios en sus aulas. También les propuse tratar el tema de la manipulación televisiva en el curso de formación; lo cual se concretó en una charla de un experto en el tema (Luis MATILLA), en noviembre de 1995, que causó cierto interés entre el profesorado. Pero poco a poco fui constatando que mis pretensiones de reorientar el trabajo docente sobre estos medios hacia una perspectiva crítica eran baldías; esto requeriría un cambio cultural en el profesorado difícil de propiciar con el curso de formación que estaban recibiendo y con mis fugaces alusiones y recomendaciones al

respecto²⁰⁴. Y además ésto me alejaba de mis funciones de constatación e interpretación de lo que acontecía en esta escuela en relación con a los MAV-MCM.

Casi al finalizar mi estancia en este centro, la directora me expuso su opinión a este respecto. Ella consideraba que quizás había sido demasiado *“exquisita y prudente”* para no molestarles, lo cual podía haber provocado que los profesores no se implicaran tanto conmigo (Diario 28/IV/97, directora Ana). Ahora bien también es cierto que esta actitud mía fue la que me permitió entrar en algunas aulas tal como me manifestó, por ejemplo, la profesora Marga. *“Nos vendría muy bien vernos de vez en cuando y que alguien se metiera de fuera. Es una crítica, me cuesta, pero bien. Te he metido con todas las consecuencias. Si me molestara no te dejaría. Tu eres como bastante callada y personalmente bien. Pero si entra otra persona a lo mejor me corto totalmente”* (Diario 17/IV/97, profesora Marga, sesión de reflexión).

Es complicado mantener una posición de equilibrio en la que no te excedas perdiendo tu papel por implicarte demasiado o en la que no pierdas el tren por ser demasiado prudente. Con la perspectiva que aporta la distancia creo que mi postura de no avasallar ni presionar sino esperar y dejar que las situaciones transcurrieran por sí solas en su cauce habitual para poder observarlas y analizarlas fue la correcta. Aunque, vuelvo a decir que ésto generó en mí a lo largo de la investigación una insatisfacción constante respecto a lo que estaba observando.

Después de llevar cierto tiempo en esta escuela detecté que, a pesar de haber explicitado en la fase de entrada (concretamente en un claustro) la intención de mi trabajo y la confidenciabilidad de los datos como principio de procedimiento fundamental de esta investigación, algunos profesores en enero de 1996 todavía estaban interesados en saber por qué hacía todo ésto; con lo cual parecía que no había quedado del todo claro el sentido de la misma, por lo que en las entrevistas realizadas en junio de 1996 volví a explicitárselo.

Como he señalado repetidamente en este informe (total) la observación en el trabajo de campo se centró en recabar información en tres espacios simbólicos: el uso de los MAV-MCM en diferentes aulas del centro, el razonamiento práctico de los docentes (así como los discursos de otras personas pertenecientes al grupo investigado) y la formación audiovisual impartida a los docentes de esta escuela desde el proyecto Mercurio. Ahora bien es preciso señalar que el acceso a las aulas fue un proceso complejo que se dilató bastante en el tiempo ya que los profesores eran remisos a que alguien entrara en sus clases y además porque la “obligación” de realizar actividades con estos medios audiovisuales había quedado postergada para el curso 1996/97, tal como se planteaba oficialmente en el Proyecto Mercurio. Durante el primer curso de mi estancia en el centro apenas pude presenciar algunas actividades con fotografías, diapositivas y películas. En el curso siguiente 1995/96 como nadie en el primer trimestre me había posibilitado entrar en sus clases, lo cual me producía una gran desesperación y desasosiego porque no conseguía “dar el salto definitivo a las aulas” a pesar de haber sido bien acogida por el colectivo docente, coloqué unas hojas-rejilla en la sala de profesores y

²⁰⁴ Tras esta charla sobre la televisión y la escuela este tema podría haber sido retomado por los docentes para trabajarlo en sus aulas pero no fue así, salvo en el caso de tres profesoras (luego se sumarían tres más) que se centraron exclusivamente en el tema de la publicidad.

en la sala múltiple para que me avisaran de los usos de los MAV-MCM en sus aulas (tal como les comuniqué en una sesión del curso de formación) y, además, personalmente les entregué unas solicitudes personalizadas con el sello del centro para mostrar la conformidad de la dirección con ello. Así pues la vías para comunicarme su ofrecimiento para que observara sus clases serían o bien de palabra en el centro o bien anotando su nombre en las hojas-rejilla o bien llamando por teléfono a mi domicilio particular si ocurría el caso de que no pudieran avisarme con tiempo; aunque la vía más utilizada resultó ser la primera. Ese mismo curso, después de vacaciones de primavera, comuniqué a la directora mi deseo de volver a recordar mi petición en el siguiente claustro, su respuesta fue el silencio quizás porque consideraba que no hacía falta o que no había que insistir (Diario 11/IV/96).

Fue durante el curso 1996/97, el segundo año del Proyecto Mercurio en el que se “obligaba” a los docentes a realizar actividades con/sobre medios audiovisuales con los alumnos, cuando recibí muchos más ofrecimientos para visitar diferentes aulas y conocer lo que en ellas se hacía en relación al uso de los MAV-MCM (clases de distintos docentes: Marga, Ana, Milagros, Pilar, Regina, Irene, Mónica, Arturo, Natalia, Yerba, ...)

Cuesta entrar en las aulas, no es fácil para el enseñante aceptar que alguien (conocido o extraño) se introduzca en ellas y conozca en directo cómo él o ella desarrolla su trabajo. Lo cual es comprensible dada la inexistente tradición cultural en nuestro país en este sentido, donde se considera que las aulas son un espacio privado del docente que las ocupa y cualquier visita resulta inquietante y provoca celos. Esto fue perceptible en esta investigación incluso en el caso de aquellas profesoras más innovadoras que parecían muy seguras de su trabajo. *“Después de haberle pasado a Mónica un material para una clase suya, ésta me dice que cuando lo haya trabajado me lo contará. Irene me dice que lo que va a hacer a primera hora no me va a interesar”* (Diario 22/IV/97). *“Después de observar una clase de Mónica ésta se disculpa diciéndome que no ha estado muy brillante -lo cual no era cierto-”* (Diario 6/V/97). *“Tras haber presenciado una de las clases de Irene, ésta me comenta que parezco la inspectora. Se siente vigilada y evaluada”* (Diario 15/V/97).

En lo relativo a la recogida de datos del curso de formación en medios audiovisuales, diseñado e impartido por Miguel -el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona-, habría que destacar que asistí a todas las sesiones semanales de los miércoles durante el curso 1995/96, las cuales se celebraron en esta misma escuela y en el CPR (cuando los profesores tuvieron que utilizar equipos audiovisuales profesionales como la mesa de mezclas para realizar las actividades prácticas propuestas), y que fui realizando las correspondientes anotaciones en el diario de campo.

Conforme fueron pasando los meses, a mediados del segundo año e indudablemente en el tercero, se fue fortaleciendo mi relación con los docentes. Lo cual me provocaba la sensación de que formaba parte del grupo, de que *“era de la casa”* (Diario 10/III/97, directora).

Durante el largo transcurso del trabajo de campo la relación con Irene, la informante clave, fue muy estrecha y franca. Respecto a mis múltiples comentarios con ella, en una ocasión le remarqué que no los tomara como imposiciones sino como orientaciones o reflexiones a lo que ella me contestó: *“No te preocupes, que te conocemos*

bien" (Diario 13/XII/95, profesora Irene); lo cual creo que evidencia la confianza que parecía haber alcanzado con esta maestra. Aunque siempre me mantuve muy próxima a Irene procuré no crear diferencias de trato entre ella y el resto de profesores ya que mostrarme demasiado ligada a alguien podía crear escollos a la hora de relacionarme con el resto; por ello me sentaba junto a otros enseñantes en las reuniones, en las conversaciones informales dirigía la mirada a otros docentes para cederles la voz, valoraba las actividades de otras maestras delante de Irene, ... Tuve una relación de cercanía con todos los docentes salvo con un grupo de profesores bastante cerrado en sí mismo y que coincidentemente era el que aparecía a mis ojos como el menos interesado por revisar sus prácticas docentes y mejorarlas; aunque Irene siempre me dijo que si se les proponían actividades para que las realizaran con sus alumnos participaban. Este grupo estuvo bastante distanciado de mí y de mi trabajo; me evitaban, me ponían mala cara si les entregaba encuestas y me daban algún que otro plante. Decidí no demandarles nada y mantenerme alejada de ellos porque si les cansaba con mis acercamientos podía provocar que, por sus relaciones con el resto de profesores, se produjera una reacción en cadena y su actitud se hiciera extensiva al resto. Aunque, por otra parte, también tenía miedo de que si trataba únicamente con aquellos que estaba más interesados podía ir quedándome sola (Diario 9/I/96, investigadora).

Las relaciones sociales son muy complejas y en este contexto, en el que la investigadora era una desconocida que se integraba a un grupo bastante cohesionado, la situación era complicada puesto que mi presencia implicaba nuevos equilibrios y reequilibrios en las relaciones que creaban ciertas suspicacias en algunos docentes. Además, dada la simultaneidad de escenarios a observar que coincidían en un mismo momento, era complejo decidir mis movimientos por cuanto que podía crear celos por acercarme a una clase y no a otra, a una reunión de ciclo y no a otra, a un grupo de trabajo del curso de formación y no a otro, ..., pudiendo interpretarse que no creía interesante lo que el resto decía o hacía o que eran preferencias más discriminatorias e injustas. Esto pude comprobarlo claramente en una ocasión cuando una profesora resentida porque no había acudido a la reunión que ella coordinaba, por haber ido a la de otro grupo, no me dió ningún tipo de detalles acerca de lo que habían acordado en la suya (Diario 15/X/96). Por ello, en el diario constantemente me anotaba a mí misma avisos de advertencia para estar al tanto de estas posibles situaciones y en algunas ocasiones, para evitar posibles resquemores o malentendidos, permanecía atendiendo a algunos profesores que amablemente me enseñaban su trabajo (incluso no relacionado con los medios audiovisuales) mostrando aprecio por lo que hacían, aunque en esos momentos me interesara más ver cómo trabajaba otro colega con estos medios.

Quizá una de las razones que había influido en mi acercamiento a los docentes residía en mi actitud silenciosa, cauta, respetuosa y de empatía y, quizás también, al motivo señalado por la informante clave: *"Te valoran si ven que trabajas y no cargas de trabajo a los demás"* (Diario 24/IV/96, profesora Irene).

Desde un primer momento a la investigadora le quedó clara la conveniencia de ofrecer compensaciones a los docentes por su estancia en el centro realizando "su" investigación. Estas contraprestaciones no se concretaron formalmente en la fase de negociación pero, por los comentarios que en aquel momento la informante clave hizo al respecto al claustro, parecía que se orientarían a la prestación de ayuda para grabar documentos audiovisuales; aunque de hecho esta profesora buscaba también otro tipo de

ayudas. *“Irene dice que ella no lee nada y por eso les interesa que yo venga; porque estoy más informada”* (Diario 26/IV/96).

A solicitud de los docentes, durante mi estancia en esta escuela realicé diversos trabajos: grabé y edité sus sesiones de clase o celebraciones del centro (para que dispusieran de material que después expondrían en cursos y jornadas o que mostrarían a las familias de los alumnos), les ayudé con sus alumnos montando vídeos o enseñándoles a revelar o acompañándoles durante diversas actividades (por ejemplo, en el visionado de películas en la semana de cine o en la exposición de diaporamas por las clases o en fiestas), redacté las fichas de actividades con medios audiovisuales para la memoria del Proyecto Mercurio²⁰⁵, colaboré con ellas elaborando materiales curriculares para el aula (fichas de análisis de anuncios o guiones para las redacciones) o revisando los materiales que Irene y Mónica habían redactado para el PNTIC, les ofrecí vídeos y libros de experiencias audiovisuales y de educación para los medios así como materiales de congresos sobre audiovisuales, trasladé equipos del CPR al centro o de aula a aula, programé algunos equipos audiovisuales del centro, grabé documentos televisivos, localicé documentación (BOE, recortes prensa, ...) para trabajar en las clases, etc. Mi ayuda referida al curso de formación fue la elaboración de una propuesta de evaluación del curso, tal como me solicitó Miguel –el formador de dicho curso- (aunque luego no la utilizó) y el vaciado de las respuestas a los cuestionarios que éste les pasó a los docentes (sobre conocimientos previos e intereses de los docentes y sobre la evaluación del curso).

Continuamente me ofrecía a los docentes para echarles una mano en lo que necesitaran y ciertamente fueron muchas ayudas, tal vez demasiadas; lo que, a veces, me impedía desempeñar mi papel de observadora aunque, por otra parte, resultaba esencial para mantener mis buenas relaciones con los docentes al quedar evidenciadas las contraprestaciones que recibían de mi parte. Uno de los dilemas que se me planteaban en relación con esto era decidir si accedía o no a las solicitudes que me hacían porque, en ocasiones, o no estaban relacionadas con el tema de esta investigación o no las consideraba esenciales para el desempeño docente (como, por ejemplo, fue la solicitud de grabación de un anuncio televisivo porque en él se publicitaba un reloj con referencias al espacio y era éste el tema de la Semana Cultural). Ahora bien, no me negué a ninguna solicitud de ayuda ya que “tenía” que hacerlo por la investigación.

Regalé algunos libros y pequeños detalles a algunas docentes y al centro. Ofrecí como regalo de cierre de este trabajo la instalación de una antena de televisión en la escuela para poder grabar o visionar en directo determinados programas, pero la directora lo desestimó diciendo que *“ya se habían beneficiado conmigo y no necesitaban dinero”* al haber ganado en un concurso un millón de pesetas ella consideraba que si la necesitaran podían pagarla; en su lugar, me propuso celebrar una cena con los docentes (Conv. informal 23/VI/98, directora); la cual finalmente no tuvo lugar. La profesora Irene me manifestó que puesto que la escuela entonces tenía bastantes recursos gracias al premio conseguido, en lugar de un regalo para el centro, era preferible un regalo para

²⁰⁵ Aunque lo preferible hubiera sido que las profesoras las elaboraran ellas mismas, para así obtener más datos respecto a las experiencias observadas, no pude presionarles para que así se hiciera puesto que esto fue una demanda explícita de ellas hacía mí como contraprestación por observar el desarrollo de dichas experiencias en sus aulas.

ellas demandándome explícitamente material bibliográfico de interés (Conv. informal 29/VI/98, profesora Irene).

Ahora bien, desde mi punto de vista, mi verdadera ayuda residía en la problematización y el cuestionamiento de sus prácticas docentes y de sus teorías implícitas sobre la enseñanza y, concretamente, en relación al uso de los MAV-MCM en las aulas. Ayuda que era, obviamente, la menos evidente pero a su vez la más relevante de todas desde la óptica de la investigadora. Ayuda que las docentes con las que desarrollé procesos de reflexión-acción sobre sus prácticas valoraron muy positivamente.

“Encima en la entrevista, ésta (la investigadora) me plantea cuestiones y me digo: ‘Anda, pero si no las hago’. Me ha hecho cuestionarme cosas” (Diario 25/VI/97, profesora Monica a profesora Irene).

“Irene dice que le he ayudado porque voy realizando anotaciones y soy sistemática y esto le ayuda a reflexionar, a darse cuenta de cosas que no se suele poner a pensar” (Diario 28/VI/95). *“Irene dice que el visionar la grabación en vídeo de su práctica docente le aportó otra imagen de lo que ocurría en el aula y le sirvió para reflexionar sobre la comunicación en el aula -cree que quizás habla demasiado- y sobre el ambiente de la clase -cree que los alumnos no estaban montando tanto jaleo como ella pensaba-”* (Diario 18/VI/97). *“Irene me dice que mis comentarios tras observar sus clases han influido en lo que ella ha hecho posteriormente con sus alumnos; que si yo no hubiera estado ella no hubiera hecho ésto probablemente o lo hubiera hecho de otra forma -refiriéndose a la actividad sobre el telediario-”* (Diario 27/VI/97).

“Hay una falta de coordinación entre las exigencias actuales y lo que realmente está ofreciendo la escuela. Pero eso lo piensas cuando llegas tú (se refiere a la investigadora)” (Evta. profesora Josefa, junio 1997).

“La directora me dice que no me desligue del centro” (Conv. informal 29/VI/98, directora)

“(¿Te sirve de algo visionar la grabación de tu clase y mis comentarios?) Sí me sirve, me hace pensar. No sé, tengo que pensar más, meditar más. Eso me dice: ‘Pues, a lo mejor, es verdad (en referencia a algunas actuaciones tuyas como el exceso de directividad o el cerrarse a aquellos aprendizajes que ella no había previsto y que los chavales estaban desarrollando)...

Necesitamos de vez en cuando ponernos una cámara y ver un poco cuáles son los fallos que tenemos ... Muchas veces coges vicios. Es bueno que alguien lo vea desde fuera, porque hay cosas que podrías hacer de otra manera y te has anquilosado un poco ...

Pero es muy duro porque pones mucha carne en el asador. Duele y cuesta. No estamos acostumbrados. Y en el fondo es una profesión en la que ‘es que eres tú’. Es que emocionalmente te implicas mucho en una clase, y sale mucho de tí, de cómo eres tú. Entonces es más duro meter una cámara y juzgarlo gente de fuera. Es positivo, puede ser positivo, pero es muy duro emocionalmente porque estás muy implicado” (Diario 17/IV/97, profesora Marga, sesión de reflexión).

La profesora Marga, tras algunas sesiones de reflexión sobre su práctica docente, valoró positivamente las grabaciones audiovisuales de sus actuaciones prácticas así como la utilidad de estos procesos reflexivos; a diferencia del Plan EVA del MEC que se había implementado en esta escuela y que, según dijo esta profesora, no les sirvió para nada aunque les evaluarán *“hasta el último pelo”*. Igualmente Marga destacó la valentía necesaria para evaluar las propias prácticas docentes por la implicación personal y emocional que éstas llevan aparejadas y aludió a otras formas menos conflictivas y estresantes de analizar la propia práctica. *“Hay otros medios. Es que también se aprende viendo a otros, y ya no estás tú en el ajo, o contando experiencias ...”* (Diario 17/IV/97, profesora Marga, sesión de reflexión). Esta profesora señaló que ella reflexionaba y evaluaba constantemente lo que ocurría en su aula. *“Evaluación nosotros hacemos todos los años.. ¿Tu crees que no te sientas en casa y dices: ‘¡Me caguen la mar! ¿Qué hago con Donato -refiriéndose a un alumno-?. A ver cómo me lo planteo. Pues de eso, así, muchas veces”* (Diario 17/IV/97, profesora Marga, sesión de reflexión). Aunque quizá habría que señalar en relación con esto que estas evaluaciones cotidianas de los docentes se centraban fundamentalmente en cómo actuar en los casos conflictivos “evidentes” de alumnos que no estudiaban o que presentaban problemas de conducta o de indisciplina y no tanto en problematizar la práctica docente “aparentemente no conflictiva”; por ejemplo, pensando el curriculum oculto y nulo y su coherencia ética con el curriculum explícito, pensando la relevancia de los propósitos y de los contenidos que se priorizaban en el trabajo diario, pensando la idoneidad de la metodología y de la evaluación empleadas, pensando la conveniencia de utilizar o no determinados materiales y de qué manera, ... Cuestionamientos necesarios para revisar las propias prácticas docentes y mejorarlas.

En la última semana del curso 1996/97 la profesora Irene se mostró un poco “chinche” respecto a esta investigación (Diario 25/VI/97). Al entrevistarla al día siguiente lo pasé francamente mal porque, llegado un momento, ella consideró que le aburría esta situación, que estaba perdiendo el tiempo, que no le servía esto para nada y así me lo hizo ver. Me dijo que ella era realista y práctica y que yo era muy idealista y que creía que hablando podía cambiar las cosas pero que no era así. Lo cual momentáneamente me dejó cortada sin saber qué hacer y qué decir, aunque decidí darme por enterada y concluir la entrevista siendo amable con ella como si nada hubiera ocurrido; incluso le ayudé a limpiar la clase antes de marcharnos. Ahora bien, al finalizar el trabajo me ofreció seguir trabajando juntas elaborando vídeos sobre sus experiencias de aula. Quizá tuviera algo de razón (o mucha), o eso creí en ese momento (Diario 26/VI/97, investigadora). Es preciso recordar aquí que mi aportación al grupo investigado durante el trabajo de campo era incidir en que los profesores repensaran sus prácticas provocándoles que reflexionaran sobre el por qué hacían lo que hacían, si esto coincidía con los propósitos iniciales, ... Y, aunque a ella decía que le aburría hablar y hablar, de hecho ella modificó algo su práctica tras nuestras conversaciones; por ejemplo, incluyendo como objetivo prioritario en algunas sesiones de clase el desarrollo de la capacidad crítica.²⁰⁶

²⁰⁶ Lo cual puede apreciarse en el artículo doble que posteriormente publicamos en el número 58 de la revista educativa *Kikiriki* y en el vídeo, titulado “¿Dónde pongo esta basura?”, que editamos de la experiencia del telediario sobre la ley de envases (anexos nº 11 y 12).

Las referencias bibliográficas de dicho artículo doble son las siguientes: PUEYO, I. (2000). “Leer entre líneas (I): Aprender a ver la televisión”. *Kikiriki*, 58, 55-58. LEDESMA, N. (2000). “Leer entre líneas (II): Problematizar las prácticas docentes”. *Kikiriki*, 58, 59-66.

Es de justicia señalar aquí lo mucho que la investigadora ha aprendido de su estancia en esta escuela; que es mucho más de lo que aparece reflejado en estas páginas de este informe sobre el trabajo de campo. Me permitió adentrarme en la realidad de las aulas de la enseñanza obligatoria sintiéndome como parte de ese escenario educativo, presenciar prácticas educativas, conocer las formas de pensar y de actuar de los docentes así como vivenciar la influencia del contexto institucional en ellas, ...; además algunas reflexiones de Irene me han ayudado en mi propia práctica docente universitaria. En suma, ha sido una experiencia humana y formativa de incalculable valor e inolvidable.

En relación con esta experiencia de contacto con las prácticas escolares reales querría comentar aquí también el hecho de que, conforme iba sumergiéndome en éstas dentro de las paredes de esta escuela, cada vez me parecía más lejana la teoría enlatada en libros y manuales que en el contexto universitario aparece como omnipresente y omnipotente fagocitándolo todo. Pensé entonces en lo poco que sirven estas teorizaciones y publicaciones; sí para divagar entre colegas y alumnos universitarios y engrosar el curriculum y el ego de algunos, pero no para mejorar las prácticas escolares que, a fin de cuentas, es de lo que se trata. Si los teóricos-intelectuales no se acercan a las aulas, no observan lo que ocurre en éstas y no cuestionan a los enseñantes el sentido de sus prácticas docentes analizando con ellos los condicionantes que están influyendo en ellas e imposibilitando su mejora, tanta teorización no sirve de nada. Si no se utiliza para comprender y mejorar la práctica de quienes pueden y tienen que hacerlo, tanta especulación se convierte en un inservible disparate. La manera de enlazar teoría y práctica es permaneciendo en contacto con las escuelas e incentivando que los docentes se consideren capacitados para mejorar su enseñanza y crear conocimiento teórico; tarea que éstos suelen asignar a otros (a los expertos) por la intensificación de su trabajo profesional y por la formación recibida que les hace sentirse como simples técnicos que aplican lo decidido por otros.²⁰⁷

Los instrumentos utilizados en esta fase del trabajo de campo para recoger los datos han sido el diario, algunas grabaciones audio y vídeo, algunas encuestas, algunos cuestionarios y algunas entrevistas realizadas a diferentes personas pertenecientes a los distintos colectivos que conformaban la comunidad educativa en la que se inserta el grupo investigado (docentes, alumnos, familias, ...). Para identificar claramente estos instrumentos, y dado que después en el apartado "Interpretación de los datos" aludiré a todos ellos en las múltiples citas que se recogen en el mismo, los presento a continuación en un cuadro cronológico donde incluyo todos los documentos impresos y audiovisuales elaborados en el trabajo de campo de este estudio de caso.

²⁰⁷ En otro lugar, concretamente en el capítulo 2, que *"los profesores no son inconscientes del estatus y valor de su propio conocimiento, sino que se les anima poco, cultural y socialmente, a que se vean a sí mismos como creadores de conocimiento"* (SMITH, 1994, 230). En relación con esto es muy ilustrativo lo que me comentó la informante clave de esta investigación quien, a pesar de su propia autopercepción, era una profesora muy reflexiva y crítica.

"(Tras leer un texto escrito por la investigadora en el que cuestionaba teóricamente sus prácticas docentes manifestó) Me encanta. A mí se me escapan esas relaciones. Coincido bastante. No las pienso. Yo no llego ni por el forro. Lo relacionas con teorías de la educación, con cosas que están en las cabezas de los que piensan" (Conv. informal 25/VI/98, profesora Irene).

4.1.3.3.2. DIARIO²⁰⁸

Paralelamente al desarrollo de la observación participante que realicé en esta escuela fui redactando el diario de campo en el que iba recopilando los múltiples datos y reflexiones que recogía y me formulaba durante la misma.

Este diario de campo consta de 574 páginas. De la página 1 a la página 67 se recogen las anotaciones del curso 1994/95 (concretamente del 5/IV/95 al 28/VI/95), de la página 68 a la página 312 las del curso 1995/96 (del 6/IX/95 al 28/VI/96) y de la página 313 a página 562 las del curso 1996/97 (del 7/X/96 a 27/VI/97). A pesar de que el diario termina el curso 1996/97 se incluyen algunas anotaciones de contactos habidos posteriormente con docentes del centro hasta el 7/IX/98, de la página 563 a la página 574.

En este diario he recogido descripciones de situaciones vividas (de sesiones de clase, de sesiones de reunión, de sesiones de formación en el curso de medios audiovisuales del Proyecto Mercurio, de conversaciones informales, de entrevistas, ...), comentarios explicitados por los docentes, datos del centro, ..., así como interpretaciones y cuestionamientos sobre hechos o conversaciones, dudas (acerca de si habría captado adecuadamente el significado de determinados sucesos y comentarios, ...), sensaciones personales (sobre relaciones, comportamientos, ...) y también reflexiones y decisiones sobre la reorganización de la investigación²⁰⁹. También he incluido en el mismo las transcripciones de algunas sesiones de clase y sesiones de reflexión con docentes grabadas en audio y/o vídeo, tal como he indicado en el cuadro anterior.

Este instrumento ha ido sufriendo modificaciones durante el transcurso del trabajo de campo. Al principio en él incluía más referencias a lo que ocurría, a acciones (aunque no exclusivamente). A partir del curso 1995/96 fuí ampliando con más alusiones a la cultura del grupo docente y con más metaanálisis sobre mi propio proceso investigador.

Este diario se ha ido cumplimentando día a día e inmediatamente después de las jornadas de estancia la escuela objeto de estudio. Cuando ésto no me era posible recurría a realizar grabaciones magnetofónicas (por ejemplo, en el camino de vuelta del colegio a Madrid -30 km-) donde relataba lo acontecido y expresaba mis impresiones con el fin de poder recrear posteriormente las situaciones observadas y así describirlas con el mayor número de matices y lo más contextualizada, completa y rigurosamente posible para que después en la lectura del diario pudiera revivir y recordar la cualidad de las escenas descritas y así analizar e interpretarlas mejor.²¹⁰

²⁰⁸ En la redacción de este epígrafe he utilizado una ponencia mía no publicada, titulada "La recogida y el registro de datos en el estudio de caso. Una reflexión personal", que expuse en el Seminario "La evaluación a través del estudio de caso", celebrado en Madrid en septiembre de 1995 y organizado por la Universidad Complutense y por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE del MEC); en la cual relataba mis experiencias y mis reflexiones en esta fase de esta investigación cualitativa.

²⁰⁹ Ya he señalado en la introducción de este apartado (epígrafe 4.1.0) que el trabajo de campo fue rediseñado a lo largo del desarrollo del mismo. Con la relectura del diario y con la ayuda de intuiciones informadas reorienté la recogida de datos centrándome en determinadas informaciones, modificando el registro de datos, introduciendo medios de grabación, convocando entrevistas, ...

²¹⁰ En este sentido me he dado cuenta de la conveniencia de anotar con gran profusión de detalles las situaciones presenciadas ya que si en la redacción del diario se dejan de anotar datos, porque en ese momento se

Además, para no interferir en los hechos que observaba evitaba hacer anotaciones in situ porque me percaté de que hacerlo les distraía y, a la vez, retraía. Fueron muchas las conversaciones informales (iniciadas espontánea e improvisadamente en el pasillo o en la sala de profesores), que me aportaban datos esenciales, que hubiera desvirtuado e imposibilitado su repetición si se me hubiera ocurrido sacar en ese momento sólo ya el cuaderno de notas. “*¡Esto es confidencial, ¿eh?!* ” me han indicado alguna vez cuando dirigía el lápiz hacia el cuaderno. Por ésto he tenido que ir al baño del colegio más veces de las necesarias para anotar palabras clave que se iban acumulando en mi cabeza (y que me ayudarían después a recordar hechos relevantes acaecidos o frases importantes manifestadas por alguien); he llegado apresuradamente al aparcamiento de coches del colegio o a la gasolinera más próxima tras la salida del colegio para anotar allí todo lo que como esponja había absorbido. En todo momento procuré actuar con extremada cautela y precaución intentando captar sutilmente en qué momento era apropiado registrar los datos de una manera u otra (cuaderno, grabadora o cámara de vídeo) o no hacerlo a la vista de quienes me acompañaban.

Una cuestión para mí esencial al utilizar este instrumento ha sido la de prestar atención al rigor de las anotaciones que escribía en el mismo, ya que posteriormente éstos serían los datos desde los que interpretaría la realidad observada. Teniendo en cuenta que todas mis anotaciones estaban mediatizadas por mi subjetividad (ya que me era imposible aparcar ésta en la acera de la esquina cuando veía, escuchaba, recordaba y escribía), era necesario que diferenciara lo más posible entre lo que se acercaba más a la denotación y lo que se aproximaba más a la connotación y que redactara las descripciones lo más neutralmente posible abriéndome al punto de vista de los demás. En los primeros momentos de esta investigación pensaba que los límites de esta diferenciación entre lo denotativo y lo connotativo estaban más o menos claros. Ahora, en cambio, pienso que no hay límites, que todo es connotativo en mayor o en menor grado, incluso las descripciones porque en ellas señalo un comentario o un hecho pero simultáneamente estoy dejando de señalar otro posible comentario y otro posible hecho que concurrieron en el mismo momento; cuando describo selecciono aquellos rasgos que considero importantes desechando otros aspectos que aparecían en la situación real que se describe, lo cual implica un determinado nivel de connotación²¹¹. Además, el nivel de connotación que se detecta se debe al mayor o menor grado de habituación que se tiene respecto al aspecto del fragmento de realidad que se muestra.

Podría pensarse que introduciendo un elemento mediador tecnológico (una grabadora o una cámara de vídeo) que registrara las conversaciones con los docentes o las sesiones de clase, este problema se evitaría y se aseguraría el rigor de los datos recogidos al haber ampliado el registro de los mismos y al no depender de la percepción y de la memoria subjetiva para anotarlos; pero ésto también tiene sus inconvenientes. Uno de ellos es que incluso estos equipos no nos permiten captar todo lo que ocurre en las interacciones sociales escapándose otros datos que pueden ser relevantes (como gestos -si usas grabadora-, o algunas interacciones en las clases -si grabas con una cámara de video y el docente y cada niño no tienen un micrófono instalado en su bata o camiseta-); bien es

dan por entendidos, luego en posteriores lecturas del mismo los detectas como necesarios para encontrar más sentido a lo que aparece escrito.

²¹¹ Recuerdo aquí la cita de MEINIG, recogida en el capítulo 2: “*Todo paisaje está compuesto no sólo de lo que está ante nuestros ojos, sino también de lo que está en nuestra mente*”.

cierto que también ocurre esto último cuando te instalas en un rincón del aula como “mosca en la pared” (WOODS, 1989), intentando no interferir en la dinámica de la clase, y no oyes bien todas las intervenciones perdiéndote muchas interacciones. Otro inconveniente es el anteriormente señalado respecto a la incomodidad que produce en los profesores la existencia de estos equipos registradores; equipos que, directa o indirectamente, influyen en lo que acontece delante de ellos.

Con todo en el tercer año de estancia en el centro consideré oportuno incorporar estos equipos en el seguimiento de algunas actividades de clase. El material audiovisual grabado, que fue transcrito e incluido en el diario, fue el siguiente:

SESIONES DE CLASE. Grabaciones en vídeo. (10 cintas)
- 1º Primaria. Profesora Mónica. 5/IV/96. 1 cinta cuya transcripción se incluye en el diario.
- 5º Primaria. Profesora Marga. 6/III/97. 1 cinta cuya transcripción se incluye en el diario.
- 8º EGB (grupo A). Profesora Ana. 10/III/97, 11/III/97, 12/III/97, 13/III/97, 18/III/97 y 19/III/97. 1 cinta cuya transcripción se incluye en el diario. - 8º EGB (grupo B). Profesora Ana. 11/III/97, 12/III/97, 13/III/97 y 18/III/97. 1 cinta no transcrita que incluye charla-entrevista a la directora (28/IV/97).
- 1º ESO. Profesora Milagros. 12/III/97 y 14/III/97. 1 cinta no transcrita.
- 1º y 2º Primaria. Profesoras Manuela, Maite y Mónica. 6/V/97. 1 cinta (que incluye también una sesión de clase de apoyo de la profesora Josefa) cuya transcripción –únicamente de la sesión de clase de Mónica- se incluye en el diario.
- 4º Primaria. Profesora Pilar. 13/V/97 y 20/V/97. 1 cinta transcrita en diario.
- Infantil-5. Profesora Regina. 20/V/97. 1 cinta no transcrita.
- 1º ESO. Profesora Irene. 15/V/97, 20/V/97, 5/VI/97, 6/VI/97, 11/VI/97 y 13/VI/97. 2 cintas cuyas transcripciones se incluyen en el diario.

SESIONES DE CLASE. Grabaciones en audio. (8 cintas)	
-	Infantil-4. Profesora Regina. 5/III/96. 1 cinta cuya transcripción se incluye en el diario
-	5º Primaria. Profesora Marga. 4/II/97, 27/II/97 y 6/III/97. 3 cintas cuyas transcripciones se incluyen en el diario.
-	1º y 2º de Primaria. Profesoras Manuela, Mónica y Maite. 7/III/97. 2 cintas cuyas transcripciones –únicamente de la sesión de clase de Mónica- se incluye en el diario.
-	1º ESO. Profesora Milagros. 14/III/97. 1 cinta cuya transcripción se incluye en el diario.
-	1º ESO. Grabaciones de cuadernos-alumnos. Prof. Irene. 15/V/97. 1 cinta no transcrita.

SESIONES DE REFLEXIÓN. Grabaciones en audio. (5 cintas)	
-	5º Primaria. Profesora Marga. 28/I/97, 4/II/97, 25/II/97, 3/IV/97 y 17/IV/97. 4 cintas cuya transcripción se incluye en el diario.
-	1º y 2º Primaria. Profesora Manuela, Mónica y Maite. 13/V/97. 1 cinta cuya transcripción se incluye en el diario.

Además fruto de una experiencia de aula realizada por la profesora Irene en torno al análisis crítico de la televisión –en concreto de un telediario-, en mayo de 1997 editamos un vídeo (junto con un artículo doble publicado en la revista educativa *Kikiriki*) en el que se presentaba y comentaba dicha experiencia (anexo nº 12).

VIDEO ELABORADO SOBRE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA. (1 cinta)	
-	<i>“¿Dónde ponemos esta basura?”</i> . (Elaborado por Irene y la investigadora. Mayo 1997).

En cuanto a la redacción y al uso del diario como instrumento de trabajo, vistos los errores y las dificultades encontradas, sería oportuno tener en cuenta algunas de las siguientes consideraciones para investigaciones futuras. Aun siendo su función intrínseca constatar lo que se observa, se escucha, se lee, se analiza, se planifica, ..., sería conveniente realizar una lectura más continua y sistemática del mismo -semanal o quincenalmente- para poder ir completando los datos que requieran de nuevas indagaciones (por ejemplo, haciendo entrevistas o revisando documentos, ...), para actuar inmediatamente según las ideas anotadas en el mismo y para poder ir haciendo informes parciales y contrastarlos con aquellos a quienes se observa. De lo contrario estas cuestiones se olvidan y no hacerlo impide tener una perspectiva más clara de lo que va aconteciendo, ya que en el día a día esta visión general se escapa. También sería conveniente redactar el diario a ordenador para ir agrupando fácilmente (y sin excesivo trabajo) los datos en distintos apartados y así analizarlos e interpretarlos en un tiempo más breve; así como contar con alguien que revise paralelamente el diario y aporte una valoración externa del mismo.

4.1.3.3. ENCUESTAS y CUESTIONARIOS

También utilicé como instrumentos en la recogida de datos de este trabajo de campo algunas encuestas y cuestionarios dirigidas tanto al profesorado como al alumnado.

En el curso académico 1994/95 pasé a los docentes la encuesta 1 con la que pretendía recoger las opiniones de éstos acerca de la conveniencia de la integración curricular de los MAV-MCM en las aulas y conocer las actividades realizadas en el centro con estos medios, las finalidades pretendidas y los resultados conseguidos con ellas así como sus valoraciones sobre los factores que favorecieron y/o dificultaron dichas actividades o que creían determinantes para un mayor y mejor uso de estos medios en las aulas (anexo nº 4). Esta primera encuesta les fue entregada en dos ocasiones, en junio y en noviembre de 1995, ya que la primera vez solo recogí unas pocas (trece); coincidentemente las cumplimentadas por aquellos docentes que se habían relacionado más conmigo durante esos primeros meses.

En el curso 1995/96, en diciembre de 1995, pasé a los docentes la encuesta 2 cuyo propósito era conocer las opiniones de los profesores acerca del tema específico “La televisión y la escuela” (que había sido objeto de una charla en el curso de formación de medios audiovisuales) y tantear las posibilidades de trabajo futuras en algunas aulas en relación con este ámbito curricular; es decir, analizando críticamente los valores que subyacen en los distintos programas televisivos (anexo nº 5). El informe de estas dos encuestas, elaborado tras la revisión de las respuestas aportadas por los docentes, se lo entregué en su día a la directora del centro para que tuviera conocimiento de los mismos.

También realicé una encuesta a algunos alumnos de 5º de Primaria (concretamente, de la clase de la profesora Marga) para conocer cuál era el uso que hacían de la televisión en sus hogares y su valoración de los programas televisivos.

Además también elaboré los informes de las contestaciones de los docentes a los cuestionarios que les entregó el ponente del curso de formación sobre medios audiovisuales que se impartió desde el Proyecto Mercurio. En el cuestionario 1 se les

pedía a los profesores que señalaran su nivel de interés y de conocimientos en relación a diversos temas sobre medios audiovisuales, el cual les fue entregado en octubre de 1995, y en el cuestionario 2 se les demandaba su valoración final acerca del dicho curso de formación en junio de 1996 (anexos nº 6 y 7).

En junio de 1997 también pasé a algunos alumnos dos cuestionarios (cuestionarios 3 y 4) para recoger sus opiniones sobre algunas actividades realizadas en sus clases; en concreto, sobre la actividad de análisis del telediario -desarrollada en la clase de Irene- y sobre las actividades de análisis de los anuncios -realizadas en las clases de Ana y Milagros- (anexos nº 8 y 9).

Los problemas detectados en relación con las encuestas y los cuestionarios fueron de diverso tipo. Uno de ellos estaba referido al diseño de estos instrumentos ya que algunas preguntas de las encuestas o algunos ítems de los cuestionarios podían condicionar algunas respuestas (como, por ejemplo, pudo ocurrir con algunas ejemplificaciones que se incorporaban en una pregunta en la primera encuesta al profesorado). Otro problema residía en la decisión de cuándo era el momento más oportuno de entregar dichos cuestionarios y encuestas para que las cumplimentaran y acerca de cuándo recogerlas; obviamente, fue un error hacerlo cuando estaban muy ocupados, por ejemplo al final del curso. *"Hay que pasársela cuando estén sentados (por ejemplo en el curso de formación -fuera de su tiempo laboral-), dándoles tiempo para cubrirla y que la entreguen al momento; de lo contrario solo la contestan quienes están más interesados por el tema o se sienten más próximos a mí o por simpatía"* (Diario 22/XI/95, investigadora). *"Tengo la sensación de ir mendigando las contestaciones, incluso las profesoras trabajadoras no las rellenan; les cuesta parar y rellenarlas"* (Diario 9/I/96, investigadora). Ya he señalado la gran cantidad de tareas que deben desarrollar los docentes en su tiempo de trabajo, buena parte de ellas de papeleo burocrático, lo cual generaba un rechazo hacia este tipo de demandas u otras semejantes, como pudiera ser ésta. *"¡Por Dios, otra encuesta no!"* (Diario 4/II/97, la profesora Marga al profesor Marcos cuando éste le entrega una encuesta del CPR). Por lo cual consideré conveniente no trabajar más con estos instrumentos y recoger la información con otra técnica, como la entrevista, que no provocaba ese rechazo.

Otra de las dificultades la encontré en la redacción de los informes de síntesis de las respuestas incluidas en estos instrumentos ya que al ser respuestas abiertas eran muy difíciles de resumir, aunque intenté hacerlo sacándoles todo el jugo a las contestaciones y lo más objetivamente que me fue posible.

4.1.3.3.4. ENTREVISTAS

En el trabajo de campo de este estudio de caso también realicé entrevistas tanto a la directora de la escuela como a algunos docentes, al orientador del centro, a algunos alumnos y a algunas familias en el periodo comprendido entre enero de 1996 y junio de 1997. También entrevisté al formador del curso sobre medios audiovisuales que se impartió en esta escuela a los profesores durante el curso 1995/96 (que como he mencionado era el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona) y a la entonces directora del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (PNTIC) del Ministerio de Educación, Dña. Carmen CANDIOTI.

ENTREVISTAS. Grabaciones en audio. (32 cintas)	
Curso 1995/96	. Entrevistas docentes: Mónica, Vanesa, Belén, Irene, Marga, Pilar, Maite, Regina, Merche, Milagros, Petra, Samuel, Angela, Gema, Josefa. 14 cintas cuya transcripción se incluye en la carpeta "Transcripciones entrevistas" (T.E.). . Entrevista formador del curso sobre MAV del Proyecto Mercurio: Miguel. 3 cintas cuya transcripción se incluye en la carpeta "T.E". . Entrevista PNTIC. 1 cinta cuya transcripción se incluye en la carpeta "T.E"
Curso 1996/97	. Entrevistas alumnos (profesora Marga). 3 cintas no transcritas. . Entrevista directora de la escuela: Ana. 2 cintas cuya transcripción se incluye en la carpeta "T.E". . Entrevistas docentes: Irene, Mónica, Pilar, Regina, Merche, Josefa. 5 cintas cuyas transcripciones se incluyen en la carpeta "T.E". . Entrevista orientador del centro: Andrés. 1 cinta cuya transcripción se incluye en la carpeta "T.E". . Entrevistas familias: Dalia (presidenta de la AMPA), Ursula, Teresa, Eva, Carmen y Pedro. 3 cintas cuya transcripción se incluye en la carpeta "T.E."

En primer lugar en enero de 1996 entrevisté a Ana, la directora de la escuela, para recabar algunos datos generales sobre el propio centro (recursos humanos y materiales, proyectos educativos en marcha, necesidades docentes, clima social en la escuela, ...) así como específicos sobre la dotación y distribución de equipos audiovisuales, el uso de los mismos en las aulas y sobre la formación del profesorado en medios audiovisuales. En junio de ese mismo año entrevisté también a una buena parte del profesorado del centro, a quienes aceptaron mi invitación amablemente: Javier, Irene, Marga, Mónica, Pilar, Milagros, Josefa, Regina, Merche, Maite, Gema, Angela, Petra, Vanesa, Belen y Samuel. Además, en esa fecha también entrevisté a Miguel, el formador del curso sobre MAV del Proyecto Mercurio y a la entonces directora del PNTIC (hoy en día reconvertido en el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa -CNICE-). Todas estas entrevistas fueron grabadas en cintas de audio, y transcritas sobre papel, salvo las dos primeras y parte de la última; las cuales fueron tomadas a mano por causas diversas: por olvido del magnetófono (en el caso de la entrevista a la directora), por preferencia del entrevistado y por falta de atrevimiento de la investigadora en los primeros momentos de la misma al acudir la ex-directora del PNTIC arropada por todo su equipo.

En el curso 1996/97 las entrevistas que realicé a las docentes fueron específicamente para comentar experiencias de aula que ellas habían realizado en sus

clases con los MAV-MCM, y que habían sido observadas por la investigadora, y también para repensar y rediseñar estas experiencias antes y después de la acción como en el caso de las sesiones de reflexión-acción con Marga. En este curso entrevisté a Ana, a Irene, a Monica, a Pilar, a Regina, a Merche y a Josefa. En el mes de marzo de 1997 entrevisté también a algunos alumnos, concretamente del grupo de clase de la profesora Marga (de 5º de Primaria), para indagar acerca de su relación con el medio televisivo y su valoración de éste. Y en junio de 1997 entrevisté también al orientador del centro así como a algunas familias para conocer sus opiniones acerca de la escuela (contenidos, metodología, materiales, ...) y acerca de la televisión y del papel de los centros educativos respecto a ésta. En concreto entrevisté a un padre y a cinco madres (entre ellas, la presidenta de la APMA, la Asociación de Padres y Madres de alumnos del centro); aunque fueron en total cuatro entrevistas ya que una de ellas se hizo en grupo a tres madres. Estas entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas sobre papel.

Todas las entrevistas se realizaron con guiones previos semiestructurados, aunque en el caso de las sesiones de reflexión o de reflexión-acción comentadas estos guiones se utilizaron mucho más flexiblemente que en el resto de las entrevistas.

En esta investigación ha sido de interés contrastar las informaciones recopiladas a través de los cuestionarios, de las entrevistas y de la observación. Los datos recogidos en las entrevistas fueron más ricos en matices y más sinceros que los extraídos a través de los cuestionarios; quizá tanto por la propia técnica utilizada como porque las entrevistas se realizaron tras un periodo mayor de inmersión de la investigadora en el centro, con el consiguiente incremento de la confianza hacia ella para hacerle participe de pensamientos y actuaciones personales. He apreciado que en algunos casos las contestaciones de los cuestionarios eran más “de escaparate”, se centraban más en lo que debería hacerse y no tanto en lo que se hacía o se dejaba de hacer, e incluso que en algunos otros casos lo dicho en las entrevistas no coincidía con lo que realmente ocurría en las prácticas de uso de los MAV-MCM.

En lo referido a las entrevistas también surgieron algunas dificultades y se detectaron algunos errores cometidos. Creo que hubiera sido conveniente realizar más entrevistas a algunas docentes y de una manera más continuada ya que si el registro de datos no es paralelo al debate/contraste con los docentes implicados puedes quedarte en divagaciones sobre por qué ha sucedido tal cosa o cuál será el desenlace de una situación concreta. Además convendría transcribir de inmediato las entrevistas realizadas para analizarlas y comentarlas a continuación y reorientar las actuaciones de la investigadora en algunos casos en base a ellas.

Otra cuestión a comentar sería la siguiente. En el transcurso de estas conversaciones estaba tan pendiente de comentar y obtener información acerca de tantos aspectos que se me escapaban muchos matices, tal como luego captaba en la transcripción de dichas entrevistas. Además en éstas pasaba enseguida de una cuestión a otra, cuando hubiera sido preferible haber indagado más sobre unas pocas cuestiones preguntando, por ejemplo, “qué quieres decir con esto?”. Y quizás también hablaba demasiado en ellas, interrumpiendo y no dando tiempo a algunos/as entrevistados/as a que pensaran y se expresaran. Lo cual era debido a mi falta de experiencia previa en el uso de esta técnica así como a ciertos temores y obsesiones comentados anteriormente. *“Pienso que quizás he hablado demasiado. En esta primera sesión tenía que haberle dejado expresarse más a*

ella. Yo tenía inquietud por mostrarle que tenía ideas, que no iba únicamente a observarle; quizás también inconscientemente lo haya hecho para dirigir la acción en el aula hacia determinados modos de hacer y temas que tenía pensados. No sea que me fuera a pasar como con el curso de Formación en el que, por no intervenir, apenas se trabajó el tema de la televisión (sólo cuando propuse la charla) y no hubo reflexión didáctica acerca del uso de este medio” (Diario 28/I/97, investigadora tras la primera sesión de reflexión-acción con la profesora Marga)

4.1.3.3.5. REVISIÓN DE DOCUMENTOS

En el trabajo de campo también revisé documentación oficial de la escuela (el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro, algunas Programaciones Generales Anuales, algunas Memorias anuales, el libro de actas de los claustros, fichas de entrevistas a nuevos alumnos, circulares a padres y madres, ...), proyectos educativos desarrollados en el centro (Proyecto de Innovación en medios audiovisuales de la Comunidad Autónoma de Madrid, Proyecto Mercurio -la solicitud de adscripción y la memoria-, Proyecto Atenea -el plan de trabajo-, Plan Anual de Mejora -la memoria-, ...), materiales educativos elaborados por algunas docentes del centro (para el reconvertido PNTIC y el extinguido Centro de Desarrollo Curricular) y también algunos cuadernos o trabajos de los alumnos (como, por ejemplo, redacciones o respuestas de éstos a cuestionarios planteados por algunas profesoras).

También revisé documentación del Centro de Profesores y de Recursos de la zona (Plan de Formación del CPR y materiales del curso de formación del Proyecto Mercurio) así como algunos libros de texto para analizar cómo se trataba en ellos el tema de los medios de comunicación de masas.

En este punto, considero de interés apuntar la advertencia que me hizo la informante clave al darse cuenta de que estaba revisando algunas memorias y diversa documentación del centro: *“No tiene nada que ver lo escrito con lo que pasa en las aulas”* (Diario 4/V/95, profesora Irene).

4.1.4. SALIDA DEL CENTRO (y DIFICULTADES)

Mi salida del centro tuvo lugar en junio de 1997. Tras las despedidas con las maestras más próximas a mí durante mi prolongada estancia en esta escuela, comuniqué a la directora mi intención de volver pasado un tiempo para triangular el informe específico final. Mi pretensión era triangularlo primero con ella y con la informante clave, de manera que lo modificaran e incorporaran en éste lo que consideraran oportuno, y después con el resto de profesores en un claustro; luego vendría la despedida formal y definitiva. Cuando en esos últimos días se lo planteé así a la directora esta consideró que no era preciso (*“Tú habrás sido más objetiva”*, Diario 27/VI/97, directora). Aunque, después de explicarle la conveniencia de la misma para contrastar las interpretaciones de la investigadora recogidas en el mismo, ésta ideó que sería preferible presentarlo en una reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica y después distribuirlo por ciclos para trabajarlo; lo cual entonces me pareció una buena idea.

La directora tenía intención de que se realizara en esta escuela una evaluación de la práctica docente²¹². Por eso, antes de marcharme del centro, le ofrecí la ayuda y el asesoramiento de un profesor universitario, amigo, que podría orientarles en esa evaluación interna de las prácticas educativas (Conv. informal 23/VI/98 y 29/VI/98); pero, lamentablemente no contactó con él para ello.

Con este informe específico, al cuestionar en él lo que ocurría en algunas aulas de esta escuela, pensaba que podría ayudar al claustro a empezar a repensar sus prácticas educativas en el centro; aunque lamentablemente por el considerable retraso en la redacción de este informe, debido a múltiples factores que han incidido en la vida personal y profesional de la investigadora y también por otras circunstancias que comento a continuación no se ha presentado al claustro este informe específico para su triangulación y, por tanto, no ha podido revertir en los docentes como pretendía en esas fechas.

Consciente de mi retraso en presentarles el informe e intentando suplir mi ausencia de ayuda en esa posible autoevaluación docente, en octubre de 1999 envié al centro el artículo de la revista educativa *Kikiriki* -escrito por mí y por la profesora Irene-, acompañado de las siguientes notas dirigidas a la directora: *"Estimada Ana, aquí te envío copia de los artículos que van a ser publicados próximamente ... Creo que es un material que pudiera ser interesante para comentarlo con los profesores, sobre todo por los cuestionamientos de la práctica docente que se introducen ... Podría ser un buen comienzo para empezar a pensar lo que hacemos en las aulas. Ya me comentarás que te parece... Con todo, quiero que sepas que recuerdo con complacencia los días, meses y años que pasé entre vosotros/as y lo mucho que aprendí. Un beso enorme para ti y haz llegar mi saludo a todas y todos los profesores del colegio. NIEVES"*

Finalmente el informe específico sólo ha sido triangulado con Irene y con Ana, la informante clave y la directora de la escuela; las cuales ahora ya no trabajan en ese centro escolar sino en otros. Junto con ellas he considerado que para presentar académicamente este trabajo era suficiente con triangularlo con ellas; a lo que, además, se ha sumado que buena parte de los que eran docentes en esta escuela en el periodo en que se desarrolló esta investigación se han trasladado a otras escuelas e institutos al haberse suprimido en este centro las unidades correspondientes al primer ciclo de la educación secundaria obligatoria con las que esta escuela contaba en el transcurso de esta investigación.

4.1.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS y REDACCIÓN DEL INFORME ESPECÍFICO (y DIFICULTADES)

Esta fase del trabajo de campo también se ha presentado con dificultades, a pesar de que mi participación paralela en otros estudios etnográficos me ayudaba a saber cómo agrupar los datos en categorías de interpretación y cómo redactar los informes. Tareas

²¹² Tal como recogo más adelante (concretamente, en epígrafe 4.2.1: "Contextualización de la escuela") algunas de las manifestaciones de la directora en este sentido fueron las siguientes: *"Hay una evaluación de la práctica, tenemos que mentalizarnos"* (Diario 28/VI/96, la directora a los profesores en el claustro de fin de curso 1995/96); *"Tenemos un Proyecto Curricular de Centro maravilloso pero no todos seguimos los principios metodológicos que se indican, por lo que es necesaria una evaluación de la práctica docente aunque los profesores no son muy partidarios"* (Diario 28/IV/97, la directora a la investigadora).

nada sencillas puesto que constantemente hay que estar tomando decisiones sobre qué se entiende por determinados conceptos (que hasta ese momento parecían claros), qué datos son relevantes, cómo interpretarlos, cómo enlazarlos (puesto que muchos aspectos de la realidad observada están interrelacionados y resulta complicado establecer el sentido y la potencia de esas interinfluencias complejas), cómo expresarse, ... Análisis de los datos y redacción del informe que, por otra parte, te exigen un gran esfuerzo e implicación personal puesto que en ello pones mucho (mejor dicho, todo) de ti.

Dos aspectos relativos a la recogida de datos han incidido negativamente en esta fase de análisis e interpretación de éstos. (1) He ido acumulando mucha cantidad de información. (2) A pesar de lo que dice MARTINEZ RODRIGUEZ (1990, 33) no siempre he comenzando “por una visión panorámica para acabar en detalle” sino y también al contrario: observando las prácticas educativas me he ido centrando en tantos datos concretos que, a veces, me he despistado respecto al tema y al propósito principal de este estudio²¹³. Por ello en el análisis y en la interpretación de los datos me han surgido una y mil dudas acerca de cómo organizar y dar forma a todos ellos en el informe específico del estudio de caso: cómo diseñar los espacios del informe donde ubicar los datos y las interpretaciones, cuáles situar en uno y otro lugar, cuáles desechar, ...²¹⁴

WOODS (1989, 37) dice que *“todos los etnógrafos andan a tientas en la oscuridad durante un periodo ... pero pronto, los ojos se acostumbraron a la oscuridad, las sombras adquieren forma y poco a poco, ganan en distinción”*. Efectivamente, cuando empecé a redactar el informe, parecía que los datos bailaban de unas categorías a otras; las cuales, por otra parte, no aparecían muy bien definidas en sí mismas. *“Conforme voy agrupando los datos siento que esto es una ‘danza de datos’, que los datos bailan de un lado a otro”* (Preparatorio de informe 24/III/96). Luego, conforme iba teniendo en cuenta más y más datos éstos parecían ir conectando entre sí de manera que las categorías de análisis se iban ampliando, reduciendo o diversificando. Ahora bien también, a veces, no podía desprenderme de ciertos datos que me chocaban pero que no acertaba a descubrir por qué. *“Te quedas machaconamente con un comentario de un docente o una respuesta de un alumno que reiteradamente se repite en tu cabeza, pero todavía ‘no canta’ el dato. No sabes si dejarlo atrás como un dato más que desechas o si no conviene porque este dato puede ejemplificar una situación, un condicionante, una actitud, ... He optado por levantarme de la mesa de trabajo, distraerme, pensar y hacer otras cosas, y al rato sentarme de nuevo. La mente ha debido de trabajar sola, de vuelta a la mesa he tomado una decisión más”* (Preparatorio de informe 17/X/97).

²¹³ Desde el principio no he ido viendo las cosas globalmente y luego las he ido analizando, sino al revés; supongo que, en parte, por el curriculum oculto que aprendí durante mi formación en la que predominaban más las aproximaciones y las reflexiones analíticas que las sintéticas.

²¹⁴ Es difícil de entre todo lo recopilado decidir qué dato y qué matiz de la información anotada es relevante. Pongo un ejemplo. Dato: “Irene me comenta un ítem de un cuestionario del PNTIC que tiene que rellenar”. En este dato ¿qué es lo importante?: su respuesta, o el hecho de que el PNTIC le pregunte eso, o el motivo por el que el PNTIC decide que cumplimenten ese cuestionario; o simplemente es un dato más a desechar. Bueno, pues así me ha ocurrido con cada dato; lo cual me ha resultado agotador ya que puedes darle mil vueltas a los datos haciéndote mil preguntas con cada uno de ellos. Aunque quizás esto se ha visto agudizado en esta investigación porque previamente no había acotado lo suficiente los aspectos a analizar en el tema objeto de estudio.

Algunos autores dicen que “hay que esperar a que los datos canten”, que es la reiteración de algunos datos o la esencialidad de los mismos lo que hace brotar o emerger las categorías de análisis, como si fueran los propios datos los que encajaran entre sí; pero desde mi experiencia considero que esto no es así. Es la mente del investigador etnógrafo desde su saber y su ideología quien provoca que los datos encajen y canten; cantarán rock, opera, boleros, rap, blues, ... según haya sido su formación y según sea su comprensión de lo que allí ocurre.

En esta investigación dada la larga duración de la fase de análisis e interpretación de los datos ésta se ha desarrollado en varias etapas y en ellas la interpretación de los mismos datos ha ido modificándose, fundamentalmente, porque mis categorías de pensamiento y mis ideas han ido cambiando a consecuencia de diversas lecturas, seminarios y conversaciones con colegas, alumnos/as, amigos/as, ...; ha cambiado, por tanto, mi manera de entender la educación y la investigación educativa así como mi comprensión del problema objeto de estudio en esta investigación²¹⁵. Por ello, una vez cerrada la recogida de datos me he percatado de que hubiera sido conveniente no enfocar la observación casi exclusivamente respecto a la integración de los MAV-MCM sino ampliarla a toda la práctica educativa centrándome en comprender y deconstruir ésta así como el incuestionado “sentido común didáctico” que la sostiene y que habita en la mente de buena parte de los docentes y de las familias. Así a la hora de redactar el informe específico final he percibido la carencia de algunos datos y observaciones que hubiera necesitado para apuntalar mejor mis interpretaciones y he tenido cierto desconcierto al querer reorientar el análisis y la interpretación de los datos recogidos desde esa nueva mirada.

También durante este largo periodo ha cambiado mi posicionamiento respecto a la valoración de las prácticas educativas críticas-no críticas, que en un principio era algo maniquea y que al finalizar este trabajo de investigación concibo más abiertamente considerando que existen diferentes éticas en las distintas ideologías que subyacen en dichas prácticas críticas o no críticas²¹⁶. Actualmente pienso que no es correcto juzgar la validez de ciertas prácticas educativas desde un posicionamiento incuestionable, poseedor de la verdad absoluta en el terreno ético, ya que diferentes personas y grupos en función de su ética ideológica consideraran de manera distinta el conocimiento (o la metodología) más valiosa, educativamente hablando²¹⁷. Desde la pedagogía crítica no

²¹⁵ Actualmente mi cosmovisión es la que presento en el capítulo 2 del informe (total).

²¹⁶ Retomo esta idea encontrada en el apartado “*Ética ¿qué ética?*” del proyecto docente de CASCANTE (1995b, 108-128).

²¹⁷ ¿Un empresario interesado en contratar a trabajadores cualificados al menor coste o un estudiante únicamente preocupado por encontrar trabajo o aquella persona que quiere transformar las condiciones sociales que considera alienantes coincidirán en su decisión acerca del conocimiento escolar realmente valioso? ¿Carece algunos de ellos de ética? Obviamente, no; otra cuestión es que se comparta o no esa ética en lo relativo a qué educación se considera la más conveniente.

Me atrevería a señalar que la mayor diferenciación entre las diferentes éticas existentes radica fundamentalmente en la dialéctica entre libertad e igualdad representada de manera distinta en las filosofías-cosmovisiones liberales y marxistas. Así podrían distinguirse aquellas éticas en las que lo prioritario es la libertad individual porque se considera que eso es lo justo para el individuo y para la sociedad, ya que esa libertad individual provocará el progreso y el bienestar de la comunidad; aquí se tendría a las cosmovisiones liberales: ilustrada, neoliberal o socioliberal (en la terminología de CASCANTE, 1998, 1999). O a aquellas otras éticas en las que lo prioritario es la igualdad a la cual se subordinaría la libertad; y donde se ubicarían las

debiera de decirse que solo es buena enseñanza aquella que “se justifica sobre la base de principios éticos”, como si solo existiera una única ética, la que los autores situados en esta teoría curricular comparten asumiendo posiciones de autoridad ética. Desde la educación crítica si se valoran ciertas prácticas educativas es preciso hacerlo destacando tanto la ética ideológica que subyace en dichas prácticas como el referente ético-ideológico desde el que se realiza esa valoración; de ahí el capítulo 2 de este informe (total) y su extensión. Esta nueva perspectiva, sin duda, libraría a la educación crítica del sambenito del “mesianismo” con el que algunos (los otros) la critican y posibilitaría que los educadores formados críticamente eligieran consciente y libremente (en la medida en que fuera posible) aquellas opciones educativas que consideraran más justas y oportunas y se pusieran a trabajar coherentemente por ellas en sus aulas y fuera de ellas.

Esta postura que aquí expreso y que he intentado que orientara mis interpretaciones (creo que no tanto como hubiera querido) no me hace caer en un relativismo total ya que desde mi cosmovisión (explicitada en el mencionado capítulo 2 de este trabajo) se extrae claramente que no considero a cualquier política social y/o educativa como éticamente válida puesto que unas –consciente o inconscientemente– promueven la desigualdad social y el conformismo del ser humano con esta injusta situación mientras que otras enfatizan y se orientan hacia la justicia social, la emancipación y la mejora de dichas realidades sociales. Por ello desde mi punto de vista las prácticas educativas que no priorizan este propósito emancipador (ayudando a los alumnos o a los docentes a desvelar los diferentes estados y formas de dominación que reducen la igualdad social y la libertad individual de construirnos a nosotros mismos) me parecen inadecuadas porque, por acción o por omisión, colaboran en el mantenimiento o en el refuerzo de la desigual situación social existente.

Ahora bien, probablemente en el “Informe específico del estudio de caso” no he conseguido desprenderme de esta ética maniquea tan extendida en la teorización curricular moderna; quizá por mi formación y por la ideología dominante que me ha calado hasta la médula. Me ha sido difícil desechar una perspectiva evaluativa que me hacía valorar continuamente lo que se hacía en las aulas observadas e indicar cómo podría hacerse mejor; en lugar de adoptar otra perspectiva interpretativa bien distinta que se detuviera más en comprender e interpretar por qué los docentes trabajaban como lo hacían y porqué eran esas y no otras sus teorías educativas implícitas (su sentido común didáctico).

Otro de los dilemas importantes en la interpretación de los datos ha sido el referido al tema de la objetividad-subjetividad, aspecto que he desarrollado extensamente en el apartado titulado “Justificación epistemológica de las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación” (epígrafe 1.2) donde clarifico mi posición respecto a este tema subrayando la subjetividad que subyace en mis interpretaciones que, a la vez, intento conjugar con una objetivación de mi discurso objetivante.

En el análisis y la interpretación de los datos he intentado ponerme en la piel de los docentes para entender sus discursos y sus prácticas docentes y para averiguar qué les hacía pensar, actuar y sentir de unas determinadas formas y no de otras. He estado

continuamente dialogando conmigo misma (con mis diferentes voces, que diría WERTSCH, llegando casi a una cuasi-esquizofrenia) para detectar si mis interpretaciones iban más allá de los datos y si era preciso retroceder dando marcha atrás. Considero que el haber realizado una inmersión continuada y prolongada en el escenario objeto de estudio, conociendo a los enseñantes y percibiendo los diferentes condicionantes que influían en su quehacer cotidiano, me ha permitido leer bastante ajustadamente los significados que los enseñantes asignaban a sus comentarios o sus prácticas; por ejemplo, a veces, sus manifestaciones y actuaciones estaban teñidas por cambios en el estado de ánimo que no podrían apreciarse con una visita corta. *“Irene dice que no le importa que los alumnos se tragan todo (toda la información que les llega) y que les coman el coco, pero es porque hoy está triste por cuestiones personales”* (Diario 12/V/97). Ahora bien, también es cierto que hubiera sido conveniente utilizar mucho más la pregunta-comodín “por qué”, al hilo de lo que veía o escuchaba, para indagar in situ sobre ello y contar con sus propios razonamientos y no tener que elaborar posteriormente interpretaciones externas.

Otra dificultad ha sido despegarme de los hechos concretos y realizar teorizaciones más abstractas, uniendo el abismo existente entre los hechos reales y la teoría; para ello ha sido necesario estar serena y tranquila, lo cual fue imposible mientras estaba recogiendo los datos. Y otra dificultad más ha sido despojarme de mis anteriores concepciones acerca de qué tipo de conocimiento generar en esta investigación (generalizable, ...). Creo que ésta última es otra de las dificultades que se plantean cuando empleas una metodología cualitativa después de haberte formado en otros planteamientos acerca de cómo construir el conocimiento científico; obstáculo del que se derivan buena parte de las dificultades encontradas en este proceso investigador.

Una última cuestión a señalar antes de terminar este apartado. Así como he tomado demasiados datos que finalmente no he utilizado -pero esto no lo he sabido hasta el final-, igualmente he realizado actuaciones que luego también he decidido no utilizarlas en la interpretación del estudio del caso, aunque bien es cierto que éstas me han aportado informaciones y puntos de vista que indirectamente sí me han ayudado a reorganizar los datos; algunas de estas actuaciones de la investigadora fueron las siguientes: visita al Centro de Desarrollo Curricular (marzo de 1996), visita al Cine Doré en Madrid y a la Filmoteca Nacional en los pases organizados a centros educativos el año en que se conmemoraba el centenario del Cine (abril y mayo de 1996), visita a la Agrupación de Telespectadores y Radioyentes (abril de 1997), ...

CRONOLOGIA DE LOS DOCUMENTOS IMPRESOS Y AUDIOVISUALES ELABORADOS POR LA INVESTIGADORA EN EL TRABAJO DE CAMPO DE ESTE ESTUDIO DE CASO.

CURSO 1994/95	CURSO 1995/96	CURSO 1996/97	CURSO 1997/98
DIARIO			
(Del 5/IV/95 al 28/VI/95)	(Del 6/IX/95 al 28/VI/96)	(Del 7/X/96 al 27/VI/97)	(Hasta el 7/IX/98)
. Notas de campo (sobre actividades, reuniones y conversaciones)	. Notas de campo (sobre actividades, reuniones y conversaciones) que incluyen el seguimiento de las sesiones del curso de formación en MAV del Proyecto Mercurio. . Transcripciones de grabaciones (audio y vídeo) de sesiones clase.	. Notas de campo (sobre actividades, reuniones y conversaciones). . Transcripciones de grabaciones (audio y vídeo) de sesiones de clase y de sesiones de reflexión.	. Convers. Informales
(Págs. 1-67)	(Págs. 68-312)	(Págs. 313- 562)	(Pág 563-574)

CURSO 1994/95	CURSO 1995/96	CURSO 1996/97	CURSO 1997/98
	. GRABACIONES audio y vídeo Todas ellas transcritas e incluidas en el diario o en la carpeta “Transcripciones entrevistas”.	. GRABACIONES audio y vídeo La mayoría de ellas transcritas e incluidas en el diario o en la carpeta “Transcripciones entrevistas”. . VIDEO PRODUCIDO <i>“¿Dónde ponemos esta basura?”</i> . OTRAS GRABACIONES en vídeo de materiales y experiencias del centro.	
ENCUESTA 1 profesores (junio y nov 95) → Informe	ENCUESTA 2 profesores (dcbre 95) → Informe	ENCUESTA alumnos (febrero 97) → Síntesis	
	CUESTIONARIO 1 profesores (oct 95) → Síntesis datos y breve informe CUESTIONARIO 2 profesores (jun 96) → Síntesis datos.	CUESTIONARIOS 3 y 4 alumnos (jun 97) . Alumnos de las clases de Irene, de Ana y Milagros.	

CURSO 1994/95	CURSO 1995/96	CURSO 1996/97	CURSO 1997/98
	ENTREVISTAS realizadas en enero, marzo, abril y junio 1996 a la directora de la escuela, a algunos docentes (16), al formador del CPR y a una ex-directora del PNTIC. Transcritas todas las grabadas en audio (17). (enero 96) . Directora-Ana. (marzo 96) . Docentes: Mónica y Vanesa. (abril 96) . Docentes: Belén (junio 96) . Formador:Miguel . Docentes: Irene, Marga, Pilar, Maite, Regina, Merche, Milagros, Petra, Samuel, Angela, Gema, Josefa, Javier. . PNTIC.	ENTREVISTAS realizadas en marzo y junio 1997 a la directora de la escuela, a algunos docentes (6), al orientador, a algunas familias (6) y a algunos alumnos (3). Todas grabadas en audio y todas transcritas salvo las de los alumnos. (marzo 97) . Alumnos de Marga. (junio 97) . Directora:Ana . Docentes: Irene, Mónica, Pilar, Regina, Merche, Josefa. . Orientador: Andrés. . Familias: Ursula, Teresa, Eva, Carmen, Dalia (presidenta de la AMPA) y Pedro.	
	Categorización de entrevistas, preparatorios de inform (marzo 96, octubre 97, ...)		

Capítulo 4. Apartado 2.

Informe específico del estudio de caso
sobre el grupo investigado

Capítulo 4. Apartado 2. Subapartado 1.

Contextualización de la escuela
(Informe específico del estudio de caso)

4.2.1.1. EL CONTEXTO SOCIAL Y FAMILIAR DE LA ESCUELA.

La ciudad en la que está ubicada la escuela pública -que va a ser objeto de estudio en esta investigación- está situada al sur de Madrid, a unos 30-50 km. de la capital. Tiene un censo de 170.000 habitantes y una alta densidad de población predominantemente infantil y juvenil (50.000 habitantes en edad escolar). En los últimos años ha llegado a ésta un número creciente de emigrantes y refugiados extranjeros fundamentalmente polacos, magrebíes y latinoamericanos; habiéndose incrementado esa cifra, en el periodo 1991-1996, en un 70%. Un 33% de la población no tiene estudios y un 48% únicamente estudios básicos (certificado escolar), y el índice de paro es de una persona no activa por cada 1,8 activas -es decir, de un 35%-.

El centro escolar está situado en un barrio periférico que tiene una alta densidad de población. En este barrio existe una Biblioteca Municipal de zona (en cuyo programa de actividades se prevé la participación de los diversos colegios circundantes, por ejemplo, cuando se organiza la Feria de libro o variadas actividades de animación a la lectura) y una Casa de la Cultura (donde tienen lugar exposiciones, representaciones teatrales, conferencias, conciertos, etc). Además la localidad también cuenta con una Escuela de Música y con dos polideportivos, uno de ellos próximo al centro. El propio centro complementa la oferta cultural, deportiva y de ocio con un Biblioteca con servicio de préstamo y con actividades programadas a través de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos del centro -APMA- (como danza, taller de manualidades, gimnasia de mantenimiento, informática, kárate y fútbol-sala) así como con otras actividades en colaboración con la Escuela de Padres y Madres del Ayuntamiento.

La relación entre la escuela y las familias es bastante fluida. Las familias suelen visitar el centro y, con relativa frecuencia, los padres y madres colaboran en la puesta en marcha de buena parte de las actividades de carácter general que tienen lugar en el mismo (por ejemplo, con ocasión de la Navidad, la Semana Cultural, el Carnaval, el Teatro, ...). Esta colaboración es mucho más sistemática y coordinada con la Asociación de Padres y Madres de Alumnos; la cual también gestiona junto con el centro la participación y colaboración de otros organismos en las actividades mencionadas.

Algunos datos sobre la realidad social y familiar de este colegio, recogidos en el Proyecto Educativo de Centro y extraídos de un estudio realizado en el centro (que ha incluido al 75% de las familias y al 81% de los alumnos que cursan Educación Infantil y/o Educación Primaria), son los siguientes:

- Las familias están formadas por los padres -la mayoría casados (95%)- y dos hijos; teniendo los padres una edad media aproximada de 35 años. La mayor parte de los padres y madres tiene una formación de estudios primarios (62% madres y 72% padres). Fundamentalmente los puestos de trabajo que ocupan los padres son de obreros especialistas, mientras que la inmensa mayoría de las madres trabajan exclusivamente en el hogar; aunque un 40% de ellas busca trabajo fuera de casa.
- Los temas que preocupan a las familias son las drogas y, a continuación, el cuidado del medio ambiente y la convivencia; señalan como apenas importante el tema de la educación no sexista.

- Las expectativas de formación futura que las familias tienen respecto a sus hijos van disminuyendo conforme avanza la escolarización. Las familias con hijos en Infantil y en primer ciclo de Primaria piensan que sus criaturas alcanzarán una titulación media o superior en un 83% de los casos, los que tienen hijos en el segundo ciclo en un 73% y los que los tienen en el tercer ciclo de Primaria en un 66%.
- Las familias se muestran bastante satisfechas con la educación que reciben sus hijos e hijas en el colegio y con que estén matriculados también alumnos y alumnas de otros países, razas y culturas; valorando como *regular-bastante positivo* que estén matriculados en el centro alumnos con discapacidades psíquicas.
- La actividad complementaria -a realizar fuera del horario escolar pero en el centro- que en mayor número demandan las familias es el deporte y prefieren sobre todo: gimnasia rítmica (30%) y artes marciales (28%). En segundo lugar, la demanda de las familias se dirige hacia la informática y el inglés, con escasa diferencia entre ellas. Danza-sevillanas y dibujo ocupan el tercer lugar. Y después se eligen las actividades de teatro y música-canto.
- La mayoría de las familias considera adecuado visitar a los profesores una vez al trimestre (45%), aunque un número importante de ellas dejan que sea el docente quien decida cuando conviene tener una reunión (30%).
- Respecto al centro las familias ampliarían las instalaciones y mejorarían la utilización de los recursos (gimnasio, comedor, biblioteca, ...); después proponen un aumento de las actividades fuera del horario escolar dirigidas tanto a los alumnos como a ellas mismas. Del profesorado demandan un aumento de la vigilancia en los recreos y del nivel de exigencia a los alumnos; asimismo solicitan ser atendidos por la tarde²¹⁸ y una mayor coordinación entre las asignaturas para no sobrecargar a los alumnos con los deberes.
- Un 95% de las familias participaría en una escuela de padres y madres. Proponen para ésta una periodicidad de una a tres reuniones al trimestre y los temas que más les interesarían serían: características psicológicas de sus hijos, cómo aumentar la motivación hacia el aprendizaje, cómo evitar el fracaso escolar, técnicas de estudio, aumento de la autoestima, la reforma educativa, el programa de integración, ...

4.2.1.2. LA ESCUELA.

4.2.1.2.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES: IDEARIO PEDAGÓGICO, ALUMNADO, PROFESORADO, PROYECTOS EDUCATIVOS Y ESPACIOS.

Esta escuela pública entró en funcionamiento el curso 1987/88. Ese año albergó las unidades propias que eran pocas (solamente preescolar y primer ciclo de EGB) y, además, algunas unidades desplazadas de otros tres colegios próximos que no contaban con espacios suficientes. El curso siguiente este colegio pasó a ser de Integración al

²¹⁸ El horario de visitas de las familias a los tutores y tutoras de sus hijos era, quincenalmente, los jueves por la mañana de 13 a 14 horas y durante tres días consecutivos en las fechas de las evaluaciones trimestrales.

admitir la administración educativa el proyecto solicitado por los docentes; fue entonces cuando se adscribió al centro más profesorado provisional, que se mantuvo durante tres años porque así lo requería el desarrollo de dicho proyecto. En el curso 1990/91 se dotó a esta escuela con plantilla definitiva, accediendo al centro en esa fecha la mayoría de los profesores que actualmente tienen esa condición de definitivos.

Durante el tiempo en el que transcurrió el trabajo de campo de esta investigación en esta escuela se impartía docencia en los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (primer ciclo) y se seguía desarrollando el programa de Integración dirigido a alumnado con deficiencias psíquicas medias y ligeras; contaba con veintiuna unidades. Concretamente, durante el curso 1995/96 había dos unidades de infantil (de 4 y de 5 años), trece de primaria (cuatro de primer ciclo, cuatro del segundo y cinco del tercero) y seis del ciclo superior de la EGB; y en el curso 1996/97 había cuatro unidades de infantil (dos de 3 años, una de 4 y una de 5 años), once de primaria (tres de primer ciclo, cuatro del segundo y cuatro del tercero), tres de primero de ESO y tres de octavo de EGB.

Actualmente se han suprimido en esta escuela las unidades correspondientes al primer ciclo de Secundaria Obligatoria, motivo por el cual bastantes profesores del centro se han trasladado a otros centros e institutos, manteniéndose como centro de Infantil y de Primaria exclusivamente.

IDEARIO PEDAGÓGICO.

El propósito educativo básico fijado por la comunidad educativa del centro es promover el desarrollo personal y social del alumnado; y las finalidades principales que enmarcan la línea pedagógica del centro son las siguientes, tal como figura en su Proyecto Educativo de Centro:

- Desarrollar la autoestima en el alumnado en sus componentes cognitivo, afectivo y conductual; teniendo en cuenta en este aspecto la importancia de la interacción social para promoverla.
- Estimular la socialización de manera que el alumnado sea capaz de tomar decisiones en cualquier campo personal, escolar y social reconociendo las propias necesidades así como las de los demás y teniendo una actitud positiva ante la gran diversidad de personas con deficiencias físicas, mentales o sensoriales, o de otras etnias o entre sexos.
- Estimular los sentimientos de respeto hacia la naturaleza y promover hábitos de protección del medio ambiente.
- Desarrollar plenamente las capacidades del alumnado para mejorar su satisfacción personal, aumentar las opciones entre las que pueda elegir libremente y facilitar su participación activa en la construcción de la sociedad a la que pertenece.

ALUMNADO.

Esta escuela acoge a unos cuatrocientos setenta chicos y chicas (concretamente, a 479 en el curso 1995/96 y a 471 en el curso 1996/97). En líneas generales, el alumnado del centro no presentaba problemas significativos salvo los derivados de situaciones

particulares familiares, como podían ser la desintegración de las familias o el paro que afectaba a algunas de ellas.

Desde el programa de Integración se atendía a alumnos con deficiencias psíquicas medias y ligeras tanto a través de adaptaciones curriculares individualizadas tuteladas por los tutores como de un apoyo específico fuera de las aulas realizado por la logopeda y por tres profesoras de pedagogía terapéutica. También se atendía a alumnos con dificultades de aprendizaje a través de programas de refuerzo educativo en las áreas instrumentales (lengua –comprensión lectora- y matemáticas –resolución de problemas-) desarrollados por docentes del claustro. En el curso 1995/96 había un total de sesenta y cinco alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (n.e.e.), de los cuales treinta y siete estaban dentro del programa de Integración; y en el curso 1996/97 había un total de cincuenta y nueve alumnos con n.e.e., treinta y seis del programa de Integración.

Dado que la ciudad acoge a refugiados y a emigrantes en un ritmo creciente, cada vez ha ido siendo más frecuente la asistencia a esta escuela de alumnos de otras etnias y culturas (Polonia, Perú, mundo árabe, Guinea, ...).

La convivencia entre esta diversidad de alumnado no sólo no ha generado ningún tipo de conflictos sino que, por el contrario, el alumnado ha desarrollado un nivel de aceptación y de tolerancia muy alto hacia quienes precisan más ayuda o atención. Para favorecer la convivencia y la integración de los alumnos y alumnas de integración se ha generalizado en el centro la tutorización de éstos por parte de algunos de sus compañeros de clase; y, por ejemplo, a un grupo de algunos se les enseñó el lenguaje bimodal para facilitar la integración y la participación de una chica con deficiencia auditiva que formaba parte del mismo.

El horario de los alumnos de octubre a mayo era de mañana y tarde (de 9.30 a 13 horas –con un recreo de treinta minutos- y de 15 a 16.30 horas) con cinco o seis sesiones de clase por día. Mientras que en los meses de septiembre y junio su horario era de 9 a 13 horas –con un recreo de cuarenta minutos- con cinco sesiones de clase algo más breves.

PROFESORADO.

Durante los cursos 1994/95, 1995/96 y 1996/97 el claustro fluctuó entre treinta y dos y treinta y cuatro docentes. Era un claustro mayoritariamente femenino, ya que únicamente ocho de los docentes eran varones. La mayor parte de los enseñantes llevaba bastante tiempo trabajando en la docencia (en torno a quince o veinte años) y tenían propiedad definitiva en el centro. El centro disponía de un orientador, de una logopeda y de tres profesoras de pedagogía Terapéutica.

Los profesores tenían un horario semanal de veinticinco horas de docencia directa y una hora diaria de dedicación exclusiva de 13 a 14 horas. En esta hora de exclusiva los miércoles asistían a un curso de formación (el curso de innovación sobre fotografía durante el curso 1994/95; el proyecto Mercurio durante el año 1995/96; el proyecto Atenea durante el curso 1996/97) y el resto de los días la ocupaban con reuniones quincenales de ciclo, de nivel y de departamentos o de atención a familias y a alumnos de ESO. Para el trabajo personal los docentes reservaban la hora de exclusiva de los martes y

la de los viernes si no tenían que acudir ese día a las reuniones de la comisión de coordinación pedagógica, del claustro o del consejo escolar. Únicamente algunos docentes liberaban algunas horas de docencia directa: los miembros del equipo directivo, las responsables de medios audiovisuales e informáticos y quienes se ocupaban de organizar la biblioteca del centro.

Era destacable el excelente clima de relación profesional y humano existente entre el profesorado así como el afán de formación pedagógica permanente y la facilidad de este colectivo docente para agruparse y trabajar colaborativamente en equipo.

Todos los docentes reconocían que en esta escuela había muy buen ambiente a pesar de ser *"un claustro variopinto"* (Entrevista profesora Mónica, junio 1996) y de que, obviamente, existieran diferentes maneras de pensar y de trabajar como matizó otra profesora del centro (Diario 20/XII/95, profesora Gema). *"No hay problemas de 'banderías' que en algunos colegios hay"* aseguraba un profesor (Evta. profesor Samuel, junio 1996). Tras mi larga estancia en el centro pude comprobar que realmente no había grandes discrepancias ni enfrentamientos entre grupos sino una convivencia en armonía; existiendo, en todo caso, algunos recelos puntuales de algunas docentes respecto al grupo más dinámico e innovador. *"Luego dirán que no participamos en la semana cultural"* (Diario 6/III/96, profesora Belén), *"Todos no sabemos de todo"* (Diario 10/IV/96, profesora Marga). Constantemente los docentes se ayudaban entre sí cambiándose horarios, cuidándose exámenes, sustituyéndose si necesitaban horas libres y hasta ofreciéndose materias para evitar la marcha del centro de profesoras sin plaza definitiva en el mismo (Diario 27/VI/97, claustro). Era tan tranquilo y agradable trabajar allí que algunas maestras comentaron a la investigadora que aunque pudieran no se cambiarían de centro para irse a otro más cercano de su domicilio.

Una de las profesoras expresaba que algunos factores que habían influido en la constitución de esta situación podían ser los siguientes: que la reforma creó una dinámica que obligó a ponerse de acuerdo en montones de cosas y que *"se aceptaba que todos no tenían que currar lo mismo"* (Evta. profesora Marga, junio 1996). Quizá también influía en ello el interés de todos los docentes de mantener un clima sosegado y amable en el centro que se traslucía en el cuidado consciente de las relaciones, sobre todo por parte de la directora y de Irene -la profesora más dinamizadora e innovadora del centro que, coincidentemente, era la informante clave de estudio-. Quizá también por el modo en que los docentes se enfrentaban a los conflictos que iban surgiendo: dialogando directamente los implicados en los mismos (Diario 28/VI/96 y 28/I/97), o cediendo protagonismo personal a favor de otros docentes y del centro (Diario 25/III/96), etc²¹⁹. Y quizá también porque los docentes siempre se sentían apoyados y respaldados por el resto del claustro ante cualquier "agresión" externa; quizá pecando un poco de corporativismo²²⁰.

219

"Los problemas que van surgiendo nos los decimos y seguimos; por eso hay bastante buena dinámica" (Evta. profesora Marga, junio 1996).

220 Por ejemplo, en una ocasión las profesoras Irene y Mónica censuraron a un profesor que había criticado a una docente ante el inspector ya que consideraban que había que *"taparse faltas y apoyarse mutuamente"* (Diario 25/III/96). *"La imagen de este centro es de cohesión y piña al exterior"* (Evta. formador de profesores Miguel -asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona-, junio 1996).

Este buen ambiente calaba en los alumnos, con quienes los docentes tenían un trato amable y cordial. A la investigadora le sorprendió, por inusual, que los alumnos asistieran al centro cuando podían prescindir de hacerlo; por ejemplo, en los últimos días del mes de junio. *“Vienen cuando no tienen que venir, cuando no tienen nada que hacer les gusta venir, vienen más a gusto”* (Diario 19/VI/95, profesora Irene).

Pero no solamente era destacable el buen ambiente que se respiraba en el centro sino la actitud positiva de los docentes hacia el trabajo educativo y hacia su mejora, formándose continuamente y participando en experiencias diversas²²¹. Sirva de ejemplo, que doce profesores del centro comenzaron un curso de formación el primer día de septiembre del curso 1996/97, a las nueve de la mañana. Un profesor comentó a la investigadora que quizá inicialmente ese interés por formarse se debió a los sexenios pero que ahora eran otras razones las predominantes porque la gente ya tenía el cupo de cien horas cubierto y seguía formándose y participando en diversos proyectos. *“Porque ves que tu trabajo profesional lo estás mejorando. Que es lo que se pretende”* (Evta. profesor Samuel, junio 1996). La directora aludiendo a cómo los docentes se comprometían y se esforzaban en las distintas actividades que se les proponían valoraba que *“el claustro es extraordinario en ese sentido”* (Evta. directora Ana, junio 1997).

En estas dinámicas de formación y de participación en proyectos educativos posiblemente influyó la existencia en el claustro de dos profesoras, líderes –cada una en su papel-, preocupadas y ocupadas en desarrollar bien y honestamente su trabajo: Irene (la informante clave de esta investigación) y Ana, la directora.

Todos los profesores valoraban y apreciaban a Irene por su labor en el centro, como motor de muchas de las actividades y proyectos desarrollados en el mismo, y deseaban que continuara formando parte del claustro; aunque lamentablemente para ellos fue trasladada en el curso 1998/99 a otra escuela de otra localidad cercana²²². Irene era consciente de su influencia en el claustro y del reconocimiento que éste le tenía, lo cual explicaba diciendo que: *“si asumes trabajo la gente te respeta”* (Diario 16/IV/95, Irene a la investigadora); aunque también aseguraba que, a veces, sus compañeros y compañeras de trabajo podían considerarla un poco pesada.

La profesora Ana, en su papel de directora, era muy atenta y cortés en las relaciones centro-familias y centro-comunidad. Entusiasta. Cuidadosa con las interacciones para mantener un buen ambiente cohesionado. Amable con todos y en especial con los alumnos. Preocupada por establecer relaciones cordiales y no impositivas con las familias, buscando su comprensión y apoyo y prefiriendo consensos mejor que votaciones. *“Todos, profesores y madres, estamos en el mismo barco y con un único objetivo: pensar en el beneficio de los chicos”* (Diario 6/V/97, Ana en un consejo escolar). Prudente y diplomática, con un buen conocimiento de las relaciones humanas y de la psicología social. Detallista (regalando a las maestras una flor el 8 de marzo). Honesta en

²²¹ Curso de formación en centro “Adaptaciones curriculares”, años 1993/94 y 1994/95. Curso de innovación pedagógica “Los Medios Audiovisuales para la comunicación en la escuela”, año 1994/95. Curso de formación “Proyecto Mercurio”, año 1995/96. Curso de formación “Proyecto Atenea”, año 1996/97. Grupos de trabajo y seminario “Informática educativa”, años 1993/94, 1994/95, 1995/96. Etc.

²²² El curso anterior la directora puso todo su empeño y dedicación, hablando con todas las instancias posibles (Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ayuntamiento), para no perder a uno de sus mejores fichajes pero únicamente consiguió postponer durante un año su marcha.

el cumplimiento de sus responsabilidades: supervisando la buena marcha del centro (Diario 7/X/96), no apoyando a profesores amigos sino a quien trabajaba en provecho del centro (Diario 28/IV/97), etc. Esta profesora tuvo que dejar esta escuela el curso 1999/2000 para incorporarse en un instituto porque en dicho curso se suprimieron las unidades del primer ciclo de educación secundaria obligatoria existentes pasando a ser exclusivamente un centro de educación infantil y primaria.

Ana era consciente de la necesidad de una evaluación de la práctica docente, la cual intentaba poner en marcha en el centro aunque los profesores eran reacios a la misma. *"Hay una evaluación de la práctica docente, tenemos que mentalizarnos"* (Diario 28/VI/96, la directora a los profesores en el claustro de fin de curso). *"Tenemos un Proyecto Curricular de Centro maravilloso pero no todos seguimos los principios metodológicos que se indican, por lo que es necesaria una evaluación de la práctica docente aunque los profesores no son muy partidarios"* (Diario 28/IV/97, Ana a la investigadora).

Una profesora interina, con seis años de docencia en otros centros, que llevaba todo un curso en este colegio destacó –en contraste con lo que había vivido en otros colegios- el alto nivel de compañerismo existente, de trabajo en equipo, de realización de cursillos de formación del profesorado, de salidas extraescolares y de utilización de las nuevas tecnologías. Le asombró que todo el mundo trabajara y colaborara para hacer lo mismo, por ejemplo, con motivo de la Semana Cultural. *"Organizar tanto, preparar tanto. Y sobre todo programarlo para que todo el mundo vaya al mismo tiempo y haciéndolo todo para que en la fecha prevista éste. Esto a mí me ha venido un poco grande"* (Evta. profesora Belén, junio 1996).

PROYECTOS EDUCATIVOS.

En cada curso escolar el centro ha estado inmerso simultáneamente en varios proyectos y experiencias educativas derivadas de convenios con otras instituciones (como el Ministerio de Educación –MEC-, la Comunidad Autónoma de Madrid –CAM- o el Ayuntamiento) o fruto de su participación en diferentes concursos convocados por distintas instancias. En la mayoría de todos ellos ha intervenido y colaborado la mayor parte de los miembros del claustro, girando casi siempre la temática de los mismos sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, la educación medioambiental y la educación artística. Algunos de estos proyectos educativos han sido las sendas y las aulas de la naturaleza (MEC-CAM), los proyectos Mercurio y Atenea (MEC), la edición de material curricular sobre educación artística (Centro de Desarrollo Curricular del MEC), talleres de fotografía y de teatro (Ayuntamiento), etc.

Esta escuela, debido a la realización de estos y otros proyectos, mantenía muy buenas relaciones con diversas instituciones y organismos como el PNTIC (el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación del MEC), el extinguido Centro de Desarrollo Curricular del MEC, el Centro de Profesores y de Recursos de la zona y el Ayuntamiento de la ciudad; lo cual no ocurría con la inspección educativa

probablemente por desacuerdos habidos en el curso 1995/96 respecto a cómo ésta estaba valorando al profesorado del centro²²³.

Durante algunos años el claustro ha estado elaborando el Proyecto Curricular de Centro de Infantil y de primer y segundo ciclo de Primaria; habiéndose terminado el referido al tercer ciclo de Primaria en el curso 1995/96 y estando pendientes de realización el del primer ciclo de ESO y el de las transversales. El claustro también había planificado poner en marcha un proyecto de Grupos Flexibles pero no se llevaron a cabo, a pesar de estar convencidos los docentes de su utilidad, *“porque requería una amplitud horaria que los profesores no tenían”* (Evt. directora Ana, junio 1997). Otras actividades habituales en el centro eran algunas celebraciones con motivo de diferentes temas (la Navidad, el Carnaval, la Paz, la Semana Cultural, ...), o visitas de escritores al centro o salidas a la granja-escuela, al planetario, a parques, a conciertos, al teatro, ... También en el curso 1996/97 se consiguió un intercambio con alumnos de otros países europeos.

Desde hace varios años se ha venido celebrando en el centro la Semana Cultural. El tema de la misma se proponía y aprobaba en claustro (*“El quinto centenario del Descubrimiento de América”, “El Agua”, “Viaje a través de las estrellas”,...*) y después en los diferentes niveles y áreas curriculares se realizaban actividades en relación con el mismo; por una parte los alumnos y los docentes elaboraban diversos materiales (maquetas, textos literarios, producciones plásticas, estudios monográficos, ...) que expondrían en los pasillos o en el laboratorio o en el kiosko que se instalaba en la biblioteca, ... y por otra, se desarrollaban experiencias que los alumnos representaban para compañeros de otros cursos (canciones, bailes, teatro, diaporamas, ...). De la organización de esta actividad se ocupaba la Comisión de Coordinación Pedagógica –CCP- junto con el Departamento de Artística, luego por ciclos se concretaban los contenidos y las actividades, después la CCP organizaba las exposiciones y la presentación de las distintas experiencias, se realizaba la Semana Cultural (al finalizar el segundo trimestre escolar) y finalmente el claustro evaluaba las actividades realizadas con motivo de esta Semana Cultural. Esta actividad multidisciplinar creaba un buen ambiente general en el centro, fortalecía la comunicación y los lazos de cohesión de la comunidad educativa posibilitando que interaccionaran los diferentes colectivos de ésta así como la conexión con el exterior (al visitar el centro otros colegios, el ayuntamiento, asociaciones de tercera edad,...), suponía una forma de trabajar más activa potenciando la autonomía y la responsabilidad de los alumnos, implicaba un trabajo extra de coordinación entre profesores y de trabajo en equipo, permitía que todos se enriquecieran del trabajo de los demás (comunicación), etc. *“Me asombra la cantidad de trabajo que invierten los profesores en esta actividad; y además de forma conjunta y cooperativa. ¡Menudo*

²²³ En la habilitación para la dirección solicitada por la profesora Irene, el inspector tras observar como esta profesora trabajaba con sus alumnos le demandó que impartiera una clase magistral; Irene se opuso diciendo que en ese momento esa propuesta de actividad rompía la dinámica de la clase, que bastaba con lo observado y que ésto no era una oposición y no estaba dispuesta a pasar un examen “a estas alturas”. Lo cual tuvo la consecuencia final de su no-habilitación en ese curso escolar (Diario 26/III/96). En la siguiente visita del inspector a esta escuela, para habilitar a otra profesora, aconteció otro suceso. El inspector no consideró oportuno baremar a otra profesora, Petra, su participación en actividades extraescolares cuando ella era quien las coordinaba en el centro; en una hora de visita valoró su trabajo profesional sin conocer cómo se trabajaba ni lo que ocurría en el centro (Diario 26/IV/96). Y en su última visita el inspector les puso como ejemplo de calidad a un centro privado religioso de la localidad, lo cual fue considerado por parte del claustro como un despropósito (Diario 13/V/96).

berenjena!! Pero no les asusta. Felisa, una profesora, me dice que el primer año sí que se asustaron un poco" (Diario 21/III/96, investigadora).

ESPACIOS.

El centro ocupa un amplio terreno rectangular en el que se ubican tres edificios no contiguos y dos patios, uno muy extenso y otro más pequeño destinado a los alumnos de educación infantil; además tiene una zona ajardinada que se cuidaba con esmero y un pequeño huerto escolar. Uno de esos edificios es el nuevo gimnasio construido en el curso 1995/96. Otro es el llamado "edificio de las casitas", de una única planta, que consta de cuatro salas pequeñas (que se utilizan para tutoría, psicomotricidad y almacén), de cuatro baños y de cuatro aulas grandes con amplios ventanales y comunicadas entre sí que solían destinarse a educación infantil o primer ciclo de primaria y que tienen acceso directo al patio pequeño. En el edificio de mayor tamaño se ubican las dependencias administrativas y el resto de aulas de primaria, de secundaria obligatoria y de EGB. Este edificio tiene una planta rectangular con tres alturas y todas sus salas son exteriores, salvo los baños que son interiores al ocupar el espacio central del mismo junto con las escaleras de acceso a las distintas plantas. En la primera planta, según se entra en el edificio a mano derecha, se encuentra la biblioteca-mediateca, el despacho del orientador (en un espacio ganado a ésta), la secretaria-dirección, una sala pequeña en la que se ubican ordenadores para uso del profesorado y otra destinada a apoyo, la casa del conserje y la salida al patio grande; según se entra al edificio a mano izquierda está la conserjería (con la fotocopidora), la sala de profesores y el antiguo gimnasio; espacio que ahora lo ocupan la sala de ordenadores para el alumnado, la cocina y el comedor (que entró en funcionamiento en el curso 1996/97). En la segunda planta de este edificio existen siete aulas, cuatro salas pequeñas (tres de apoyo y el despacho de la logopeda) y el laboratorio (o sala de usos múltiples). Y la tercera planta cuenta con diez aulas que se destinaban a los alumnos de tercer ciclo de primaria, ESO y últimos cursos de EGB.

Todos los espacios del centro se utilizaban tanto en aquellos usos para los que se concibieron como en otros muchos. La secretaría y la sala de profesores se utilizaban ocasionalmente en las sesiones de apoyo a algunos alumnos con dificultades de aprendizaje (por parte de algunos docentes que tenían horas libres porque, por ejemplo, sus alumnos estaban dando clase con los profesores especialistas de educación física o música). La Biblioteca, además de su uso habitual, se utilizaba como sala de medios audiovisuales, de exposiciones, de reuniones ... El laboratorio era utilizado como sala de usos múltiples donde se visionaban o editaban documentos audiovisuales o se realizaban exposiciones o donde tenían lugar talleres diversos (de fotografía, de tecnología, de carpintería, ...); este espacio era preparado ingeniosamente con apenas recursos para unos u otros usos (oscureciéndolo, redistribuyendo el mobiliario, cubriendo con un telón las estanterías con material del laboratorio, ...). El gimnasio se convertía en salón de actos y se utilizaba para reuniones generales o para teatro o como sala de festejos. Los pasillos se usaban, generalmente, para la exposición de las producciones de los alumnos. Y también las fachadas del edificio se convertían en espacios anunciadores de actividades generales que en el centro se desarrollaban (Semana Cultural, campañas diversas, ...) o de exposición de determinados mensajes (por ejemplo, a favor de la tolerancia).

La biblioteca empezó a funcionar en el curso 1995/96. Desde hacía tiempo se había intentado organizarla pero ésto no fue posible hasta que no se asignaron horas libres a algunas profesoras para ello. Los fondos de la biblioteca se han ido nutriendo de diversas fuentes: de la dotación inicial del MEC (al abrirse el colegio), por la asistencia a cursos de biblioteca organizados por la CAM, por la participación en otros proyectos y por haber ganado concursos (por ejemplo, una Gimkana literaria) así como por el pago de los alumnos (por sacarse el carnet de la biblioteca, por renovarlo y por multas). Una vez organizada la biblioteca se puso en marcha en el centro un programa de animación a la lectura por el que se reservaba una sesión semanal en todos los grupos de todos los niveles educativos para que acudieran a la biblioteca en horario escolar. Los que no eran socios podían acudir a la biblioteca únicamente en la sesión semanal que tenía asignada su grupo-clase o cuando lo recomendara un docente; mientras que los socios podían visitarla en el recreo, o de 13 a 14 horas o por la tarde y solo éstos podían sacar libros en préstamo. En el curso 1996/97 los que se ocupaban y responsabilizaban de su funcionamiento eran algunos alumnos de octavo, siendo los lectores más asiduos los alumnos más pequeños de Infantil y primer ciclo de Primaria.

4.2.1.2.2. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES: DOTACIÓN, UBICACIÓN, PROYECTOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (EL PROYECTO MERCURIO)

DOTACIÓN AUDIOVISUAL (E INFORMÁTICA)

Esta escuela ha ido incrementando su dotación en equipos audiovisuales e informáticos en los últimos años, fundamentalmente por la preocupación e interés del profesorado y del equipo directivo en habituarse de estos equipos tecnológicos. Tras una dotación inicial mínima constituida por algún retroproyector, televisor, magnetoscopio, proyector de diapositivas y ordenador, el centro fue durante años comprando directamente diversos aparatos o adquiriéndolos por su participación en diferentes proyectos educativos relacionados con las nuevas tecnologías (sobre todo fruto de su adscripción a los proyectos Mercurio y Atenea del MEC).

Al finalizar el curso 1996/97 el centro disponía de los siguientes equipos audiovisuales: tres retroproyectores de transparencias (uno de ellos portátil), tres cámaras fotográficas (dos réflex y una compacta), dos ampliadoras con el correspondiente equipo de revelado, dos proyectores de diapositivas, cinco radiocassettes (algunos con doble pletina), un equipo de música con micrófono conectado a un sistema de altavoces audible en el patio de recreo, cinco televisiones, seis magnetoscopios, dos cámaras de vídeo (una semiprofesional), un controlador de edición, una mesa de mezclas, una mesa de sonido y accesorios varios (adaptadores de cintas de vídeo, micrófonos, baterías, trípodes, adaptador microscópico, cableado, ...).

Además, aparte de esta dotación, en las actividades escolares del centro también se utilizaron otros equipos que o bien eran propiedad de las profesoras o de los alumnos (cámaras de fotos y de vídeo), o bien se compraron con el dinero de la cooperativa de una clase (cámaras de fotos compradas en tiendas de cien pesetas), o bien fueron prestados por el Centro de Profesores y de Recursos de la zona. El CPR, con el que esta escuela mantenía buenas y estrechas relaciones, les había cedido de forma casi permanente dos

ampliadoras y, temporalmente, un equipo de fundidos, una cámara de vídeo profesional, unos micrófonos y unos magnetoscopios (a petición de las profesoras Irene y Mónica).

La dotación del centro en material de paso audiovisual era bastante pobre; únicamente contaban con algunos vídeos y diapositivas. Estos materiales fueron adquiridos fundamentalmente por el centro con su presupuesto ministerial o con los fondos obtenidos por su participación en concursos y proyectos diversos.

En la biblioteca del centro existían algunos volúmenes no muy actualizados sobre temas audiovisuales -fotografía, cine, imágenes- y, también, algunos libros de consulta y para la formación del profesorado relacionados con estos temas.

El material informático con el que contaba esta escuela en el curso 1995/96 era un ordenador ubicado en la secretaría y algunos ordenadores instalados en la biblioteca; los cuales habían sido comprados por la APMA para realizar cursos después de la jornada escolar y que, a cambio de ubicarlos en este espacio y de ceder las instalaciones para su uso, podían ser utilizados por el centro en horario escolar. Eran equipos con una capacidad de memoria reducida en los que apenas podían cargarse programas, por lo que se consideraba que estorbaban y a finales de dicho curso se decidió su venta. Es obvio señalar que, dado el acelerado avance del desarrollo tecnológico, los equipos informáticos caducan a una velocidad de vértigo. Al cierre del curso académico 1996/97 la dotación se había ampliado con los envíos del MEC y con compras del centro: tres ordenadores para uso de los profesores (uno de ellos en secretaría y dos en una sala pequeña contigua a ésta), un scanner, una impresora a color y una decena de ordenadores para uso de los alumnos en una sala de informática, acondicionada para este uso y blindada por motivos de seguridad, en la planta baja del edificio principal -en una parte de lo que fue el antiguo gimnasio ahora convertido en comedor-. La dotación informática derivada de la adscripción del centro al Proyecto Atenea del MEC, durante el curso académico 1996/97, fue la siguiente: varios ordenadores y un CD-ROM con los programas de software educativo del PNTIC.

UBICACIÓN DE LOS EQUIPOS AUDIOVISUALES EN EL CENTRO

El claustro de profesores decidió instalar los equipos audiovisuales en estructuras móviles (bien en armarios o en carritos) y distribuir éstas por las distintas plantas del edificio central de este colegio, porque los docentes preferían utilizarlos en sus aulas y no en una sala de audiovisuales donde se centralizara la ubicación de todos estos equipos.

En la planta baja del edificio principal, concretamente en la sala de la biblioteca, se emplazó un armario blindado con un televisor y un magnetoscopio. Tanto en la primera como en la segunda planta de este edificio se colocó un armario móvil por planta que contenía un televisor, un magnetoscopio, un proyector de diapositivas y un radiocasette; los cuales estaban localizados en aulas concretas. Además en la primera planta, en el laboratorio, se guardaban cuatro ampliadoras, dos televisores y dos magnetoscopios conexonados para duplicar cintas y editar vídeos, dos cámaras de vídeo, la mesa de mezclas, los demás accesorios y las cintas de vídeo vírgenes. Los equipos de televisión y magnetoscopio del laboratorio y el de la biblioteca-mediateca, que podían ser utilizados

en esas salas, eran considerados como de “reserva” por si se daban coincidencias en el uso del resto de los equipos distribuidos en las plantas del edificio.

Dos retroproyectores fueron instalados en carritos móviles con maletines para guardar el material de acetatos y rotuladores; carritos que fueron, voluntaria y generosamente, contruidos por un profesor en sus horas libres. Uno de ellos se ubicó en el edificio de las casitas (aulas de Infantil) y otro en la primera planta del edificio principal, colocándose ambos en aulas concretas para que los docentes supieran siempre donde localizarlos en caso de que decidieran utilizarlos.

Algunos radiocassetes (los que normalmente utilizaban las profesoras de música y de inglés) se guardaban en un almacén ubicado debajo de una de las escalera del edificio principal. Aquellos eran recogidos habitualmente por las profesoras a primera hora de la mañana tras solicitarlo al conserje, quien tenía las llaves de dicho almacén. Para conseguir las llaves de acceso a las aulas y a los armarios donde se ubicaban los distintos equipos audiovisuales había que acudir a los docentes responsables de las aulas donde éstos se habían instalado.

En el edificio de las casitas apenas había equipos audiovisuales puesto que este edificio de la escuela carecía de alarma y había sufrido robos en varias ocasiones. Se estaba pendiente de que el Ayuntamiento costeara el blindaje de seguridad de este edificio colocando rejas en las ventanas para después colocar allí un armario blindado donde almacenar los aparatos; pero en dos años todavía no se había realizado el esperado acondicionamiento. El ayuntamiento era el propietario del edificio escolar y, por tanto, era a quien le correspondía costear cualquier modificación en su infraestructura. En este edificio de aulas de infantil existía sólo un retroproyector, un proyector de diapositivas y dos radiocassetes; los cuales se almacenaban en un despacho-almacén cuyas llaves guardaba una profesora de estas aulas. El equipo de televisión y vídeo de la biblioteca era el que utilizaban las profesoras de educación infantil para visionar películas ya que en su edificio de las casitas no disponían de estos aparatos.

El lugar donde quedaba recogido todo el material de paso audiovisual era la biblioteca del centro. Hasta el curso 1997/98 no se elaboró un catálogo de los vídeos y de las diapositivas existentes en el centro, aunque la escasa cantidad de éstos permitía un conocimiento rápido de los mismos. El centro también disponía del inventario del material curricular (impreso, audiovisual e informático) disponible en el CPR de la zona, el cual estaba en la biblioteca, así como de la revista mensual de programación de televisión educativa -TVE- (que llegaba con retraso y no siempre), la cual la guardaba la profesora Irene en el laboratorio.

ORGANIZACIÓN DEL USO DE LOS EQUIPOS AUDIOVISUALES EN LA ESCUELA

También la organización del uso de los equipos audiovisuales en el centro la decidió el claustro. En algunas sesiones del curso de formación en medios audiovisuales del Proyecto Mercurio que se impartió a todos los profesores del centro, durante el curso 1995/96, se deliberó por grupos acerca de cómo organizar el uso de los equipos audiovisuales; posteriormente en un claustro entre las diferentes propuestas organizativas planteadas se decidió la considerada como más operativa (Diario 28/VI/96, claustro). Se

decidió diseñar una rejilla para el uso de los equipos de televisión y magnetoscopio que había que reservar mientras que para el resto de aparatos no se creó ningún norma específica. De manera que cuando los docentes querían utilizar unos u otros equipos solamente tenían que realizar las reservas oportunas, si era el caso, y localizarlos en su emplazamiento correspondiente solicitando su acceso al docente o al conserje que custodiaba la llave del armario o del almacén donde éstos se ubicaban. El mantenimiento y control de todos los equipos corría a cargo de la responsable en medios audiovisuales del centro, que era la profesora Irene.

PROYECTOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ESCUELA

Los docentes de este centro estaban muy interesados en las nuevas tecnologías audiovisuales e informáticas, lo cual se trasluce por los proyectos de formación en los que participó habitualmente la casi totalidad del claustro de profesores. En el curso 1993/94 tuvo lugar en el centro un curso de formación sobre Fotografía, ideado e impartido por las profesoras Irene y Mónica. En el curso 1994/95 se desarrolló en el centro un curso de formación sobre Lenguaje Audiovisual que fue impartido también por Irene en sesiones quincenales de una hora durante todo el curso escolar; en estas sesiones se fueron diseñando algunas actividades que fueron implementadas en las aulas y se fue analizando la adecuación didáctica de estas actividades así como la idoneidad de la secuenciación de las mismas al nivel de los alumnos. Este curso fue presentado como proyecto de innovación “Los medios audiovisuales para la comunicación en la escuela” en una convocatoria de la CAM y fue subvencionado por ésta. En el curso 1995/96, por la adscripción del centro al Proyecto Mercurio, tuvo lugar en el centro un curso sobre medios audiovisuales impartido por el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona. (Ha sido ésta la formación del profesorado de la que he realizado un seguimiento completo en esta investigación y de la que hablaré en el epígrafe 4.2.4. de este trabajo). Durante este mismo curso tuvo lugar un Seminario de Informática. En el curso 1996/97, al quedar el centro adscrito al Proyecto Atenea, los docentes recibieron un curso sobre medios informáticos que fue impartido desde el CPR de la zona; en éste se instruyó a los profesores en el manejo básico del hardware informático y se revisó software educativo. Posteriormente en el curso 1997/98, a propuesta de Irene y dirigido por ella, se desarrolló un proyecto de formación en centros cuyo tema de trabajo fue la organización y la gestión de los recursos existentes en el centro.

. El proyecto Mercurio

La adscripción al Proyecto Mercurio, que desde hacía varios años había sido deseada y solicitada por el centro pero reiteradamente denegada, fue por fin concedida en el curso 1995/96. Esto suponía que el centro iniciaba un proceso de formación y de uso de los medios audiovisuales tutelado por la administración educativa durante tres cursos académicos. Tal como se especificaba en la convocatoria del proyecto, durante el primer curso tuvo lugar la formación del profesorado (fase de formación) y durante los cursos 1996/97 y 1997/98 el desarrollo de algunas experiencias educativas en las aulas con estos medios audiovisuales (fase de desarrollo). El profesorado del centro había decidido participar en el mismo casi en su totalidad (un 88%), incorporándose a uno de los tres proyectos desde los que realizarían las actividades de aula en el segundo y en el tercer

curso de dicha adscripción al proyecto Mercurio (primer ciclo de Primaria –interdisciplinar-, Educación Artística y Ciencias Naturales).

La formación de la profesora responsable de medios audiovisuales en el centro fue distinta de la del resto del equipo pedagógico de esta escuela. La formación de los profesores responsables en medios audiovisuales de aquellos centros educativos del territorio MEC a los que se les concedió el proyecto Mercurio en el curso 1995/96 se desarrolló en dos fases: una específica para los profesores responsables, previa a la formación del resto del equipo pedagógico, y otra compartida con el resto de profesores durante el curso escolar 1995/96; habiendo tenido lugar el curso específico de cien horas en la primera quincena del mes de julio de 1995²²⁴. El resto del equipo pedagógico de esta escuela recibió la formación durante todo el año escolar 1995/96 en un curso de sesenta horas, algunas de ellas no presenciales, que se desarrolló en sesiones semanales los miércoles de 13.30 a 15 horas y fue impartido en el propio centro por el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona. Habitualmente esta formación de los equipos pedagógicos del proyecto Mercurio tenía lugar en los CPR adonde acudían los profesores de los centros adscritos al Proyecto Mercurio ya que de cada centro únicamente participaban grupos pequeños de dos, tres o cinco profesores; pero como en este caso era prácticamente todo el claustro el que participaba en este proyecto, el formador decidió impartirlo en la misma escuela.

La fase de desarrollo del Proyecto Mercurio (es decir, la implementación de actividades con los medios audiovisuales) tuvo lugar durante los cursos académicos 1996/1997 y 1997/98; ahora bien, dado que la recogida de datos en esta investigación finalizó en junio de 1997, solamente se ha realizado el seguimiento de una parte de esta fase del Proyecto. Las diversas actividades realizadas en las aulas con los medios audiovisuales en el marco del Proyecto Mercurio, durante el curso 1996/97, fueron observadas en su mayoría por la investigadora. Estas experiencias fueron planificadas por los docentes en sus grupos de referencia del proyecto Mercurio (primer ciclo de Primaria, Educación Artística y Ciencias Naturales) y tras ser implementadas en sus correspondientes aulas se cumplimentaron unas fichas sobre el diseño y el desarrollo de estas experiencias que se adjuntaron en la memoria de dicho proyecto al finalizar ese curso académico. (Estas actividades junto con otras observadas los cursos anteriores han sido el objeto de estudio de esta investigación y a ellas haré referencia en el siguiente apartado “Interpretación de los datos” de este capítulo cuarto).

4.2.1.3. EL CENTRO DE PROFESORES Y DE RECURSOS DE LA ZONA Y EL ASESOR DE MEDIOS AUDIOVISUALES

El centro de profesores y de recursos de esta localidad atiende a un colectivo docente de más de 2.700 profesionales destinados en 84 centros de todos los niveles educativos no universitarios. El curso 1995/96 contaba con varias asesorías: audiovisuales, informática, infantil, primaria, necesidades educativas especiales, matemáticas, lengua, idiomas, plástica, sociales y ciencias experimentales. Además ese

²²⁴ Anualmente el PNTIC elegía a un director-coordinador de este curso específico. En la convocatoria de ese año se encargó de estas funciones un asesor de medios audiovisuales de un CPR de la comunidad autónoma de Madrid.

año tuvo su sede en el CPR un núcleo de especialización en educación infantil de ámbito territorial (la demarcación Madrid-Sur del MEC) que fue coordinado por dos profesores; por lo que en ese curso en el CPR existieron trece asesores, el director, dos auxiliares administrativos y un conserje.

Dada la cantidad de documentación que se generaba en el CPR (entre memorias, proyectos y material para los asistentes a las sesiones de formación) al conserje se le asignó que se ocupara de la reprografía en lugar de realizar las funciones propias que le corresponderían; entre ellas, por ejemplo, recoger y prestar equipos audiovisuales. Situación que afectó al asesor de medios audiovisuales incrementando sus funciones.

Como centro de recursos el CPR dispone de una biblioteca y una videoteca, aunque no existe personal específico encargado de estos servicios. La compra de materiales se realiza en base a las propuestas de los asesores o de los grupos de trabajo y dichas compras se difunden a los centros mediante una guía de recursos que se les envía anualmente, aunque en ella no se especifica información sobre las posibilidades ni sobre la valoración didáctica de los mismos.

En cuanto a la utilización de estos servicios por el profesorado, el asesor de medios audiovisuales del CPR comentó que la videoteca se utilizaba mucho pero fundamentalmente por profesores de centros que no tenían el Proyecto Mercurio, porque los adscritos a este proyecto habían ido creando su propia videoteca; también señaló que eran pocos los profesores que le pedían orientación acerca de vídeos sobre determinados temas porque *“vienen cada vez con más y mejor criterio”* (Evta. formador de profesores Miguel -asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona-, junio 1996). Una profesora del centro, que el año anterior había trabajado como asesora de Primaria en el mismo CPR, manifestó que los docentes le solicitaban información sobre materiales específicos y que había materiales en el CPR que la gente no conocía. *“Está bastante claro todo lo que hay en medios audiovisuales y dónde se puede conseguir. Y está al alcance de la gente. Lo que falta es que la gente se decida a tomarlo”* (Evta. profesora Petra, junio 1996).

Como centro de formación la oferta del CPR en esos años incluía aquella derivada de convocatorias de proyectos de formación del profesorado del MEC o de la CAM y otra que surgía del propio CPR en función de las necesidades detectadas o de las demandas expresadas por los profesores de la zona. Esta oferta formativa adoptaba diferentes modalidades que implicaban diferente grado de profundización en los temas de estudio así como distinta conexión con las prácticas de aula: jornadas, cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y proyectos de innovación. *“Los cursos tienen mucho peso a la hora de dar pistas y de ser una formación general. Luego esa formación tiene una mayor profundización en grupos de trabajo y seminarios. Y, tal vez, en los proyectos de innovación es donde se lleva más hasta sus últimas consecuencias, en las que se profundiza más y se entra más en el engarce con el aula, con el trabajo real del aula. Es como un itinerario formativo”* (Evta. formador de profesores Miguel -asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona-, junio 1996).

La demanda de formación permanente al CPR era muy amplia, dado el elevado número de docentes que atendía este centro, pero su capacidad de oferta formativa era limitada e insuficiente para cubrir aquella en su totalidad. Según el asesor de medios audiovisuales -que fue el director y el ponente del curso de formación del profesorado del

proyecto Mercurio en este centro-, con sólo atender la demanda de mínimos salía un enorme volumen de actividades por lo que su asesoría no convocaba cursos donde pudieran inscribirse profesores a título individual, sino que exigía que se presentaran mini-proyectos de trabajo de entre tres y seis profesores porque la demanda le sobrepasaba (Evta. formador de profesores Miguel -asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona-, junio 1996).

Un estudio posterior realizado por este CPR, sobre las necesidades de formación explicitadas por los docentes de cincuenta centros educativos, destacaba en primer lugar “la informática básica y aplicada a la educación” como tema más demandado por una gran mayoría, mientras que el tema “medios audiovisuales” ocupaba uno de los últimos lugares -concretamente, el doceavo de quince- (Avance del Plan de Formación del Profesorado del CPR para el curso 1998/99, pag. 6).

Durante el curso 1995/96 el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona, además de realizar el seguimiento de cinco centros Mercurio (en su segundo y tercer año de adscripción al proyecto) y de participar en distintas comisiones de trabajo del CPR, atendió a diez actividades “*de obligada prioridad porque son las que requieren papeleo, certificación y demás*” (Evta. formador de profesores Miguel -asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona-, junio 1996).

- Cuatro cursos de formación: tres del Proyecto Mercurio (MEC) y uno del Proyecto CEMAVI (CAM).
- Un seminario sobre la elaboración de una base de datos de actividades con medios audiovisuales para los distintos niveles educativos.
- Tres grupos de trabajo: uno de fotografía con profesores del área de Plástica de Primaria; otro de diapositivas con profesores de áreas de Historia, Literatura y Música de 1º ESO; y otro de vídeo-correo con profesores de Idiomas de Secundaria.
- Dos proyectos de innovación convocados por la CAM: uno de doblaje de películas y karaoke con profesores de Inglés de Secundaria (para el desarrollo de la expresión oral); otro sobre aplicaciones de la fotografía con profesores de Infantil (para que los niños pensaran y decidieran qué imágenes fotografiar para mostrar una secuencia).

La relación que en el CPR mantenía la asesoría de medios audiovisuales con el resto de asesorías era escasa. Miguel, el asesor, señaló que en algunos cursos del CPR sobre metodología y recursos en las distintas áreas curriculares (Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas e Idiomas) solía reservarse una sesión para tratar las aportaciones de las nuevas tecnologías en esa área concreta. Hecho que también comentó a la investigadora la profesora del centro que había sido asesora de Primaria de ese mismo CPR. “*He tratado de meter en algún módulo qué tipo de programas o qué tipo de cintas y de cosas se pueden encontrar en el mercado que trabajen los medios, ¿no?... Siempre que se ha podido; tampoco* (forzando) ... *Para que la gente se vaya concienciando y vaya tomando nota y, por lo menos, ir mentalizando que los audiovisuales tienen que entrar en la escuela*” (Evta. profesora Petra, junio 1996).

La formación que el asesor de medios audiovisuales recibió como capacitación para el desempeño de su trabajo en el CPR fue una formación específica en medios

audiovisuales impartida desde el PNTIC-MEC; además, dado que el asesor fue previamente responsable de medios audiovisuales en un centro Mercurio, también había recibido la formación correspondiente a dicha figura impartida igualmente por el PNTIC-MEC.

Capítulo 4. Apartado 2. Subapartado 2.

Interpretación de los datos
(Informe específico del estudio de caso)

4.2.2.0. INTRODUCCIÓN

En este epígrafe voy a presentar una interpretación de los datos que he recogido en el estudio de caso en la que analizo la problemática curricular en torno a la integración de los MAV-MCM que tuvo lugar en la escuela seleccionada como caso. Algunas reflexiones o puntualizaciones previas que deseo subrayar en esta introducción y que tienen que ver con la interpretación de los datos que incluyo a continuación son las siguientes:

1. Tal como he explicado más detenidamente en el apartado 2 del capítulo 1 (epígrafe 1.2) del informe (total) de esta investigación, la interpretación que aquí presento de lo acontecido en este estudio de casos no es una interpretación neutra sino una interpretación –entre otras posibles- construida desde la ideología de la investigadora. Ha sido desde mi comprensión del conocimiento, del ser humano, de las realidades sociales, del papel social y educativo de la escuela, ..., desde donde he mirado, analizado e interpretado el objeto de estudio de esta investigación; por ello, ésta es mi interpretación. No es la única ni la más válida sino la que corresponde a mis conceptualizaciones epistemológicas, ontológicas, políticas y éticas que conciben a la educación como un instrumento político que tendría que acercarnos a la emancipación individual y a la igualdad social. He explicitado extensamente en el capítulo 2 del informe (total) de esta investigación mi cosmovisión para que el posible lector o lectora de este informe específico, teniendo en cuenta mi posicionamiento ideológico –mi dispositivo óptico-, pueda aproximarse más claramente tanto a la interpretación que a continuación se recoge como a los hechos y a los discursos estudiados. Por esto último también presento en este informe específico un elevado número de notas a pie de página, que se refieren a manifestaciones de las distintas personas investigadas, para que el lector o lectora pueda realizar su propia interpretación de las mismas; aunque, obviamente, el hecho de presentarlas entrecortadamente, extrayéndolas del contexto en el que se produjeron, también implica una selección subjetiva que introduce sesgos.

Otras personas, desde otras ideologías, realizarían una lectura diferente de los mismos datos observados o de otros datos que hubieran analizado en este mismo estudio de caso, porque sus miradas habrían sido distintas de la que aquí presento en base a sus presupuestos teóricos de partida. Otras interpretaciones más próximas a la ideología educativa hegemónica (que ha aparecido claramente en esta escuela –como analizaré en este informe específico-) habrían destacado la importancia de las prácticas educativas realizadas en este centro con los MAV-MCM por el alto número y por la diversidad de actividades implementadas o quizá se habrían limitado a evidenciar las contradicciones entre los discursos y las prácticas docentes dentro de esa ideología. Pero, dado que mi perspectiva ideológica es bien diferente de aquélla, este informe específico lo he centrado en cuestionar la relevancia ética y política de los aprendizajes que se provocaban en las experiencias educativas observadas desde mi ideología analizando dichos aprendizajes así como los intereses, las preocupaciones, las dificultades, las contradicciones y los condicionantes que estaban determinando las prácticas docentes y discentes en esos contextos de aula.

Debido al tema de este estudio de este trabajo (“la problemática curricular en la integración de los MAV-MCM en la escuela”) y a la perspectiva ideológica adoptada van a ser muchos los cuestionamientos que planteo en este informe específico respecto a los

discursos y a las prácticas de algunos docentes de este centro escolar; los cuales, en absoluto, deben entenderse como descalificaciones. No tengo ninguna duda de que las maestras y los maestros de esta escuela estaban ofreciendo a sus alumnos la educación que consideraban más adecuada para ellos; que coincidentemente era la que les estaba reclamando la administración educativa y las familias –quienes estaban condicionando, a su vez, dichas prácticas educativas-. Por eso desde aquí expreso mi más sincero reconocimiento a todos y todas las enseñantes de esta escuela que trabajaban con honestidad desde lo que consideraban importante u obligatorio así como por haber construido entre todos y todas un agradable y cordial ambiente de trabajo tanto para el profesorado como para el alumnado.

2. Los datos que he recogido y analizado en este estudio de caso sobre el grupo investigado se refieren a las prácticas educativas que tuvieron lugar en dicha escuela, a los discursos manifestados por las diferentes personas que constituyeron dicho grupo (docentes, alumnos, familias, formador de profesores)²²⁵ y a las circunstancias contextuales que rodearon a dichas prácticas y discursos; habiendo estudiado específicamente la formación recibida por los docentes de este claustro desde el Proyecto Mercurio del Ministerio de Educación al concebir a ésta como una contingencia contextual particular que estaba influyendo en todo ello.

Por ello en este informe específico he diferenciado cuatro categorías de interpretación tituladas “Unos y otros usos” (4.2.1), “Unas y otras razones” (4.2.2), “Unas y otras dificultades” (4.2.3) y “Una y otra formación” (4.2.4); desglosando la tercera categoría en las cuatro subcategorías siguientes: “Unos y otros tiempos. Unos y otros programas” (4.2.3.1), “Unos y otros alumnos” (4.2.3.2), “Unas y otras familias” (4.2.3.3), “Una y otra dotación. Una y otra financiación. Una y otra organización de los medios audiovisuales” (4.2.3.4).

²²⁵ Las personas investigadas fueron la mayoría de los docentes de este centro, algunos/as alumnos/as del centro, algunas familias (varias madres y un padre de alumnos/as del centro) y el formador del curso sobre medios audiovisuales del Proyecto Mercurio impartido a los docentes de esta escuela -que era el asesor de medios audiovisuales del Centro de Profesores y de Recursos de la zona-. Obviamente, como medida para guardar el anonimato de las diferentes personas que han sido objeto de esta investigación, ninguno de los nombres propios que aparecen a lo largo de este informe específico son los auténticos.

. Docentes:

(Aquellos que permitieron a la investigadora observar algunas de sus sesiones de clase):

Ana, la directora -impartía Lengua en 7º y 8º EGB-; Irene, la informante clave -impartía Ciencias Naturales y Ed. Plástica en 7º y 8º EGB y 1º ESO-; Marga -5º y 6º Primaria-, Mónica -Infantil/5, 1º y 2º Primaria; Pilar -3º y 4º Primaria-, Milagros -Lengua en 8º EGB y 1º ESO-; Petra -Apoyo-; Josefa -Apoyo-; Maite -1º y 2º Primaria-; Regina -Infantil/4 e Infantil/5-; Gema -4º Primaria e Infantil/3-; Merche -2º Primaria e Infantil/4-; Vanesa -Infantil/4 y 1º Primaria-; Natalia -Inglés en 8º EGB-; Manuela -1º Primaria-.

(Otros que fueron entrevistados o encuestados):

Alicia, María, Samuel, Marcos, Javier, Arturo, Belén, Angela, Isabel, Manuel, Yerba, Raquel, Julia, Jaime, Sira, Jenara, Felisa, Pablo, Concha, Andrés (orientador de la escuela).

. Familias (madres y padre de alumnos):

Dalia, presidenta de la AMPA (presidenta de la AMPA) Ursula, Teresa, Carmen, Eva y Pedro.

. Alumnos y alumnas no identificados con nombre.

. El formador del curso sobre medios audiovisuales del Proyecto Mercurio (asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona):

Miguel.

En la primera categoría “Unos y otros usos” comento las diferentes actividades prácticas realizadas con los MAV-MCM en esta escuela como paso previo para entrar después a analizar, por una parte, las opiniones e interpretaciones de los docentes que justificaban y respaldaban dichas actividades –aspectos estudiados en las categorías “Unas y otras razones” y “Unas y otras dificultades”- y, por otra parte, la formación audiovisual recibida por el profesorado y su influencia en las prácticas y en los discursos docentes en cuanto a la integración curricular de dichos medios –aspecto estudiado en la categoría “Una y otra formación”-.

Aunque la segunda categoría se denomina “Unas y otras razones” no es únicamente en esta categoría en donde se recogen y cuestionan las creencias de los enseñantes que sostenían los usos de los MAV-MCM observados sino solamente aquellas que hacen referencia a algunas *razones positivas*²²⁶ que han llevado a los docentes a incorporar dichos medios en sus aulas así como algunas *razones negativas* (desde el punto de vista de la investigadora) que incidieron en el modo en que se planteó dicha integración curricular en esta escuela.

Las *razones negativas* concebidas por los docentes como dificultades que les impedían trabajar con/sobre estos medios tal como ellos pretendían se recogen y valoran en la tercera categoría múltiple “Unas y otras dificultades”; habiéndose incluido también algunas otras razones de estos usos, explicitadas por los docentes o supuestas por la investigadora, en el resto de categorías.

La cuarta categoría “Una y otra formación”, aunque también era otra dificultad (otra razón negativa) manifestada por los docentes, se plantea separadamente de la anterior porque en ella, además, se va a analizar y cuestionar la formación en medios audiovisuales ofrecida a los profesores de este centro desde el Proyecto Mercurio; concebida, como ya he dicho anteriormente, como una contingencia contextual particular que estaba influyendo en los discursos y en las prácticas educativas de los docentes.

El sentido de incluir en el nombre de las categorías las partículas “Unos/as y otros/as” es subrayar que los aspectos analizados han sido considerados de diferente forma por los investigados y por la investigadora desde las diferentes posiciones ideológicas de unos y otros. Son diferentes miradas sobre los usos de los MAV-MCM que tuvieron lugar en este centro en el transcurso de esta investigación, diferentes miradas sobre las razones de los docentes que justificaban la integración curricular de estos medios, diferentes miradas sobre las dificultades habidas en dicha integración (sobre el tiempo y el programa escolar, sobre los alumnos, sobre las familias, sobre la dotación, financiación y organización en relación con estos medios) y, finalmente, diferentes miradas sobre la formación audiovisual impartida por la administración educativa al claustro de este centro durante el curso escolar 1995/96 desde el Programa Mercurio.

En estas categorías he ido evidenciando algunos problemas que he detectado en la integración curricular de los MAV-MCM habida en esta escuela y que coincidían con

²²⁶ El llamar a unas u otras razones como *positivas* o *negativas* no significa un juicio valorativo sino que indica la distinta influencia de unas y otras razones en las prácticas educativas pretendidas con los MAV-MCM desde la mirada de los docentes de esta escuela; con el término *razones positivas* aludo a aquellas razones que los docentes decían que apoyaban y justificaban los usos pretendidos de estos medios y con el término *razones negativas* me refiero a aquellas razones que, según los docentes, estaban dificultándolos.

algunos de los destacados en la revisión bibliográfica de este estudio incluida en el capítulo 3 –apartado 2-. También en este informe específico he añadido muchos otros cuestionamientos debido al intencionado carácter problematizador del mismo, en la línea de una teorización curricular reflexiva y crítica. Problemas que no he circunscrito a las prácticas y a los discursos docentes sobre estos MAV-MCM sino que he abierto a la totalidad del curriculum ya que no concibo la necesidad de una educación audiovisual crítica si no es en el marco de una educación crítica respecto a toda realidad y conocimiento social.²²⁷

3. En algunas ocasiones he empleado en este informe específico el sujeto femenino (“las” docentes o “profesoras”) ya que en esos casos concretos me refiero exclusivamente a las docentes que realizaron esas actividades o que manifestaron esas ideas; lo cual ocurre en buena parte de este informe específico -sobre todo en la primera categoría- porque la observación de las actividades en las aulas siempre tuvo lugar en clases de maestras. En el resto de este escrito he utilizado el sujeto masculino para referirme a los dos géneros por simplificar las referencias, aunque soy consciente de que el lenguaje nos construye y que hubiera sido preferible aludir diferenciadamente a ambos.

4. Como a lo largo de este informe específico hago referencia a actividades prácticas realizadas en esta escuela con los MAV-MCM, para facilitar el conocimiento de las mismas, he realizado unas tablas que se adjuntan en el anexo nº 2 donde detallo todas las actividades de las que tuve conocimiento durante la recogida de datos de esta investigación. En dichas tablas se detallan los medios audiovisuales utilizados, los niveles educativos y los cursos en los que se realizaron las actividades mencionadas, los docentes que las trabajaron, las materias curriculares en las que se incluyeron así como una breve sinopsis sobre los propósitos de las distintas actividades y sobre cómo éstas se desarrollaron. Las actividades recogidas en las tablas mencionadas fueron prácticamente todas las que se realizaron en el centro durante los cursos académicos 1994/95 (último trimestre), 1995/96 y 1996/97 y, por tanto, son representativas de los usos de los MAV-MCM que tuvieron lugar en esta escuela. La casi totalidad de estas actividades fueron observadas por la investigadora durante su implementación en las aulas; otras, las menos, me las comentaron los docentes durante las entrevistas o las conversaciones informales, o bien han sido recogidas de la Memoria del Proyecto Mercurio del curso 1996/97.

²²⁷ Aquí remito al epígrafe 2.1.3 del capítulo 2 de este informe (total) en el que detallo mi conceptualización de la educación y de la escuela que considero que se necesita para construir el modelo de sociedad y de persona que anhele.

4.2.2.1. UNOS Y OTROS USOS

4.2.2.1.0. INTRODUCCIÓN

En esta primera categoría de interpretación voy a analizar y comentar las diferentes actividades prácticas realizadas con los MAV-MCM en esta escuela durante el periodo de tiempo que abarcó el trabajo de campo; actividades que, como he señalado anteriormente, recojo más detalladamente en el anexo nº 2. En primer lugar voy a acercarme a estas actividades prácticas desde una perspectiva “más” descriptiva aludiendo a los MAV-MCM utilizados en las mismas, a las funciones de los usos de estos medios y a las áreas curriculares y niveles educativos en que éstos se utilizaron; y después lo haré desde otra mirada “más” interpretativa analizando los usos de estos medios tanto como recursos didácticos como contenidos curriculares.²²⁸

4.2.2.1.1. UNA MIRADA “MÁS” DESCRIPTIVA SOBRE LOS USOS DE LOS MAV-MCM EN ESTE ESTUDIO DE CASO

4.2.2.1.1.1. LOS MAV-MCM UTILIZADOS

En esta escuela durante los cursos académicos 1994/95, 1995/96 y 1996/97 se realizaron diversas actividades con los MAV-MCM en las que se utilizó una amplia gama de equipos y materiales audiovisuales. El medio que generó mayor número de actividades fue el vídeo –cámara de vídeo y magnetoscopio- (25%); luego las transparencias (15%), las diapositivas (14%), las fotografías (14%), los programas televisivos (9%), las grabaciones de audio (9%), las películas cinematográficas (8%) y las revistas (6%). Una secuencia semejante se observa si se realiza el recuento, no según el número de actividades realizadas con dichos medios, sino teniendo en cuenta el número de profesores que los utilizaron²²⁹. Coincidentemente los medios audiovisuales menos usados en esta escuela con fines didácticos fueron los medios de comunicación de masas: programas televisivos, películas de cine y revistas.

En la mayoría de las actividades realizadas –en un 74% de ellas- los materiales de paso empleados fueron elaborados por los propios docentes y alumnos. En las actividades con transparencias y fotografías los docentes emplearon casi exclusivamente material de

²²⁸ Añado la partícula “más” al referirme tanto a la mirada descriptiva como a la mirada interpretativa sobre las prácticas de aula observadas para destacar que toda descripción introduce una valoración connotativa al subrayar determinados rasgos y características de la realidad que intenta definir (y no otros), así como para señalar también que toda interpretación completa la descripción de la realidad que se interpreta.

²²⁹ El vídeo fue usado por un 60% de los docentes (en una media de dos o tres actividades por docente), las transparencias por un 60% (una o dos act./docente), las diapositivas por 51% (dos act./docente), el cine por un 45% (una act./docente), las fotografías por un 36% (dos o tres act./docente), la televisión por un 36% (una act./docente), los cassettes por 36% (una act./docente) y las revistas por un 30% (una act./docente). Si omitimos los usos del cine como actividad exclusivamente de entretenimiento, el porcentaje de docentes que utilizó este medio con algún propósito didáctico se reduciría al 33%; con lo cual coincidiría el orden de utilización de los MAV-MCM tanto en función del número de actividades realizadas con ellos como en función del número de docentes que los utilizaron.

elaboración propia; en las actividades con vídeo aparte de las grabaciones propias (de actividades, salidas y reportajes) se visionaron materiales comerciales (documentales de Ciencias Naturales –CCNN- y de Historia, grabaciones musicales y vídeos didácticos de Idiomas y de Religión); en las audiciones se emplearon tanto grabaciones propias (para realizar diaporamas o con propósitos correctivos) como materiales comerciales (musicales, de idiomas y de cuentos); en las actividades con diapositivas se utilizaron tanto producciones propias (realizadas bien con la cámara fotográfica o a partir de dibujos sobre acetatos) como materiales comerciales (de cuentos y de temáticas de CCNN y de Historia); y finalmente en las actividades con revistas, cine o televisión se usaron únicamente creaciones comerciales²³⁰.

Los docentes confeccionaron materiales curriculares en soporte audiovisual para autoevaluar sus prácticas docentes (actividad nº 81, 91), para tener documentos gráficos de las actividades desarrolladas (act. nº 31, 36, 81, 84, 89, 106, 110) y para facilitar los aprendizajes de los alumnos. Con este último propósito la mayoría de los profesores, fundamentalmente, elaboraron transparencias para clarificar contenidos de CCNN, de Historia, de Música, de Educación Física, de Lengua y de Inglés (act. nº 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20) o crearon grabaciones en audio para comentar con los alumnos algunas actividades realizadas o para corregir los aprendizajes de los alumnos (act. nº 31, 68, 79, 81, 84, 103, 104). En cambio, las producciones de las dos profesoras más innovadoras del centro tuvieron un repertorio más amplio de usos: elaboraron diapositivas para ambientar dramatizaciones (act. nº 50) o para presentar múltiples imágenes que estimularan la creatividad de los alumnos (act. nº 59); fotografías para elaborar collages con ellas (act. nº 37); vídeos para posibilitar que un grupo de alumnos pudiera visionar simultáneamente un único libro de cuentos (act. nº 86) o pudiera ver una única toma microscópica (act. nº 97) o para mostrar a los niños cómo se filman algunos “trucos mágicos” y aclararles la diferencia entre realidad y ficción (act. nº 82) o para trabajar con ellos habilidades sociales (act. nº 90), o para presentarlos en congresos (act. nº 107, 110).

Con la participación de los alumnos también se crearon materiales propios en algunas experiencias didácticas. Por ejemplo, en las relacionadas con el huerto escolar en las que se grabaron los procesos de crecimiento de las plantas (act. nº 41, 57, 85); o aquellas en las que los alumnos fotografiaron o grabaron las salidas extraescolares u otras actividades realizadas con motivo de la Semana Cultural o de fiestas en el centro para trabajar posteriormente estos materiales (act. nº 36, 37, 51, 89); o aquellas en las que los alumnos se expresaron con estos medios audiovisuales (act. nº 6, 8, 12, 14, 16, 18, 20, 34, 35, 38, 42, 43, 44, 47, 48, 53, 54, 61, 66, 67, 70, 71, 72, 74, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 101).

La mayoría de estas producciones consistían bien en dibujos libres en soporte transparencias o en papel que luego las profesoras pasaban a soporte diapositiva (act. nº 6, 14, 53, 54), o en documentos audiovisuales donde los alumnos mostraban lo que sabían

²³⁰ Los materiales comerciales más usados en los diferentes niveles educativos fueron las grabaciones de audio (un 54% de las grabaciones de audio utilizadas), las diapositivas (un 32% del total de las diapositivas) y vídeos (un 27% del total de los vídeos), además de los MCM –programas televisivos, películas de cine y revistas- (al 100% de éstos).

En cuanto a los MCM, podría haber ocurrido que profesores y/o alumnos hubieran elaborado alguna publicación, cortometraje o programa televisivo y lo hubieran presentado al resto del colegio o a la comunidad próxima al mismo; en este caso hubiera incluido estos materiales como producciones propias en este ámbito. Aunque, de hecho, se grabaron telediarios y anuncios en el centro (act. nº 92, 112, 113) éstos no se difundieron ni tuvieron ninguna repercusión en el centro y, por tanto, no los he considerado como tales.

pero donde el empleo de los MAV-MCM no aportaba nada nuevo a la experiencia (act. nº 12, 16), o bien en fotografías o grabaciones de seres vivos o de lugares visitados que posteriormente reelaboraban los profesores y en las que los alumnos apenas intervenían (act. nº 41, 42, 57, 85, 89).

Solamente algunas de estas producciones fueron elaboradas exclusivamente por los alumnos y diseñadas con una auténtica intencionalidad expresiva; por ejemplo, una buena parte de las realizadas por la profesora Irene (act. nº 44, 47, 61, 74, 94, 96, 98, 99). Aunque también es preciso destacar que en estas producciones no siempre participaban todos los alumnos del grupo-clase sino sólo tres o cuatro con los que esta profesora contaba como ayudantes técnicos y que trabajaban en horarios de Etica o incluso fuera del horario escolar (Diario 25/V/95, 1/VI/95, 19/VI/95, 28/VI/95, 22/XI/95, 31/I/96 y 1/II/96) y que no siempre las grabaciones en vídeo adquirían el formato de documento finalizado sino que habitualmente se acumulaban cintas con sucesos y experiencias que los alumnos habían grabado pero no montado ni editado como un documento expresivo construido por ellos mismos.

4.2.2.1.1.2. FUNCIONES DE LOS USOS DE LOS MAV-MCM

En párrafos precedentes he detallado algunos usos de los medios audiovisuales empleados, a continuación de forma más sistemática voy a presentar las funciones atribuidas explícitamente por los docentes a estos medios en las distintas actividades desarrolladas con ellos²³¹; las cuales las recojo más detenidamente en el anexo nº 3.

1. Como soporte de información para trabajar contenidos.
2. Como medio para potenciar la expresión de los alumnos.
3. Como medio para desarrollar la creatividad y la imaginación.
4. Como contenido curricular.
5. Como medio para desarrollar la capacidad crítica.
6. Como medio para trabajar actitudes (motivarles, concienciarles, ...).
7. Como espectáculo de entretenimiento y ocio para amenizar a los alumnos.
8. Como medio tecnológico con posibilidades intrínsecamente específicas para mejorar los espacios-ambientes educativos y para grabar actividades docentes y discentes (y autoevaluarlas o conservarlas como documentos gráficos o mostrarlas a los padres o en concursos de proyectos o en congresos).

1. Los MAV-MCM como *soportes de información* fueron utilizados en las áreas curriculares de Conocimiento del Medio y Ciencias Naturales, de Historia, de Lenguas Extranjeras, de Lengua y Literatura, de Música, de Matemáticas, de Educación Física y de

²³¹ Por tanto en esta síntesis descriptiva no van a aparecer reflejadas aquellas otras potenciales funciones que los MAV-MCM podrían tener pero que los enseñantes no indicaron; por ejemplo, no se detalla la función expresiva en aquellas actividades en las que se trabajó la expresión pero los docentes únicamente señalaron como propósito el estudio del medio natural y social.

Religión; aunque en la que más se utilizaron, con marcada diferencia, fue en el área indicada en primer lugar.²³²

En el área de Conocimiento del Medio-CCNN se utilizaron prácticamente todos los MAV-MCM salvo grabaciones de audio, cine y radio. Los medios más empleados fueron las transparencias, las fotografías y diapositivas y el vídeo, no así las revistas y la televisión. Con estos medios se presentaron contenidos del área introduciendo, desarrollando o sintetizando los temas del programa (el universo, el otoño, la familia, el cuerpo humano, los insectos, el crecimiento de las plantas, los colores, ...), bien con documentales comerciales o con materiales propios grabando realidades del entorno siconatural sobre las que después trabajaban los alumnos. En este tipo de uso, que tuvo lugar en todos los niveles educativos, fue apreciable una gradual incorporación de la imagen en movimiento en los últimos ciclos de Primaria, en EGB y en primer ciclo de ESO para tratar los contenidos de este área curricular.

Ahora bien en este área curricular se detectaron dos usos bien distintos de estos medios como soportes de información. Uno, en el que se presentaban al alumnado de manera cerrada y transmisiva los contenidos (act. nº 2, 5, 9, 21, 31, 33, 52, 55, 56, 58, 83, 87, 88, 126). Otro, en el que los alumnos tenían que buscar y localizar la información a través de estos medios o en ellos: fotografiando procesos naturales o realizando reportajes en vídeo o analizando los contenidos de un documental o de un programa televisivo de forma crítica y analítica sin la pretensión de memorizar la información que en éstos se presentaba ... (act. nº 32, 37, 41, 46, 47, 57, 82, 85, 92, 96, 109, 137). En el primer caso los medios utilizados habían sido elaborados por los profesores o eran productos comerciales, en el segundo caso podían haber sido producidos por los propios alumnos.

En el área curricular de Historia se utilizó el retroproyector de transparencias, el proyector de diapositivas, el vídeo y películas cinematográficas para clarificar y sintetizar sistemas socioeconómicos y episodios bélicos o para mostrar obras pictóricas o épocas históricas. Su uso tuvo lugar casi exclusivamente en el ciclo superior de EGB y en ESO, si excluimos el visionado de la serie documental “Erase una vez el Hombre” en 2º y 6º de Primaria. Igualmente en este caso los medios audiovisuales fueron utilizados para presentar información para que los alumnos la aprendieran memorísticamente (act. nº 11, 12, 62, 63, 83, 88, 95) o como contenedores de información que los alumnos debían analizar críticamente localizando información relevante y trabajándola reflexivamente (act. nº 109, 120).

En Lenguas Extranjeras se emplearon transparencias, grabaciones de audio, diapositivas, vídeo y cine para trabajar vocabulario y expresiones básicas. Fue escasa la incidencia de los MAV-MCM en esta área como soportes de información; lo cual contrasta con el uso habitual de estos medios para el aprendizaje de los idiomas, por ejemplo en las academias de idiomas, sobre todo en lo referido a comprensión y entonación (listening y pronunciation).

²³² Cto. Medio – Ciencias Naturales (RETRO: 1, 2, 5, 9, 10 / REV: 21 / FOTO: 31, 32, 33, 36, 37, 41, 42, 43, 46, 47 / DIAPO: 51, 52, 55, 56, 57, 58, 66 / VIDEO: 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 92, 96 / TV: 126, 137). Historia (RETRO: 11, 12 / DIAPO: 62, 63 / VIDEO: 83, 88, 95, 109 / CINE: 120). Lengua Extranjera (RETRO: 1, 15, 16 / DIAPO: 65 / AUDIO: 75, 76 / VIDEO: 105 / CINE: 121). Lengua (RETRO: 20 / REV: 21, 26, 27 / DIAPO: 54 / CINE: 119). Matemáticas (TV: 126). Música (RETRO: 17 / AUDIO: 77, 78 / VIDEO: 108). Educación Física (RETRO: 13 / VIDEO: 104). Religión (VIDEO: 102).

Pocas fueron las actividades expresamente incluidas por los docentes como correspondientes al área de Lengua en este tipo de usos; únicamente seis actividades fueron englobadas como tales. Los enseñantes especificaron como actividades relacionadas con el área de Lengua a aquellas en las que se emplearon revistas (y puntualmente transparencias, diapositivas y cine) y que hacían referencia directamente a contenidos de ortografía, de gramática o de literatura.

En el área de Música se utilizaron en Primaria las grabaciones de audio y en primer curso de ESO además de estas grabaciones se emplearon las transparencias y el vídeo en una actividad sobre “timbres en una orquesta sinfónica”. En Matemáticas únicamente se empleó una grabación de un programa televisivo (“Barrio Sésamo”) para introducir a los alumnos de Infantil en los conceptos numéricos y unas transparencias para iniciar en el cálculo a niños con síndrome de Down. En Educación Física se utilizó el retroproyector y el vídeo para enseñar a jugar al voleibol y al fútbol en el ciclo superior de EGB. Y en Religión el profesor empleó frecuentemente vídeos para trabajar la asignatura en los diferentes niveles educativos donde impartía su docencia.

2. La segunda función mayoritaria de los MAV-MCM fue la utilización de éstos como recursos curriculares para *potenciar la expresión de los alumnos*, a pesar de que en las entrevistas mantenidas con los docentes éstos apenas indicaron esta función educativa. En las actividades de aula estos medios fueron empleados tanto para desarrollar y potenciar la Expresión Oral y Escrita, como la Expresión Plástica y la Expresión Corporal bien elaborando documentos audiovisuales o, a partir de ellos, posibilitando que los alumnos dibujaran, narraran o escenificaran lo visto u oído en esos medios.²³³

En cuanto al fomento de la Expresión Oral se utilizaron todos los medios audiovisuales. El uso de los MAV-MCM con esta intencionalidad predominó en los niveles más bajos (en Infantil y en primer ciclo de Primaria) y en Apoyo donde los alumnos comentaban verbalmente lo visionado o completaban relatos inacabados, ... También se utilizaron con este objetivo educativo en el ciclo superior de EGB (concretamente por la profesora Irene), donde los alumnos crearon diaporamas y reportajes en vídeo en los que expresaban sus preocupaciones, conocimientos e intereses. Es preciso señalar que más de la mitad de estas actividades fueron desarrolladas por tres profesoras.²³⁴

Apenas los docentes aludieron a la Expresión Escrita como objetivo educativo cuando emplearon estos medios. Únicamente se hizo referencia a ello en dos actividades con transparencias en Apoyo, en las que se inició a los alumnos en la lectoescritura y en el

²³³ *Expresión Oral* (RETRO: 3, 19 / REV: 24, 25, 29 / FOTO: 37 / DIAPO: 56, 60, 67 / AUDIO: 70, 71, 72, 74, 80 / VIDEO: 84, 92, 94, 96 / CINE: 115, 124, 125 / TV: 126, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 135). *Expresión escrita* (RETRO: 18, 20 / REV: 27 / FOTO: 37, 38 / TV: 134, 137). *Expresión Corporal* (RETRO: 1, 3 / DIAPO: 49, 50, 55, 64 / AUDIO: 80 / CINE: 115 / TV: 128). *Expresión Plástica* (RETRO: 3, 6, 8, 14, 19 / REV: 22, 26, 28, 29 / FOTO: 32, 35, 37, 44, 47, 48 / DIAPO: 49, 55, 59, 61, 67 / AUDIO: 73, 80 / VIDEO: 109 / CINE: 115).

²³⁴ La profesora Regina realizó cuatro de las cinco actividades que tuvieron este propósito en Infantil, Mónica realizó seis de las ocho actividades desarrolladas en el primer ciclo de Primaria e Irene seis de las siete en el ciclo superior de EGB; en total, un 67% de las actividades llevadas a cabo para favorecer la expresión oral de los alumnos fue desarrollado por tres profesoras en un claustro de 32-34 profesores (un 9% del profesorado).

aprendizaje de las normas ortográficas, y en cinco actividades realizadas en los niveles de primer y segundo ciclo de Primaria, ciclo superior de EGB y ESO en base a documentos fotográficos, televisivos o de revistas en las que se solicitó a los alumnos que se expresaran por escrito. En estas últimas actividades mencionadas también hay que destacar que, aunque se instó a los alumnos a que escribieran, posteriormente no se analizaron sus escritos con la intención de mejorar la redacción de éstos sino que fundamentalmente se propuso esta tarea para propiciar que los alumnos pensaran y reflexionaran sobre los contenidos que se estaban trabajando (act. nº 27, 134, 137).

La Expresión Plástica también se potenció con el uso de todos estos medios (salvo con la televisión). Se realizaron actividades en las que los alumnos elaboraron materiales audiovisuales utilizando material fotográfico, transparencias, vídeos, ... (act. nº 6, 14, 19, 35, 67) o en las que, en base a estos medios los alumnos realizaron producciones plásticas en soporte papel en forma de dibujos simples (act. nº 32, 59, 73, 80, 109) o en collages (act. nº 29, 37), ...; también podrían incluirse aquí aquellas actividades en las que se posibilitó que los alumnos crearan sus propias imágenes audiovisuales, aunque se realizaron para Conocimiento del Medio (act. nº 36, 41, 51, 57, 89, 96).

En cuanto a los niveles educativos, los MAV-MCM se emplearon en Expresión Plástica casi exclusivamente en Apoyo (donde impartía docencia Petra), en los niveles de Infantil y Primer ciclo de Primaria (donde impartían docencia Regina y Mónica) y en los niveles del ciclo superior de EGB y ESO (donde Irene se ocupaba de la Plástica). Así pues los MAV-MCM no fueron utilizados en Plástica en el nivel intermedio de la enseñanza obligatoria (segundo y tercer ciclo de Primaria) donde esta disciplina era impartida por los propios tutores de los distintos grupos.

Aquí también habría que diferenciar entre las actividades plásticas en las que los alumnos coloreaban, copiaban o dibujaban sin que el soporte audiovisual aportara nada nuevo a estas actividades creativas (act. nº 3, 14, 19) y aquellas en las que el uso de los MAV-MCM realmente potenciaba y reforzaba el desarrollo de la imaginación y de la creatividad en los alumnos al hacerles inventar imágenes tras haber visionado o escuchado textos audiovisuales de relatos o documentales y/o al hacerles crear documentos plásticos en soporte audiovisual o con la ayuda de éstos; por ejemplo, en forma de collages (act. nº 22, 26, 28, 29, 37, 44, 47, 49, 55, 59, 61, 67, 73, 80, 109). Actividades estas últimas planteadas fundamentalmente por las profesoras más creativas. También habría que distinguir entre aquellas actividades en las que se trabajaba única y exclusivamente la Expresión Plástica y aquellas otras que estaban insertas en tareas más globalizadas o interdisciplinares (act. nº 37, 96, ...).

En este ámbito curricular se destaca la ausencia casi total de actividades que estudiaran el lenguaje audiovisual: su alfabeto (el punto, la línea, el color, la composición, ...), su gramática, su sintaxis y su semántica; con el objeto de aumentar el nivel de comprensión de los alumnos de las imágenes que ven, de incrementar sus posibilidades expresivas con estos elementos comunicativos y de despertar el interés por las creaciones plásticas y su disfrute. Durante los cursos académicos que duró la investigación únicamente se realizaron dos actividades en este sentido (act. nº 48, 101) en el ciclo superior de EGB y en primer ciclo de ESO, aunque durante el curso 1993/94 parece ser que se trabajaron estos contenidos en las clases al desarrollarse en el centro un curso de formación del profesorado sobre esta temática.

Finalmente, en cuanto al desarrollo de la expresión corporal señalaré que estos medios fueron empleados muy escasamente con esta intencionalidad, salvo en los niveles más bajos –Infantil y primer ciclo de Primaria- y Apoyo. Las propuestas de trabajo eran básicamente escenificar relatos vistos u oídos en documentos audiovisuales; también he incluido aquí aquellos usos de los MAV-MCM que sirvieron para construir escenarios en los que desarrollar dramatizaciones y que incrementaban en los alumnos la sensación de estar sumergidos en las historias a representar (act. nº 50, 64).

3. En relación con estos usos expresivos también habría que señalar el uso de los MAV-MCM para trabajar *la creatividad* de los alumnos²³⁵. Se potenció el desarrollo de la imaginación y la inventiva de éstos tanto mediante producciones plásticas como narrativas en las que se les propuso que realizaran fotografías creativas o collages con fotografías y revistas (act. nº 22, 26, 28, 29, 37, 47), o que inventaran dibujos, poesías o relatos a partir de fotografías, diapositivas, vídeos o audiciones de cuentos o musicales (act. nº 38, 44, 59, 60, 73, 80, 109) o que crearan slogans publicitarios ironizando sobre la publicidad tras analizar anuncios en revistas (act. nº 27). Estas actividades fueron desarrolladas básicamente en los niveles del ciclo superior de EGB y de ESO –un 60% de éstas-, en primer ciclo de Primaria, en Apoyo y en segundo ciclo de Primaria; y fueron propuestas por las profesoras más creativas de todo el claustro: Irene (quien implementó la mitad de ellas), Mónica, Ana y Josefa.

4. Los MAV-MCM también fueron estudiados como *contenido curricular*²³⁶. Por un lado como medios tecnológicos que había que aprender a utilizar y/o que, indirectamente, permitían aprender contenidos curriculares de Ciencias Naturales (como en el caso de la act. nº 45, desarrollada por Irene en el ciclo superior de EGB en la que mediante el estudio de los equipos y procesos fotográficos se trabajaron contenidos de óptica y de procesos químicos); y, por otro lado, como medios de comunicación de masas de los que era preciso pensar su función social y sus características para potenciar un uso crítico y enriquecedor de los mismos.

4.a) En el primer ámbito de estudio se detecta la relevancia que habitualmente se dispensa a los medios audiovisuales como tecnologías y no tanto como instrumentos que

²³⁵ *Desarrollo de la creatividad en producciones plásticas* (REV: 22, 26, 28, 29 / FOTO: 37, 38, 44, 47, 48 / DIAPO: 59 / AUDIO: 73, 80 / VIDEO: 109). *Desarrollo de la creatividad en producciones narrativas* (REV: 27 / AUDIO: 53, 60).

²³⁶ Se trabajaron los MAV-MCM como medios tecnológicos que los alumnos tenían que aprender a utilizar en diversas actividades (RETRO: 8, 13, 16, 18, 19, 20 / FOTO: 34, 35, 36, 37, 41, 44, 45, 46, 47, 48 / DIAPO: 54, 61, 67 / AUDIO: 71, 80 / VIDEO: 85, 89, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 106). Estos aprendizajes técnicos, que tuvieron lugar en todos los niveles educativos salvo en Infantil, se plantearon como actividades concretamente planificadas para ello (act. nº 34 y 35 realizadas por la profesora Mónica en el primer ciclo de Primaria para enseñarles técnicas fotográficas; Act. nº 45, 48, 100 y 101 realizadas por los profesores Irene y Arturo en el ciclo superior de EGB y ESO para aprender fotografía y vídeo), o bien se desarrollaron a la vez que se empleaban estos MAV-MCM como recursos de aprendizaje (por ejemplo, en el resto de actividades indicadas más arriba).

Se estudiaron los medios de comunicación de masas como contenido curricular en distintas actividades realizadas en los diferentes niveles educativos. (REV: 24, 25, 27 / TV: 112, 113, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137).

permiten la comunicación humana mediante un lenguaje específicamente diferente del oral-escrito. Mientras que el número de actividades orientadas al aprendizaje del manejo técnico de estos equipos fue bastante alto²³⁷, apenas se desarrollaron actividades para alfabetizar a los alumnos en el lenguaje audiovisual y así incrementar sus conocimientos y habilidades para comprender e interpretar los mensajes audiovisuales que reciben y para expresarse mediante este lenguaje comunicativo (únicamente las actividades nº 101 y 48 planteadas por Arturo e Irene en el ciclo superior de EGB y en el primer ciclo de ESO, respectivamente). Si bien el estudio del lenguaje audiovisual fue un área de interés central en el curso 1994/95 porque se desarrolló en el centro un curso de formación del profesorado sobre este tema, en los cursos 1995/96 y 1996/97 no se realizaron actividades con los alumnos en este sentido salvo las mencionadas.

Las actividades puntuales que giraron en torno al tema del cine y en las que someramente apareció esta temática de trabajo (act. nº 122, 123) tuvieron lugar porque coincidentemente ese año se conmemoraba el Centenario del Cine y desde diversas instancias (desde el centro y desde el propio MEC) se celebraba ese evento; pero no se organizó, por ejemplo, ningún taller para estudiar la retórica del lenguaje cinematográfico y así aumentar el conocimiento y el disfrute de estos textos audiovisuales.

4.b) El segundo ámbito de estudio, referido a estos medios como medios de comunicación de masas, se trabajó en distintas actividades: analizando el uso doméstico de la televisión (act. nº 129, en Infantil), la diferencia entre realidad y ficción (act. nº 82 y 130, en primer ciclo de Primaria), los valores subyacentes en los dibujos animados (act. nº 131, en primer ciclo de Primaria) y la parcialidad o imparcialidad de los noticiarios (act. nº 137, en primer ciclo de ESO). También se trabajó específicamente el tema de la publicidad en revistas y en televisión (act. nº 24, 25, 27, 113, 130, 132, 134, 136; en Primaria, ciclo superior de EGB y ESO). Estas actividades de análisis de los anuncios publicitarios se centraron en descubrir las técnicas persuasivas que emplean los publicistas para incitarnos al consumo y no tanto en descifrar los modelos de vida, de sociedad y de persona que se presentan en los anuncios publicitarios cuestionando los valores que se transmiten subyacentemente en éstos. A lo dicho habría que añadir que la práctica totalidad de estas actividades realizadas tuvo lugar por influencia de la investigadora.

5. También se realizaron algunas actividades con estos medios en las que se intentaba *potenciar el desarrollo de la capacidad crítica* de los alumnos forzándoles a pensar y a cuestionar ideas, comportamientos y actitudes; bien elaborando documentos audiovisuales que recogieran sus opiniones sobre diversos temas (act. nº 92, 94, 98), o buscando informaciones en diferentes documentos para que construyeran un posicionamiento personal sobre el tema (act. nº 137), o deliberando sobre los MCM (act. nº 24, 25, 27, 131, 132, 134, 136, 137).

Ya he mencionado el desarrollo de la capacidad crítica que se pretendía en las actividades en las que se trabajó el tema de la publicidad. Fue en éstas, y fundamentalmente en la actividad que versó sobre una noticia televisiva (act. nº 137

²³⁷ Aquí remito a la nota a pie de página anterior (núm.236) en la página anterior (pág. 305).

propuesta por Irene en primer ciclo de ESO), en las que se analizó la manipulación ideológica de los medios de comunicación de masas.

6. Con los diferentes medios audiovisuales, salvo con las diapositivas y las grabaciones de audio, también se trabajaron *las actitudes* en los alumnos²³⁸. Bien para incentivarles en el hábito de la lectura o para motivarles en los aprendizajes, o bien para concienciarles acerca del consumo racional, crítico y responsable o acerca del cuidado del entorno inmediato y del respeto por la naturaleza (residuos sólidos, abetos navideños, cautiverio de animales salvajes, ...).

7. También, en algunos casos, los MAV-MCM fueron empleados con el único fin de *entretener* a los alumnos visionando documentos audiovisuales, bien como premio a su buen comportamiento o como única actividad posible en momentos difíciles en que los alumnos estaban cansados e indisciplinados y no podían trabajarse tareas académicas (act. nº 115, 116, 117; en Infantil, primer y segundo ciclo de Primaria), o bien con ocasión de la celebración de la Semana Cultural o de la Semana de Cine (act. nº 122), o bien para ocupar a los alumnos mientras los docentes tenían que reunirse para elaborar las adaptaciones curriculares (act. nº 124). Habiéndose realizado sólo en algunos casos actividades con los alumnos en relación con el contenido de estos materiales visionados (act. nº 115, 124).

8. Finalmente los MAV-MCM, como medios tecnológicos con posibilidades intrínsecamente específicas, fueron utilizados también para *mejorar los espacios escolares y los ambientes educativos* (decorando los pasillos y las clases, ambientando musicalmente éstas mientras se realizaban otras tareas o construyendo escenarios para representaciones teatrales) y para *grabar las actividades docentes y discentes* (para autoevaluar éstas o para tener constancia de lo realizado en el centro y poder mostrarlo a los padres y en congresos)²³⁹.

En cuanto a las actividades cuyo propósito era la autoevaluación para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, habría que destacar varias cosas. Una. Aunque se

²³⁸ Para motivarles en los aprendizajes (RETRO: 18, 20 / REV: 29 / FOTO: 36, 37, 47 / VIDEO: 114 / TV: 126 y 137; en Infantil, primer ciclo de Primaria, Apoyo y ESO). Para incentivarles en el hábito de la lectura (RETRO: 7 y 31; en Infantil y primer ciclo de Primaria). Para concienciarles acerca del cuidado del entorno inmediato (VIDEO: 94, en ciclo superior de EGB) y del respeto por la naturaleza -residuos, abetos navideños, cautiverio de animales salvajes, ...- (VIDEO: 98, 99 / CINE: 118 / TV: 137; tercer ciclo de primaria, ciclo superior de EGB y ESO-) o del consumo racional y responsable (TV: 132, 134 y 136; a partir de 4º de Primaria hasta ESO).

²³⁹ Para crear ambientes y espacios escolares decorando la clase y pasillos (act. nº 4; con retroproyector en Infantil), ambientando musicalmente el aula mientras se realizaban otras tareas (act. nº 69 y 73; con grabaciones de audio en Infantil y segundo ciclo de Primaria), y construyendo escenarios para representaciones teatrales (act. nº 50 y 64; con diapositivas en Primaria y ESO).

Para autoevaluar las actividades docentes (VIDEO: 81 y 91; en Infantil y Primaria) y discentes (AUDIO: 68 y 79 sobre expresiones orales en Infantil y Apoyo / VIDEO: 81, 103 y 104 sobre comportamientos en Infantil y sobre habilidades o destrezas en Educación Física y teatro, en Primaria), y para tener constancia en el centro de las actividades realizadas (FOTO: 31, 39, 40 / VIDEO: 81, 84, 89, 106, 110, 114; en todos los niveles educativos) y mostrar éstas en jornadas y congresos (VIDEO: 107, 110; y otras muchas realizadas por las profesoras Irene y Mónica).

han incluido como autoevaluación de las prácticas docentes dos actividades, solamente en una de ellas (act. n° 81) el objeto de estudio fue la propia práctica docente; en la otra (act. n° 91) fue más la estrategia metodológica empleada (equipos flexibles) y los efectos de ésta en los aprendizajes de los alumnos. Dos. Estas dos actividades mencionadas no se concluyeron en su totalidad sino que únicamente se grabaron las imágenes de manera que su revisión para la evaluación se aplazó indefinidamente por lo que no tuvieron ningún efecto inmediato y directo en las prácticas escolares²⁴⁰. Tres. Algunas grabaciones a los alumnos (vía audio o vídeo) estaban orientadas fundamentalmente a revisar las destrezas de éstos en determinados aprendizajes académicos (detectar fallos en la vocalización y en la lectura –act. n° 68 y 79 desarrolladas en Infantil y en Apoyo–), más que a evaluar el contenido de lo que los alumnos querían contar, o a servir de documento expresivo de los alumnos (act. n° 61, 74 y 96 propuestas por Irene en el ciclo superior de EGB), o a evidenciar a éstos lo inadecuado de ciertos comportamientos o actitudes en el aula.

4.2.2.1.1.3. USOS DE LOS MAV-MCM EN LAS DISTINTAS AREAS CURRICULARES Y NIVELES EDUCATIVOS

Los MAV-MCM fueron mucho más empleados en unas áreas curriculares que en otras. Sobre todo destacó su uso en Conocimiento del Medio como soporte de información y en Lengua y Plástica como medio para desarrollar la expresión de los alumnos. Aunque fueron bastantes los docentes que los emplearon en Conocimiento del Medio, sólo fueron algunas maestras quienes desarrollaron actividades con estos medios con una auténtica intencionalidad expresiva.

El área curricular de Plástica fue más mencionada, en las entrevistas, que el área de Lengua; aunque esto no tuvo su correlato en las actividades desarrolladas ya que éstas fueron realizadas por una minoría del profesorado. Otras áreas como Lenguas Extranjeras, Música, Matemáticas, Educación Física, Ética, ..., apenas fueron nombradas en las entrevistas; lo cual se correspondió con el escaso número de actividades desarrolladas con los MAV-MCM en estas áreas curriculares.

Los medios audiovisuales fueron utilizados fundamentalmente en el Ciclo superior de EGB y en el primer curso de ESO, luego en primer ciclo de Primaria y en Infantil y después en tercer y segundo ciclo de Primaria. Además, en los niveles educativos bajos se utilizaron predominantemente los soportes de imágenes fijas y a partir del segundo ciclo de Primaria se incrementó el empleo de la imagen en movimiento hasta llegar en los niveles superiores a un uso más equilibrado de éstas. Estas frecuencias se debieron, en buena medida, a quienes eran las docentes que daban clases en esos grupos de edad y a sus concepciones sobre los medios y sobre los usos más idóneos²⁴¹. Algunas

²⁴⁰ Algunos de los motivos tuvieron que ver con la oposición y el recelo de los docentes a comentar prácticas docentes ajenas, al entender esto como un intrusismo inoportuno, inconveniente y molesto. La profesora Josefa expresó que si analizaban las prácticas de aula grabadas, los docentes no explicitarían ciertos comentarios para no molestar y evitar enfrentamientos si se valoraban como inadecuados o no idóneos algunos de éstos; lo cual podía ser entendido como una invasión en espacios y parcelas privadas (Évta. profesora Josefa, junio 1996).

²⁴¹ En el ciclo Superior de EGB se realizaron 4,2 actividades por aula (38actividades/9aulas= 4,2), en ESO 4 act/aula (12/3), en Primer ciclo de Primaria 3,1 act/aula (22/7), en Infantil 2,8 act/aula (17/6), en Tercer ciclo de Primaria 2,1 act/aula (19/9) y en Segundo ciclo de Primaria 1,6 act/aula (13/8).

coincidencias entre algunos usos y determinadas etapas educativas pudieron ser debidas también al diferente énfasis en determinados objetivos educativos en unas u otras etapas para los que se consideraban más apropiados estos medios (por ejemplo, expresión corporal).

En las diferentes aulas y niveles de *Apoyo* se utilizaron también los medios audiovisuales aunque no muy frecuentemente. Dos maestras de apoyo realizaron actividades con sus alumnos empleando el vídeo, las transparencias, las revistas, las grabadoras de audio y las películas cinematográficas con la intención pedagógica fundamental de potenciar la expresión de los alumnos y motivarles hacia el aprendizaje. Ahora bien, aunque algunas docentes resaltaron la utilidad de estos medios para motivar y potenciar otros sistemas de comunicación y expresión con el alumnado que presentaba dificultades de aprendizaje en las áreas instrumentales o que tenían deficiencias psíquicas, o bien no se emplearon estos medios para ello (por ejemplo en el caso de la profesora Milagros) o bien no se aprovechó la oportunidad que éstos brindaban para integrar en las actividades del grupo-clase a estos alumnos (en el caso de la profesora Irene) sino que estos alumnos paralelamente realizaron otras actividades; en esta última situación, la pertenencia de estos alumnos al grupo-clase se limitaba al hecho de compartir el espacio aula y no a participar conjuntamente en las mismas tareas ordinarias.

4.2.2.1.2. UNA MIRADA “MAS” INTERPRETATIVA SOBRE LOS USOS DE LOS MAV-MCM EN ESTE ESTUDIO DE CASO

1. Los docentes del centro, tanto los definitivos como los interinos (muchos de ellos con bastantes años de profesión a sus espaldas en diversas escuelas), opinaban que había en este colegio “*un estilillo*”, una manera de hacer y una frecuencia de uso de los MAV-MCM diferente y mayor que en otros centros escolares. Del número de actividades recogidas en el anexo nº 2 podría extraerse que el uso de los MAV-MCM en el centro era habitual y consolidado pero, teniendo en cuenta algunos datos que matizan la cuantía total de las actividades desarrolladas con estos medios, se constata que el uso de los mismos no estaba generalizado sino que eran básicamente dos maestras quienes realizaron la mayoría de las actividades (Irene implementó un 25% del total de actividades y Mónica un 15% de ellas) “*arrastrando*” al resto del profesorado en su caminar.²⁴²

Séptimo y octavo de EGB, así como primero de ESO, eran los cursos en los que Irene impartía clase (de 53 actividades realizadas en estos niveles, ella desarrolló 30 -un 57%-). En Primer ciclo de Primaria era donde Mónica impartía clase, la cual impulsó un 75% de las actividades desarrolladas en este nivel (18 de 24). Regina, maestra de Infantil, implementó catorce de las dieciocho actividades realizadas en este nivel (un 77% de ellas) -a pesar de no ser una profesora dinamizadora-.

Irene realizó quince de las 20 actividades con vídeo, cinco de las 7 actividades con diapositivas, cuatro de las 6 actividades con fotografía, una de las tres actividades con la televisión y ninguna de las seis actividades con transparencias, desarrolladas en ESO y Ciclo Superior de EGB. Mónica realizó las seis actividades con fotografía y cinco de las seis con diapositiva implementadas en Primer ciclo de Primaria. Regina realizó tres de las cuatro actividades con transparencias, tres de las cuatro actividades con fotografías y tres de las cuatro actividades con la televisión.

²⁴² Todas las actividades recogidas en dicho anexo nº 2 tuvieron lugar a lo largo de casi tres cursos académicos y fueron las trabajadas por todo un claustro de profesores. Un 40% de las actividades incluidas en

2. Los MAV-MCM fueron incorporados en los tiempos académicos secundarios mediante actividades añadidas no ordinarias realizadas ocasionalmente de forma puntual y esporádica. A pesar de que los docentes estaban convencidos de la necesidad de integrarlos curricularmente –como expondré en la categoría “Unas y otras razones”- y a pesar de las actividades realizadas con ellos, dichos medios no eran considerados una parte fundamental del curriculum ni como recursos ni como contenidos. La prioridad curricular era cumplir anualmente el programa académico establecido sirviéndose del libro de texto (o de las fichas en los niveles de educación Infantil) como único recurso en donde apenas aparecen estos medios como contenidos curriculares y donde la cultura impresa es hegemónica. Un análisis de los momentos temporales y espaciales en los que se incorporaron los MAV-MCM en las aulas corrobora el valor pedagógico complementario que se les asignaba a estos medios en el curriculum.

- Los profesores indicaron reiteradamente que el mejor momento del curso escolar para embarcarse en actividades con MAV-MCM eran los dos primeros trimestres, ya que en el tercer trimestre solían estar más ocupados y preocupados por completar los temas del programa y las fichas de los cuadernillos de trabajo y no podían distraerse ni perder el tiempo con estas actividades.²⁴³
- Buena parte de las actividades con estos medios, y sobre todo las de visionado de documentos audiovisuales sin ninguna tarea escolar posterior, fueron desarrolladas en horarios en los que los alumnos estaban cansados e indisciplinados y no podían trabajarse las materias más duras y más importantes o cuando, por ejemplo, llovía y los alumnos no podían salir al patio.²⁴⁴
- Cuando se realizaban actividades con estos medios habitualmente se ocupaban los horarios de las asignaturas consideradas como más blandas o menos

el listado fueron diseñadas y puestas en práctica únicamente por dos maestras y otro 40% de las experiencias fueron realizadas por siete enseñantes. En total, nueve docentes (un 27% del claustro) desarrollaron el 80% de las actividades con MAV-MCM, catorce profesores realizaron únicamente una, dos o tres actividades con estos medios en esos tres años y otros diez docentes (que, coincidentemente en su mayoría, formaban grupo en el claustro) o no desarrollaron ninguna actividad o únicamente una siempre en compañía de otro/a compañero/a.

²⁴³ La profesora Irene señaló que la actividad del telediario si se hubiera trabajado en el primer trimestre del curso hubiera tenido un seguimiento y una realización más continuada. *“Ahora estás más cansada, tienes que finalizar otras actividades”* (Diario 13/VI/97).

“En los primeros trimestres se hacen más cosas (con estos medios), luego ya te ves más agobiada por el programa que tienes que terminar. Y el tercer trimestre es el menos indicado para ...” (Evta. profesora Josefa, junio 1996)

²⁴⁴ Por ejemplo, en las clases de segundo de Primaria de la profesora Maite los viernes por la tarde se veían películas infantiles o documentales y los lunes se comentaban siempre que diera tiempo; es decir, si las tareas “serias” lo permitían: si los alumnos terminaban de completar las fichas previstas para ese día.

“Vamos a hacer un día a la semana, el lunes, el martes o el viernes que están más cansados poner cosas de vídeos” (Evta. profesora Regina, junio 1996).
(Visionan los videos los jueves por la tarde) “porque por la tarde es como más relajada, no se pueden dar cosas fuertes” (Evta. profesora Marga, junio 1996)
“Están aburridos ¡hala, venga un vídeo!. Están muy revolucionados les pongo ‘Peter Pan’ y se callan” (Evta. profesora Gema, junio 1996)

importantes -por ejemplo Plástica, Tutoría o Ética- o cuando, por ejemplo, el resto de los alumnos estaba de excursión (Diario 4/V/95, 1/VI/95, 6/III/96, 14/X/96, 28/I/97, 4/II/97, 27/II/97, 6/III/97, 17/IV/97, 24/IV/97, ...).²⁴⁵

- Una tercera parte de las actividades desarrolladas con estos medios estaban incluidas en el trabajo de la Semana Cultural que anualmente se organizaba en el centro sobre un tema determinado.²⁴⁶

Además, las actividades realizadas con/sobre estos MAV-MCM o bien se alargaban desmedidamente en el tiempo estirando la actividad y haciendo perder su continuidad (por ejemplo en la act. n° 51, en la que quincenalmente se retomaba la experiencia en la que se iba a elaborar un diaporama sobre el mercado, inventando un cuento e incorporando la grabación sonora) o se retrasaban por cuestiones mayores (act. n° 136) o no se terminaban (act. n° 33) o finalmente no se hacían. Así pues los docentes otorgaban un carácter complementario a estos medios siempre que no dificultaran el cumplimiento de lo considerado obligatorio e importante; evidenciando la escasa importancia que, de entrada, se asignaba a los aprendizajes que las actividades con/sobre estos medios pudieran provocar en los alumnos. *“Los medios audiovisuales, en este momento, los tenemos un poco como complementarios”* (Evta. profesora Merche, junio 1996).

Esta situación secundaria y complementaria de los MAV-MCM en el curriculum escolar, como recursos y fundamentalmente como contenidos (fue mucho mayor el número de actividades en los que fueron concebidos como recursos de aprendizaje, 69%), no puede ser contemplada positivamente desde análisis sociopolíticos como los descritos en el capítulo 2 -apartado 1-; los cuales, al destacar el papel ideológico de los MAV-MCM en nuestro sistema social (político, económico y cultural), exigirían que estos medios fueran incorporados urgente e ineludiblemente en los programas escolares para ser estudiados críticamente por los alumnos y así ofrecerles herramientas con las que poder hacer frente a la manipulación mediática. Por ello, sería preciso repensar con el profesorado las prioridades educativas del curriculum escolar habida cuenta de la situación social que viven y probablemente vivirán los alumnos el resto de sus días.

3. Los docentes pensaban que algunos medios eran más adecuados en determinadas áreas curriculares (Conocimiento del Medio) y en determinados niveles

²⁴⁵ Natalia, profesora de inglés, quiere que los alumnos elaboren transparencias al finalizar el trimestre para ella poder evaluar sus aprendizajes en base a ellas porque el año pasado realizó esta actividad y considera que resultó muy bien; lo cual le sorprendió gratamente. Aun así no quiere emplear tiempo de la asignatura de inglés para esta actividad y como este año no tiene Plástica decide emplear tiempo de tutorías, solicitando permiso a la directora del centro (Diario 14/X/96).

“Entiendo que la gente está muy pillada (por la obligatoriedad asumida de terminar todo el programa) pero en áreas como Plástica se podían meter todas estas cosas. Y en la Semana Cultural estamos trabajando eso y podemos ... Hay una serie de áreas que nos podían dar juego para ...” (Evta. profesora Josefa, junio 1996)

²⁴⁶

“Sobre todo se utilizan en la Semana Cultural, donde tocas más áreas y se trabajan más aspectos” (Evta. directora Ana, enero 1996).

educativos (la imagen fija en los niveles más bajos y la imagen móvil con alumnos de mayor edad).

Tanto en las entrevistas como en las actividades desarrolladas, los MAV-MCM se enmarcaron en pocas áreas curriculares, siendo Conocimiento del Medio y –en menor medida- Lengua y Plástica las que originaron más actividades con estos medios²⁴⁷. El área de Conocimiento del Medio fue considerada como el espacio curricular más idóneo y sencillo para incorporar estos medios; lo cual coincidía con el uso mayoritario de estos medios en este centro como soportes de información y con el generalizado uso social del documental como material instructivo.²⁴⁸

A pesar del elevado número de actividades desarrolladas con estos medios en el área de Lengua (que contrastaba con el escueto uso de estos medios en esa área en otros centros, tal cual manifestó el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona), este área fue la gran olvidada a la hora de utilizar estos medios ya que fueron básicamente tres maestras las que realizaron la mayoría de dichas actividades. Este olvido también se evidenció en las entrevistas en donde la mayoría de los docentes asintió, más condescendentemente que convencidamente, acerca de la potencialidad de estos medios en esta área; considerando a éstos, incluso en algún caso, *“casi como una interferencia”* para el trabajo en dicha asignatura²⁴⁹.

Otro dato que remarcaba el enfoque marcadamente academicista de esta disciplina fue que se consideraran fundamentalmente como aprovechables en esta área aquellos documentos “cultos” enlazados con materias “nobles” como la literatura (por ejemplo, vídeos de representaciones teatrales)²⁵⁰ y no tanto cualquier documento de la cultura

²⁴⁷ El asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona comentó que las áreas curriculares en las que se utilizaban mayoritariamente estos medios eran las de Conocimiento del Medio y Plástica, siendo Lengua y Matemáticas aquéllas en las que los docentes encontraban menos aplicaciones (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996).

²⁴⁸

“Si estás en un área como puede ser Sociales sí se pueden usar” (Evta. profesora Milagros, junio 1996)

“Es lógico que (el vídeo) en Ciencias Naturales o Sociales en segunda etapa se utilicen más que en otras áreas o cursos” (Evta. profesora Merche, junio 1996)

“Más bien siempre dentro de Conocimiento del Medio” (Evta. profesora Angela, junio 1996)

“En Conocimiento del Medio a mí es donde me es mucho más fácil” (Evta. profesora Marga, junio 1996)

“Las diapositivas en el área de Sociales, que es donde además son las más factibles; porque en el área de Lengua y Matemáticas no suele haber demasiado material tampoco; porque además se prestan poco ... en algunas (áreas) hay más abundancia de material y más específico que en otras. En Sociales y Naturales se prestan mucho al empleo” (Evta. profesor Samuel, junio 1996)

²⁴⁹

“Medios audiovisuales en Lengua no lo veo tan claro, podría ser pero más a nivel de corrección que de expresión; incluso lo veo como una interferencia casi, casi” (Evta. profesora Merche, junio 1996)

“En Lengua menos. No tiene una finalidad. Es grabar, a lo mejor, una obra de teatro. En cambio en Plástica ves diapositivas antes de hacer un trabajo sobre los animales y dibujos –se refería a una actividad que había desarrollado Irene-, ...” (Evta. profesora Josefa, junio 1996)

“En Lengua lo que yo utilizaría más sería la grabadora, pero es que es también difícil” (Evta. profesora Marga, junio 1996).

²⁵⁰ En todo caso Ana, la directora, señalaba la posible utilidad para su asignatura de Lengua de grabaciones audiovisuales de representaciones teatrales (Diario 14/X/96).

popular; aunque también es cierto que se realizaron algunas actividades de análisis de anuncios publicitarios en esta área. Estas actividades sobre la publicidad, a las que se recurre habitualmente como refugio cuando se quiere trabajar los medios de comunicación de masas en las aulas, sin embargo no implicaron que se asumiera el estudio crítico de estos medios como parte integrante de dicha disciplina de Lengua; como se constata por el silencio casi absoluto en las entrevistas respecto a ello, a pesar del propio carácter de éstos como medios de *comunicación* social. Aquí aparece el problema núm. 22.2 señalado en el capítulo 3 -apartado 2-, referido a que, al no existir una materia específica que se ocupe del estudio de los MCM, el trabajo sobre ellos queda supeditado a la consideración de los docentes que suelen desentenderse²⁵¹.

Al igual que parecía ocurrir en otros centros escolares, en el área curricular de Lengua se veía mucho más clara la utilidad del ordenador para el tratamiento de textos que los medios audiovisuales; lo cual, junto con lo dicho en el párrafo anterior, evidencia una mirada pedagógica básicamente instrumental hacia las nuevas tecnologías y la ausencia de una mirada humanística hacia ellas²⁵². Cuestión fundamental que los docentes tendrían que repensar por las consecuencias que implica este posicionamiento pedagógico en los aprendizajes de los alumnos.

En cuanto al uso de estos medios en las diferentes etapas educativas se observó que algunas maestras emplearon el nivel educativo en el que impartían docencia como criterio para justificar el uso de determinados medios o su no utilización aludiendo al nivel evolutivo de los alumnos; apreciándose en sus manifestaciones una concepción muy estrecha acerca de las potencialidades de pensamiento y acción de sus alumnos respecto a diferentes tareas²⁵³. Me extenderé sobre esto más adelante en la categoría “Unos y otros alumnos”.

251

“Se deberían de trabajar más desde la escuela estos aspectos, pero no sé cómo. Como no hay ninguna materia específica pues se trabaja cuando va saliendo o cuando te metes (te decides a hacerlo)” (Evta. profesora Pilar, junio 1997)

252 El profesor Samuel señaló que en esta área curricular emplearía preferentemente el ordenador. Milagros puntualizó que en todo caso utilizar los MAV-MCM en Lengua sería más factible con las criaturas de cursos bajos de Primaria o con chavales mayores con dificultades de aprendizaje. Angela expresó que ella los utilizaría en Lengua siempre que tuviera material ya seleccionado (Evtas. profesores, junio 1996).

El asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona también señaló que los docentes demandaban más en Lengua el ordenador para el tratamiento de textos que los medios audiovisuales.

253 La profesora Petra expresó que sus alumnos de primer ciclo de Primaria no manejaban las fotografías para hacer murales porque eran niños muy pequeños. Merche expresó que en Conocimiento del Medio era preferible trabajar con imágenes fijas en niveles bajos, mientras que la imagen en movimiento era más adecuada en los cursos superiores de Primaria. Milagros manifestó que el utilizar los medios audiovisuales para el desarrollo de la expresión oral (y la inventiva) era mejor con los chicos de cursos bajos o con chavales mayores con dificultades -aunque ella trabajaba en Apoyo con alumnos de 8º EGB y no empleaba estos medios-. (Evtas. profesoras, junio 1996)

Irene y Mónica también se habían limitado a incorporar curricularmente la imagen fija en sus aulas pensando que era más sencillo trabajar con ésta que con la imagen móvil, sobre todo en el caso de los niveles educativos más bajos, hasta que tuvieron conocimiento (a través de un libro ofrecido por la investigadora) de actividades posibles con el vídeo y la televisión en educación Infantil que ellas hasta entonces no habían imaginado. Como si de una revelación se tratara en los cursos que estas profesoras impartían en los CPR insistían a los docentes acerca de la facilidad y la conveniencia de utilizar cualquier MAV-MCM en cualquier nivel con el propósito de desmontar ese sentido común que limita el empleo de determinados medios audiovisuales en las aulas. *“Hacer fotografías es más fácil que aprender a escribir” “Con el vídeo puede*

Sin embargo los MAV-MCM pueden ser empleados para multitud de propósitos educativos y de infinitas formas y, por tanto, no habría que limitar los medios a utilizar en una u otra etapa o área curricular sino inventar experiencias interesantes a desarrollar con/sobre ellos en los diferentes niveles y áreas educativas. Por tanto, habría que cuestionar con los docentes estas creencias estereotipadas que forman parte del “sentido común pedagógico” latente en su cultura profesional así como potenciar la creatividad docente para imaginar variadas actividades que sean relevantes para los alumnos dadas las reducidas posibilidades de uso que los docentes habían propuesto tanto en las entrevistas como en las actividades realizadas.

4. Los usos observados de los MAV-MCM concebidos como recursos de aprendizaje con diversas funciones (y fundamentalmente cuando fueron utilizados como soportes de información o como entretenimiento) tuvieron lugar sin una perspectiva crítica respecto a la ideología subyacente en dichos textos audiovisuales, considerándolos como transmisores neutros de información, como “ventanas” y “espejos”; tal como aparecía en el problema núm. 4 señalado en el capítulo 3 -apartado 2-. Coincidentemente los medios audiovisuales menos usados en esta escuela con fines educativos fueron los medios de comunicación de masas. Sería preciso que los docentes pensaran sobre estos usos ingenuos de los medios que pueden estar propiciando en los alumnos, a través del curriculum oculto, una peligrosa confianza respecto a ellos.

5. A pesar de la diversidad de funciones de los MAV-MCM utilizados como recursos de aprendizaje, estos medios fueron básicamente usados como soportes de información para trabajar diferentes contenidos del programa así como medios para potenciar la expresión de los alumnos; mientras que el resto de usos fue solamente desarrollado por un número reducido de docentes (fueron las profesoras dinamizadoras, Irene y Mónica, quienes tuvieron un repertorio más amplio y creativo de usos). Cuestión que coincide con el problema núm. 2, señalado en el capítulo 3 -apartado 2-, que destaca la falta de flexibilidad en la utilización escolar de estos medios y el reduccionismo a usos transmisivos acordes con el sistema de enseñanza predominante.

6. En la utilización de estos medios audiovisuales como soportes de información se diferenciaron dos tipos de usos (en los que subyacían diferentes concepciones sobre los alumnos, sobre el aprendizaje, sobre los objetivos educativos, sobre el papel de los medios curriculares, etc):

- Un uso mayoritariamente transmisivo en el que los docentes concebían que la información contenida en estos medios estaba lista para ser asimilada pasiva y memorísticamente por los alumnos siendo suficiente su visionado para que éstos

enseñarse a los niños de Infantil a que distingan entre realidad e imagen-ficción fácilmente y de manera inmediata” (Diario 25/III/97, charla impartida por las profesoras Irene y Mónica a maestros de Educación Infantil en un CPR de Madrid-capital).

adquirieran los contenidos conceptuales incluidos en dichos textos audiovisuales.²⁵⁴

- Y un uso más comprensivo, menos frecuente, en el que alguna docente exigía a sus alumnos que revisaran activamente la información contenida en estos materiales y que la reelaboraran significativamente desarrollando no solo aprendizajes conceptuales sino también procedimentales y actitudinales; aunque estos procesos educativos no se implementaban de manera completa por el agobio de las docentes de cumplir el programa en el tiempo establecido, tal como indicaré más adelante en la categoría “Unos y otros tiempos”.²⁵⁵

7. Los usos expresivos fueron propuestos también por unas pocas profesoras y en buena parte de estos usos se desatendía la intencionalidad expresiva de los mismos. En algunas ocasiones, mientras los alumnos comentaban el material audiovisual que visionaban, algunas docentes o se ausentaban o no prestaban atención a las expresiones de los alumnos por lo que poco podían ayudarles a mejorarlas. También se daba el caso de que los docentes orientaban excesivamente o incluso realizaban los documentos que se suponía que elaboraban los alumnos, al preocuparles más el resultado que el proceso de aprendizaje de los alumnos, porque les interesaba presentar el documento elaborado en concursos o proyectos o mostrarlo a los compañeros²⁵⁶. Lo mismo ocurría con otras actividades, de manera que parecía que su propósito era más bien mantener simplemente ocupados a los alumnos; lo cual era caer en un activismo donde las actividades pasaban a tener entidad propia desvirtuando los procesos educativos pretendidos²⁵⁷.

Pocas veces los alumnos, con las herramientas tecnológicas en sus manos, elaboraban documentos definitivos con la pretensión de contar algo a alguien (salvo en aquellas ocasiones en que se terminaban apresuradamente porque había que presentarlos en algún congreso o proyecto o en la exposición de la Semana cultural). Y en ningún caso

²⁵⁴ En las actividades en las que se emplearon producciones comerciales de medios audiovisuales se detectó un uso fundamentalmente transmisivo de estos materiales en un 73% de aquellas; fueron pocas las actividades en las que se propició otro tipo de aprendizajes no memorísticos (act. nº 49, 69, 73, 80, 109), las cuales fueron realizadas por cuatro profesoras.

²⁵⁵ Por ejemplo, en la actividad 109 (realizada en 1º ESO en Ed. Artística) la profesora Irene quería trabajar el tema: “Goya, en su centenario”; para ello pasó a sus alumnos un vídeo comercial sobre la obra de este pintor y, a continuación, les propuso que elaboraran un dibujo-homenaje a este artista empleando los colores y las temáticas más características de este autor. En esta actividad la docente estaba utilizando el vídeo como soporte de información para que los alumnos analizaran y trabajaran activa y reflexivamente la información reelaborándola imaginativamente. “No quería que copiaran la pintura de Goya, sino que la hicieran suya, que pensaran” (Evta. profesora Irene, junio 1996)

²⁵⁶ Una profesora que decía pretender con algunas actividades que sus alumnos se expresaran, era ella quien inventaba los textos, quien decidía los encuadres, quien dirigía la grabación y quien manejaba la cámara sin apenas permitir que los alumnos participasen en estas tareas salvo en cuestiones banales (Diario 6/V/97 y 13/V/97, Josefa); además, la intencionalidad real de estas actividades no era tanto el aprendizaje de los alumnos sino elaborar material para presentarlo a los compañeros y a la dirección del centro intentando, competitivamente, emular o superar actividades desarrolladas por Irene. “Va a salir mejor que el de Irene” (Diario 6/V/97, Josefa).

²⁵⁷ En este sentido JACKSON (1992, 192) dice que los docentes se suelen centrar más en las actividades que proponen a los alumnos para su realización que en los aprendizajes que éstos tendrían que desarrollar.

las actividades prácticas de producción de documentos audiovisuales se acompañaron de análisis críticos sobre los procesos de selección y producción de imágenes desarrollados, reduciéndose aquéllas a operaciones puramente técnicas desde una conceptualización ingenua de los medios, tal como he indicado anteriormente, que podían estar repitiendo los mismos errores que los documentos comerciales (estereotipos, ...); lo cual enlaza con el problema núm. 25, señalado en el capítulo 3 –apartado 2–, referido a la no integración dialéctica de la reflexión teórica y la producción práctica que incurre en un mero activismo. También habría que añadir que en estos usos incluso el adiestramiento técnico en el manejo de la cámara de vídeo era bastante limitado porque al no revisar las tomas grabadas no se analizaban aspectos importantes de la comunicación audiovisual (como la potencialidad expresiva o la adecuación del encuadre, de la luz, ...) imposibilitando este aprendizaje técnico.

Qué sentido tenía poner en manos de los alumnos los equipos audiovisuales para que éstos adoptaran el papel de meros “retratadores” (además del hecho de que ésto resulte provechoso para recopilar material gráfico y hacer historia de las actividades realizadas en el centro). Estas actividades realmente serían expresivas y formativas cuando a través de ellas los alumnos elaboraran documentos para comunicar algo (valioso) a alguien (real o imaginario) y cuando en esos “retratos”, habiendo ahondado en la comprensión de lo que se fotografía, expusieran sus puntos de vista siendo, por tanto, conscientes de las decisiones inherentes en el propio proceso comunicativo.

8. Existieron usos de los MAV-MCM en los que no se aprovechó la especificidad propia del medio audiovisual utilizado por lo que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se vieron enriquecidos y, por tanto, hubiera sido preferible emplear otros recursos más económicos o que hubieran supuesto menos tiempo de trabajo previo de preparación docente; esto ocurrió fundamentalmente con las transparencias, aunque algunos docentes implementaron usos más eficaces de este medio audiovisual (Problema núm. 28; capítulo 3 –apartado 2–).²⁵⁸

²⁵⁸ Por ejemplo en el caso de la actividad nº 14, aunque se utilizaron las transparencias como soporte para que los alumnos dibujaran, el empleo de este material no enriqueció en nada esta actividad expresiva y hubiera dado lo mismo haber empleado un folio de papel y rotuladores o pinturas normales (materiales mucho más baratos); ya que el sentido del uso del retroproyector es proyectar imágenes aumentando su tamaño para que todo el grupo las observe simultáneamente, y no se hizo así, sino que cada alumno realizó la suya y luego se visionaron rápidamente sin realizar ningún comentario sobre ellas.

Igualmente es cuestionable, con lo ajustados de tiempo que suelen sentirse los docentes, la enorme cantidad de tiempo que emplearon algunas maestras para realizar manualmente –calcándolas y pintándolas– algunas transparencias que después emplearon en sus clases. En la actividad nº 15 se emplearon transparencias para trabajar con los alumnos expresiones en inglés como “el lápiz está sobre la mesa” cuando podía haberse dramatizado esa escena; lo cual le hubiera supuesto a Belén, la maestra, un ahorro de tiempo, de trabajo y una mayor flexibilidad a la hora de imaginar posiciones diferentes de unos objetos en relación a otro/s. En la actividad nº 3 los alumnos vieron las transparencias en cinco minutos, las comentaron en minuto y medio, y después no se realizó ninguna actividad más en relación con el contenido del cuento.

En cambio un uso eficaz de las transparencias tuvo lugar, por ejemplo, en la actividad nº 2 en la que superponiendo transparencias de animales se trabajaron los conceptos del “todo” y “las partes”; y en la actividad nº 18 en la que los alumnos de Apoyo sobre una transparencia (que se proyectaba en la pared sirviendo de escenario de una historia) introducían a los personajes en las diferentes escenas y, mientras se narraba la historia, escenificaban ellos mismos el cuento.

9. Los usos de los MAV-MCM como contenidos curriculares se centraron fundamentalmente en el aprendizaje del manejo técnico de estos aparatos y no tanto en el estudio del lenguaje audiovisual (quizá porque estas actividades fueron realizadas a nivel de centro en cursos anteriores) ni en el estudio crítico de los medios de comunicación de masas²⁵⁹. Lo cual sigue evidenciando una orientación educativa en relación con estos medios fundamentalmente tecnológica-instrumental no comprensiva, ni crítica.

10. El desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos respecto a los MCM no existía como propósito educativo para la mayoría del profesorado de este centro y, en todo caso si lo reconocían como tal, no era un objetivo prioritario sino que era un objetivo más. Tal como analizaré en la categoría “Unas y otras razones”, la inexistencia de este objetivo educativo no era debida a un desconocimiento de esta necesidad formativa ya que la casi totalidad de los docentes era consciente de la conveniencia de una formación crítica respecto a ellos; más bien lo que ocurría era que esta necesidad no era considerada tan prioritaria como el cumplimiento del programa académico tradicional por lo que era relegada a un segundo plano o, ante la sobresaturación de su agenda curricular, la obviaban²⁶⁰ (Problema núm. 36; capítulo 3 –apartado 2-). En la cultura profesional de las docentes aparecía como eje estructurante y determinante de su trabajo las obligaciones que ellas concebían como incuestionables, que eran cumplir anualmente con el programa académico establecido y trabajarlo transmisivamente, bien porque así lo creían o bien por ajustarse a las demandas de diferentes colectivos de la comunidad educativa; cuestión sobre la que me extenderé más detenidamente en las categorías “Unos y otros tiempos, unos y otros programas” y “Unas y otras familias”.²⁶¹

A modo de ilustración voy a relatar cómo Irene, la profesora más innovadora del centro, fue modificando tanto su comprensión acerca de la necesidad de potenciar en las aulas el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado respecto a los medios de comunicación de masas como sus prácticas docentes con estos medios en las que pasó de

²⁵⁹ Aquí remito a lo dicho en las páginas 305 y 306 de este informe específico.

²⁶⁰ *“A mí me angustia. Es que ‘todo lo resuelve la escuela’. Hay drogadictos pues la escuela, la educación vial pues la escuela, ... Y dices: ‘Bueno, espérate’ (Diario 3/IV/97, profesora Marga; sesión de reflexión).*

²⁶¹ *“(A la directora le comento si la falta de espíritu crítico se debe a que la escuela está más centrada en desarrollar habilidades instrumentales de lectura y escritura sobre el lenguaje escrito y no tanto en proporcionar herramientas de análisis y de comprensión crítica de la realidad social) Por supuesto se prioriza, pero también por la carga o la herencia que llevamos de años. Es decir, que hay que instruirles para que consigan determinados aprendizajes porque eso es lo que tienen que aprender. Y viene aquí en la programación y en el curriculum oficial y lo tengo que hacer porque sino me van a dar leña. Quiero decir, me lo pueden echar en cara, y me lo van a echar en cara. Eso es lo peligroso. Y eso es lo que de alguna manera nos limita extraordinariamente. Estás obsesionada con el tema que tienes que terminar, porque sino te van a leer la cartilla. O te la lees tu misma. (...)*
A nivel de inspección: ‘No habeis trabajado estas areas o estos temas o estos aspectos’. O incluso el compañero que recibe a esos alumnos: ‘¡Jolín, mira que alumnos me has traído. Resulta que tenían que estar dividiendo y no saben ni las tablas de multiplicar’. O sea que nos presionamos también nosotros mismos, no solamente tienen que ser las instituciones o los padres. Nosotros mismos.”
(Evt. directora Ana, junio 1997)

no conceder a este propósito educativo ningún espacio curricular a asignarle uno pequeño, secundario.

En un principio esta profesora sostenía el uso escolar de los MAV-MCM como medios de información y de expresión que podían utilizarse en las aulas tanto como recursos como contenidos; funciones que coincidentemente eran las manifestadas como fundamentales por la gran mayoría del resto del claustro así como por el asesor del CPR durante el transcurso de la investigación. Por ello esta docente criticaba la política del PNTIC-MEC ya que éste se limitaba a enviar vídeos a los centros mientras ella consideraba que la integración curricular de estos medios no tenía que reducirse a simples visionados sino que era esencial potenciar con ellos la expresión de los alumnos (Diario 8/VI/95). Hasta finales del curso 1995/96 Irene había incorporado en sus clases de Ciencias Naturales y de Plástica la fotografía y la diapositiva con distintas funciones: como recurso para presentar información, para potenciar la expresión de los alumnos y para desarrollar su creatividad; y como contenido para trabajar conceptos y temas de ciencias naturales como óptica y química mediante la fotografía y para estudiar el lenguaje plástico audiovisual. Irene conscientemente omitía el estudio ideológico de los medios de comunicación de masas porque consideraba que, en relación con éste, *“algunas personas exageran, están asustadas en exceso²⁶². A la gente no se le manipula tanto como se piensa. Ahora los niños no son tan manipulables, son críticos, aprenden espontáneamente, han nacido en un mundo de mass-media”* (Diario 6/III/96, profesora Irene). Además remarcaba que, personalmente, le interesaba más estimular la creatividad de los alumnos/as que desarrollar su espíritu crítico. Esta postura de Irene sobre la función de la educación respecto a los MCM ha sido expuesta por MASTERMAN (1993a) quien comenta que es habitual que muchas personas creen equivocadamente que no es necesaria una educación audiovisual crítica por el hecho de que los niños ven la televisión sin tener que haber aprendido a hacerlo (a diferencia por ejemplo, de la lectura y la escritura de textos impresos) y porque los mensajes mediáticos han sido escrupulosamente elaborados para que parezcan objetivos e inocentes, considerando como excesivamente suspicaces aquellos planteamientos sociopolíticos críticos sobre el papel social de estos medios (Problema núm. 5; capítulo 3 -apartado 2-).

Fue a lo largo del desarrollo práctico de una experiencia de aula, en la que esta profesora decidió utilizar un noticia de un telediario²⁶³ para introducir un tema de Ciencias Naturales (act. nº 137), cuando cambió radicalmente su posicionamiento en cuanto a los MCM y en cuanto a la necesidad de educar críticamente al alumnado

²⁶² Irene se refería entre otras personas al ponente de la charla sobre el estudio crítico de la televisión en la escuela, que tuvo lugar en el centro en noviembre de 1995 dentro del curso de formación del proyecto Mercurio.

²⁶³ Esta noticia versaba sobre la aprobación de la Ley de Envases y Residuos de Envases (Ley 11/97). En esta noticia intervenían el locutor, la ministra de Medio Ambiente, una representante de Greenpeace y un experto del CSIC presentando cada uno su valoración de la ley o, en el caso del experto, indicando que el PVC era un material útil para la fabricación de venas y arterias y que en ningún país europeo se había prohibido su utilización. En esta noticia faltaba un resumen de la ley que indicara los porcentajes de reducción, reciclado y valorización a los que obligaba dicha norma legislativa explicando estos términos, de manera que el ciudadano pudiera posicionarse más libremente sobre la ley aprobada por el Parlamento y no a través de la confianza que le aportaran unos u otros intervinientes en la noticia. (En el anexo nº 11 se incluye el guión audiovisual de la noticia así como unos fragmentos de la mencionada ley que ayudaran a entender algunas notas a pie de página sobre esta actividad, a la que aludiré en algunas ocasiones más).

respecto a éstos. En un principio ella había asignado a este material audiovisual televisivo una función didáctica meramente instrumental: servir como introducción que motivara a los alumnos para trabajar el tema de los Residuos Sólidos. Pero en el transcurso de esta actividad introductoria, mientras ella conjuntamente con sus alumnos analizaba este texto audiovisual, fue cuando descubrió *por sí misma* la manipulación intencionada de los medios en una noticia que inicialmente le había parecido objetiva en un telediario que para ella estaba libre de sospecha. Para ella, que se consideraba una persona crítica, fue un choque tremendo advertir que “se la habían colado” sin darse cuenta²⁶⁴. Entonces decidió incorporar un nuevo propósito educativo en esta experiencia para trabajar con este material: desarrollar las conciencias críticas de sus chicos desvelando los intereses económicos y políticos que se escondían tras los mensajes mediáticos y que intentaban configurar la opinión pública. Y así lo hizo, tal como lo ha relatado esta docente en el artículo “Leer entre líneas - I” publicado en la revista Kikiriki (el cual se adjunta en el anexo nº 11). *“Pocas veces analizamos tan detenidamente la noticia. Estamos desprotegidos; cualquiera puede convencernos. Siempre que oigamos el telediario tendremos que tener las antenas preparadas”* (Diario 15/V/97, profesora Irene; grabación de vídeo, clase 1º ESO).

Conforme realizaba esta actividad Irene fue comentando a la investigadora que los contenidos escolares eran muy academicistas; decía que de qué les servía a alumnos de 1º ESO saber qué eran los organismos eucariotas y procariotas -contenidos que figuraban en el libro de texto-. *“Te contagias de ellos (de los alumnos). ¿Para qué necesitan ellos saber lo de ‘procariotas’?”* (Diario 15/V/97, profesora Irene). El haberse despegado del libro de texto y el haber pensado la relevancia de otros contenidos alternativos le llevó a cuestionar la importancia del conocimiento académico como eje central de los contenidos curriculares, aunque no por ello dejó de utilizar el libro de texto como referente básico de su práctica docente, ni dejó de pensar que era importante que los alumnos aprendieran estos conocimientos académicos así como, por ejemplo, que no cometieran faltas de ortografía (Diario 18/VI/97). Tras esta experiencia reveladora para ella, Irene subrayó la necesidad de trabajar actividades similares a la realizada pero ocasionalmente *“por lo menos una vez al año”, “aunque pierdas dos semanas”* manifestando que con su grupo de repetidores (no con otro grupo) podría trabajar esto en todo el temario haciendo referencia en cada tema a ello (Diario 18/VI/97 y 7/IX/98, conv. informal). El haber descubierto la necesidad de trabajar críticamente con los alumnos los MAV-MCM no le llevó a Irene a pensar que éste era un objetivo educativo prioritario, sino que consideró que era un objetivo más del curriculum escolar ordinario; de manera que bastaba con trabajarlo en algunas actividades.

Además, aunque Irene pensó en la necesidad de desarrollar la capacidad crítica del alumnado respecto a los medios de comunicación, esto no implicaba hacerlo respecto a otras realidades sociales y culturales y, menos, respecto al propio curriculum académico;

²⁶⁴ Irene me comenta que al principio no advirtió manipulación en la noticia pero que cuanto más la ve, y con una perspectiva analítica más crítica, más se asombra de las cuestiones que va entresacando. Está perpleja ya que leyendo directamente la Ley, a la que hace referencia la noticia televisiva, ha descubierto que quien más se ajustaba al contenido de ésta en sus manifestaciones eran los ecologistas a quienes ella, en un principio tras haber visionado el telediario, no daba mucho crédito; a pesar de ser defensora del medio ambiente pero influida por la presentación de la noticia (Diario 5/VI/97). *“Yo otras veces no me he dado cuenta de tantas cosas”* (Eva. profesora Irene, junio 1997).

el cual seguía siendo el fundamento de su docencia, a pesar de que había llegado a cuestionárselo (Problema núm. 35; capítulo 3 -apartado 2-). Así se entiende por qué Irene no considerara oportuno explicar a sus alumnos las razones de su apoyo a la huelga en defensa de la escuela pública -a pesar de que iban a ser ellos quienes iban a “sufrir” su ausencia y a quienes beneficiaba su postura reivindicativa-; cuando, desde un enfoque crítico, se subrayaría la necesidad de que al hilo de esta circunstancia los alumnos pensaran sobre los servicios públicos (sus características definitorias, su historia pasada y presente, sus beneficios y sus dificultades, ...) para que pudieran ir posicionándose, lo más libremente posible, en este dilema político así como en tantos otros. Desde su cosmovisión ilustrada no concibió que, coherentemente con este propósito de una enseñanza crítica de los medios de comunicación, había que transformar la esencia del curriculum escolar enseñando al alumnado a leer críticamente todo, incluida la cultura académica; lo cual exigiría modificar tanto los contenidos, los materiales, la metodología y la evaluación, así como la concepción del tiempo escolar. Ser coherente en la propia práctica docente con un cuestionamiento de esa índole (que Irene inició pero pronto abandonó) es costoso y complicado para el docente por la socialización recibida, por la fuerza de la tradición, por la falta de tiempo para preparar otros materiales, por la falta de formación, por la comodidad, por el riesgo y las complicaciones añadidas, etc, etc, etc; cuestiones sobre las que profundizaré en las siguientes categorías.²⁶⁵

11. El estudio crítico de los MCM tuvo lugar en poquísimas actividades realizadas por algunas docentes en los cursos 1995/96 y 1996/97 (y en la mayoría de los casos por influencia de la investigadora). Coincidentemente los medios audiovisuales menos usados en esta escuela con fines didácticos fueron los medios de comunicación de masas.

Así pues este propósito crítico apenas pudo tener una repercusión provechosa en los alumnos ya que no fue trabajado de manera completa, holística y sistemática sino puntual y parcialmente. Las actividades realizadas versaron sobre las siguientes cuestiones:

- A. Análisis y cuestionamiento del uso doméstico de la televisión; experiencia que sorprendentemente solo tuvo lugar en una ocasión en Infantil y en primer ciclo de Primaria (act. nº 129, 131).
- B. Estudio sobre los conceptos realidad-ficción en los MCM (act. nº 82, 130 en 1º de Primaria).
- C. Análisis ideológico de diversos documentos mediáticos: dibujos animados (act. nº 131, en primer ciclo de Primaria), telediario (act. nº 137, en 1º de ESO), anuncios

265

“(A la profesora Marga le pregunto acerca de si convendría plantear todo el curriculum escolar desde una perspectiva crítica). *En algunas cosas en concreto lo veo, pero una escuela crítica de verdad en todos los temas pues no lo sé. Yo creo que nos sale muchas veces al profesorado la vena autoritaria, por miedo a que se te vaya de las manos la disciplina, por formación y por ... pues no sé. Una cosa es lo que tu quieras, los valores que tu tengas en mente (intenciones) y otra cosa es lo que tu has recibido más lo que es la escuela en sí estructuralmente, más otro montón de cosas. Y tu juegas en una dualidad. Montones de veces te contradices; como los padres o como cualquier institución. En un momento eres más o menos democrática y hay otros momentos que dices: ‘Pues se acabó’. Yo sí que vivo ciertas contradicciones. Ojala no.*” (Diario 3/IV/97, profesora Marga; sesión de reflexión)

publicitarios en revistas y televisión (act. nº 24, 25, 27, 113, 132, 134 y 136 en 4º y 5º de Primaria, 8º de EGB, 1º ESO y Apoyo).

En ninguna actividad, salvo en la del telediario realizada por Irene, se trabajó el concepto de “representación”, concepto central en la educación audiovisual crítica. Pudiera parecer que las actividades nº 82 y 130 sí trabajaron este concepto ya que fueron planteadas para que los alumnos distinguieran entre realidad e imagen; pero de hecho éstas pudieron crear más confusión que luz en relación con aquel concepto porque, al mostrar únicamente como trucos los efectos especiales, podía entenderse que el concepto de ficción solo se circunscribía a estos casos (aparentemente sorprendentes) y no a todas las imágenes como producciones subjetivas que son y, por tanto, con una intencionalidad comunicativa consciente o inconsciente de quien las elabora. La profesora Mónica extrajo estas propuestas de actividades de un libro, que le ofreció la investigadora, pero habida cuenta de su realización se deduce que no profundizó en el marco teórico que las sustentaba, en los conceptos y los principios básicos de la educación audiovisual crítica; con lo cual estas actividades únicamente sirvieron para informar a los alumnos sobre las posibilidades técnicas de las grabaciones audiovisuales.

En las actividades que estaban orientadas al estudio crítico de los MCM apenas se analizó la ideología subyacente en los documentos mediáticos ni la influencia de ésta en las subjetividades de los propios alumnos ni en las realidades sociales que éstos vivían, para así ampliar su comprensión de ellos mismos, de sus ideas y del mundo así como del papel de estos medios en todo ello; salvo en la actividad del telediario realizada por Irene (act. nº 137) en la que se indagó algo más sobre cuestiones políticas e ideológicas²⁶⁶ (Diario 22/IV/97, 23/IV/97, 28/IV/97, 15/V/97, 20/V/97, 5/VI/97, 6/VI/97, 11/VI/97 y 13/VI/97).

En todas las actividades desarrolladas sobre anuncios publicitarios (act. nº 24, 25, 27, 132, 134, 136) el propósito educativo fue simplemente descubrir las técnicas persuasivas que empleaban los publicistas para incitar al consumo de productos materiales, limitando los cuestionamientos a este reducido ámbito de análisis aceptado habitualmente como políticamente correcto en este tipo de actividades. Las docentes que realizaron estas actividades no enfocaron su mirada hacia la venta y consumo de ideas, de formas de vida, de valores sociales, ... en suma, de ideología; tampoco cuestionaron el hecho en sí de consumir, ni lo relacionaron con nuestro sistema económico (Diario 28/I/97, 4/II/97, 27/II/97, 6/III/97, 10/III/97, 11/III/97, 12/III/97, 13/III/97, 14/III/97, 18/III/97, 19/III/97, 13/V/97 y 20/V/97).

Los análisis críticos sobre los anuncios casi siempre fueron muy simples y superficiales²⁶⁷. Rápidamente se pasaba de un anuncio al siguiente y apenas se

²⁶⁶

Profesora: ... *¿El científico habla de envases? ¿Por qué sale entonces? ¿Es casualidad que aparezca o es intencionado? Vamos a ponernos críticos. ¿A quién favorecen o benefician sus declaraciones? ¿A los fabricantes de PVC? ¿Sí o no?*

Alumnos: (No contestan; es como si les superaran estos análisis).

(Diario 5/VI/97, profesora Irene; grabación de vídeo, clase 1º ESO)

²⁶⁷

“Se visiona un anuncio de cerveza (donde gracias a esta bebida una familia olvida la tristeza que les causaba que la hija se casara embarazada). Profesora: *¿La cerveza puede cambiar esa situación? ¿Qué mensaje nos da ese anuncio?*’. Alumno: *‘Que es malo para la salud’*. Profesora: *‘El anuncio nos hace ver varias cosas.*

cuestionaba la ideología intratextual del documento, los modelos de vida, de belleza y de felicidad que estos anuncios presentaban, ni extratextualmente el impacto de éstos en las creencias, deseos, comportamientos, actitudes y hábitos de los propios alumnos o las relaciones de poder-dominación que éstos podían implicar (Problemas núms. 17 y 18; capítulo 3 -apartado 2-).

El problema que se derivaba de esta ausencia de crítica ideológica, por ejemplo de situaciones y asociaciones presentes en los anuncios (chica guapa deseada en un anuncio de frenos, chico feo que se equivoca en un anuncio de gafas, regalos por la compra de bebidas, necesidad de salir de casa con tarjeta de crédito, ...), era que podía estar provocando aprendizajes contrarios a los pretendidos, por ejemplo, reforzando la presencia de ciertos estereotipos y valores asumiéndolos como válidos en lugar de ayudar a cuestionarlos, tal como señala SHEPHERD (1993b). No cuestionar la ideología subyacente en estos productos culturales hegemónicos podía estar manteniendo y fortaleciendo la ideología dominante enmascarándola como ausencia de ideología o naturalizándola como de sentido común; aunque una de las profesoras desconsideró esta posibilidad (Evta. profesora Pilar, junio 1997).

En estas experiencias tampoco se planteó una comprensión holística del papel sociopolítico de los MCM en el mantenimiento de las relaciones de poder políticas y económicas de nuestra sociedad (Problema núm. 19; capítulo 3 -apartado 2-). Por ejemplo, MASTERMAN (1993a) ha señalado que el estudio de la publicidad a través de los anuncios no sirve para analizar la determinante influencia estructural de la publicidad en los MCM sino que ello requiere de análisis más globales que hagan referencia a los estudios de mercado, al diseño de un específico producto así como a las estrategias de marketing para generar esos deseos de compra que van mucho más allá de los simples anuncios.

En las actividades sobre la publicidad se iban analizando algunas cuestiones en cada uno de los anuncios pero no se relacionaban las ideas que iban surgiendo en todos ellos y, en las subtareas de conclusión de algunas de estas actividades, los alumnos realizaron análisis parciales y concretos de los anuncios y no una síntesis global sobre el tema de la publicidad y los MCM pero las profesoras no “corrigieron”, ni reorientaron

¿Qué hace la cerveza?’. Alumno: ‘Que vas a estar más alegre’. Profesora: ‘¿Es verdad o es mentira?’. Alumno: ‘Mentirá’. Profesora: ‘¿Por qué?’. Alumno: ‘Porque puede matar’. Profesora: ‘¿Puede matar?’. Alumno: ‘Sí’. Profesora: ‘La mayoría de los anuncios, como vimos en las revistas, nos están vendiendo cosas que realmente no son’. Y se pasa al anuncio siguiente.” (Diario 13/V/97, profesora Pilar; grabación audiovisual clase).

“En el análisis crítico de un anuncio de una cerveza (el mismo que en la cita anterior) la profesora describe esta situación pero no la cuestiona. En el anuncio de una óptica (donde unas personas feas, que necesitan gafas pero que no se las ponen para estar más atractivas, cometen torpezas como lavarse los dientes con crema herromoidal o comerse comida para gatos) la profesora interviene con estereotipos y no cuestiona nada. (Profesora – ‘¿Las personas normales son iguales a las del anuncio (feas)?’. Alumna – ‘Algunas sí’). En un anuncio de frenos de automóviles (donde un chico que va en un coche no consigue frenar para recoger a una chica, con un físico lleno de curvas, que hace autostop en la carretera) una niña pregunta: ‘¿Por qué salen siempre tías?’, pero no obtiene respuesta. En varios anuncios informativos y de concienciación ante el tema de la solidaridad social (Cruz Roja –antirracista-, Once –minusválías-) la profesora posibilita un debate en el que los alumnos exponen cuestiones muy interesantes, que quedan en el aire aunque ella dice que las retomará en otros momentos si salen de nuevo. Luego cuando baja la clase a la biblioteca para escoger libros en la hora dedicada a animación a la lectura, un niño dice que un libro de color rosa era para mujeres sin que la profesora añada ningún comentario”. (Diario 24/IV/97, clase de Marga)

esas in-conclusiones. Eso sí todas las docentes terminaron las experiencias con un consejo: *"Que no os coman el coco"* (Diario 12/III/97, Ana). *"Intentad pensar qué vamos a comprar, porque si nos fiamos del anuncio ..."* (Diario 6/III/97, profesora Marga). *"La conclusión es que no se puede creer todo, hay que estar alertas"* (Diario 20/V/97, profesora Pilar).

La perspectiva de análisis de estos medios era totalmente negativa, no destacando las potencialidades que tienen como medios de comunicación ni tampoco la creatividad y el ingenio de estos productos culturales; por lo que podría decirse que el enfoque era fundamentalmente vacunador, en la terminología de MASTERMAN. Esta perspectiva negativa de los MCM podía estar generando un rechazo de los alumnos hacia estos medios desterrando la consideración positiva de éstos desde las posibilidades de comunicación democrática que pueden tener. Este rechazo no se detectó en las actividades sobre los anuncios pero sí en la del telediario (act. nº 137). Los alumnos al comprobar la diversidad de posturas ante la noticia consideraron escépticamente que todos mentían (Diario 15/V/97; grabación audiovisual); aprendizaje que no fue contrarrestado al tratarse de una actividad puntual y anecdótica. Ahora bien este escepticismo, según MASTERMAN (1993a) es tan inadecuado como una fé ciega en los mismos porque ignora el potencial creativo y comunicativo de éstos (Problema núm. 6.1; capítulo 3 -apartado 2-).

En estas actividades en las que se intentaban descubrir los modos de persuasión para incitar al consumo no se analizó el placer como mecanismo por el que se aceptan determinados discursos naturalizándose la ideología dominante y consintiendo formas de dominación no perceptibles; con lo cual no se permitía que los alumnos comprendieran cómo se producen sus deseos y sus gustos ni las relaciones de poder-dominación que están en juego impidiendo que pudieran tomar decisiones autónomas sobre sus placeres (Problema relacionado con el núm. 20; capítulo 3 -apartado 2-). Tampoco se relacionaron los hallazgos con las vivencias cotidianas de los alumnos, aun cuando eran situaciones casi idénticas que se prestaban fácilmente²⁶⁸, con lo cual al no reflexionar acerca de cómo estos modelos de vida y de belleza les afectaban a ellos mismos imposibilitaba su toma de conciencia y la posible praxis transformadora (Problema 6.4; capítulo 3 -apartado 2-). Tampoco se propiciaba la praxis al no difundir ni en el centro, ni en las familias, ni en el barrio las producciones audiovisuales de los alumnos en formato informativos y telediarios (act. nº 92, 94, 98, 112) para que éstos iniciaran su andadura como actores sociales comunicativos; experiencia y propósito que no se habían planteado los docentes pero que según algunos autores son fundamentales para posibilitar un aprendizaje comprensivo y completo en relación con el desarrollo de la capacidad crítica y con la emancipación activa (FUENZALIDA, 1990; HERMOSILLA Y FUENZALIDA, 1993; MASTERMAN, 1993a; FREIRE, 1997).

Al ser un contenido conceptual crítico el que se pretendía estudiar (las técnicas de persuasión de los publicistas) y dado como éste se trabajaba (adelantando a los alumnos los contenidos, tal como analizaré a continuación), no se estaba permitiendo el desarrollo de la capacidad crítica, ni la autonomía crítica en los alumnos de manera que aprendieran a transferir su pensamiento crítico a otros documentos o situaciones de sus vidas diarias

²⁶⁸ En un anuncio los personajes, feos o gordos, no se ponen las gafas para estar guapos; lo mismo le ocurre a una niña en clase pero no se cuestionan las razones de su coqueta e inadecuada actitud, ni el modelo de belleza imperante, ...

(Problemas núms. 6.2 y 6.3; capítulo 3 –apartado 2-). La conceptualización de este propósito (el desarrollo de la capacidad crítica) era muy estrecha; lo cual nos remite al problema de la conceptualización ambigua de este propósito educativo, que sería conveniente pensar y clarificar (Problema núm. 6; capítulo 3 -apartado 2-).²⁶⁹

Este propósito de desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos que figuraba en el Proyecto Educativo de Centro de esta escuela, tal como subrayó la directora, era trabajado por estas profesoras en otras circunstancias escolares muy puntuales. Marga, por ejemplo, señaló que lo trabajaba en algunos temas de las asignaturas y fundamentalmente en las Tutorías sobre problemas –de convivencia, habitualmente- que planteaban los alumnos (Diario 28/I/97 y 3/IV/97, profesora Marga; sesiones de reflexión). Ana se refirió a que los alumnos valoraban el trabajo que ellos mismos o los compañeros realizaban (Evta. directora Ana, junio 1997). Pilar mencionó que en las Tutorías se comentaban problemas de convivencia, hábitos de estudio, formas de trabajo, ... (Evta. profesora Pilar, junio 1997). En las manifestaciones de estas profesoras parecía confundirse el análisis crítico con la participación de los alumnos valorando, por ejemplo, sus trabajos o actuaciones; parece que en esas ocasiones en las que decían que se trabajaba el espíritu crítico fundamentalmente y únicamente se problematizaban sus comportamientos y actitudes considerados inadecuados pero no tanto el propio conocimiento ni el temario (desmenuzando críticamente los diferentes temas, presentando diferentes maneras de estudiarlos, pensando los factores causantes o las consecuencias de determinadas situaciones sociales, etc). Sobre los contenidos del programa no se concebía la posibilidad de crítica puesto que decían que eran “impuestos” (Diario 28/I/97 y 3/IV/97, profesora Marga; sesiones de reflexión).²⁷⁰

Las profesoras manifestaban que el bajo nivel de sus alumnos -refiriéndose tanto a su edad como a su falta de saber- imposibilitaba un trabajo crítico más profundo y complejo con ellos, y que trabajar críticamente con los alumnos era más adecuado en niveles educativos superiores, una vez que ellos fueran críticos. (En la categoría “Unos y otros alumnos” me extenderé más extensamente sobre la conceptualización que las docentes de este centro tenían sobre sus alumnos, lo cual era determinante respecto al trabajo escolar que ellas creían posible con ellos)

²⁶⁹ Además, también convendría aclarar los términos contenidos, conceptos, capacidades, procedimientos, destrezas, actitudes, ... porque se detectó en algún caso una confusión entre esta terminología, puesta en circulación por la reforma y que algunas docentes parecían haber incorporado a sus discursos pero sin comprenderla.

²⁷⁰

“Hacemos críticas más que nada en cuanto a comportamientos, en cuanto a cosas suyas. (...) Se debaten cosas; por ejemplo de los recreos, lo de los partidos de fútbol o cosas que han pedido ellos (por conflictos). Las critican, ven si sí o si no, y eso luego lo llevan (a la Junta de Alumnos). Pero, vamos, sobre eso hay mucho que hacer. (¿Y sobre los contenidos curriculares?) No, sobre eso no. Nos viene impuesto” (Diario 28/I/97, profesora Marga; sesión de reflexión).

“Hay muchas cosas en las que se trabaja (la capacidad crítica). En cuanto a comportamientos se trabaja bastante en Tutoría, en asambleas... Y en otro montón de cosas. Hoy, por ejemplo, ha salido lo de la basura. Estábamos en Conocimiento del Medio hablando de las ciudades que contaminan y tal, y han hablado ... Con los propios contenidos (escolares) se hace menos la crítica. Los contenidos vienen impuestos y entonces se les hace menos crítica” (Diario 3/IV/97, profesora Marga; sesión de reflexión).

Las maestras tenían dificultades para detectar e interpretar la ideología subyacente en los documentos mediáticos que trabajaron con los alumnos, tanto en cuanto a los análisis connotativos y a las relaciones entre las estructuras ideológicas de los documentos y las estructuras sociales de poder –intereses a los que sirven y consecuencias materiales de dichas relaciones- como incluso en el nivel denotativo del lenguaje audiovisual; lo cual es entendible tal como se comenta en el problema núm. 14 del capítulo 3 -apartado 2-. Estas dificultades de las docentes evidenciaban su carencia formativa para realizar una crítica ideológica a los medios de comunicación de masas así como para ayudar a los alumnos a realizar una lectura ideológica en profundidad de los mismos; lo que explica que incluso algunos comentarios de las maestras estuvieran cargados de estereotipos (Problema núm. 43; capítulo 3 -apartado 2-). Ellas mismas eran conscientes de que carecían de ideas ya que no sabían qué contenidos conceptuales podían trabajar con dichos documentos; pero apenas buscaron ampliar su formación, tal como indicaré más adelante en la categoría “Una y otra formación” (Problema núm. 9; capítulo 3 -apartado 2-).²⁷¹

También las dificultades de las maestras para plantear preguntas orientando los análisis críticos de los documentos mediáticos se debieron a que algunas no prepararon previamente la actividad. Marga, aunque había revisado documentación sobre el tema meses atrás, no planificó detenidamente la actividad; tal como ella misma manifestó. Pilar la preparó una vez la comenzó. En cambio Ana y Milagros que elaboraron para esta actividad un cuestionario-guía que ayudara a centrar las reflexiones sobre los anuncios tuvieron menos dificultades en sus clases²⁷². Además, por ejemplo Marga, no aprovechó los elementos de análisis que surgían de los comentarios de los alumnos, que ella no había previsto previamente, dejándolos pasar; a pesar de que eran muy ricos y permitían pensar sobre nuestra sociedad actual y sobre múltiples temas sociopolíticos (el papel tradicional de la mujer/madre/ama de casa –en un anuncio de ropa para embarazadas-, el racismo –en un anuncio de ropa juvenil-, la relación entre personas y animales –en un anuncio de galletas-, lo ecológico como reclamo –en un anuncio de lavadoras-, ...) (Diario 27/II/97, 6/III/97 y 24/IV/97).

Otro de los factores que influyeron en la superficialidad del estudio ideológico de los MCM en las actividades observadas fue la evasiva de las docentes a hablar de ideología (Problema núm. 37; capítulo 3 -apartado 2-); aspecto sobre el que me extenderé más detenidamente en la siguiente categoría “Unas y otras razones”.

271

“Había cosas que se me escapaban a mí, que a lo mejor yo no sabía sacarles el jugo suficiente a esos anuncios. Porque yo tampoco era ninguna experta. Probablemente se va más rápido, primero, porque teníamos el tiempo controlado pero, segundo, si tu lo controlas más (el tema) y sabes sacar más cosas o más jugo pues puedes ir más despacio claro. Pero si ya no se te ocurren ni a tí ... Nos falta a nosotros esa formación” (Evta. profesora Pilar, junio 1997).

272

“Hace tiempo que no les he echado un vistazo (se refería a unos libros que podían ayudarle a trabajar esta actividad), pero bueno ahora que ya me he puesto... (diciendo que iba a hacerlo ahora)” (Diario 4/II/97, profesora Marga; sesión de reflexión dos sesiones después de haber comenzado a trabajar esta actividad con sus alumnos).

Una de las docentes se mostraba reacia a trabajar tan abiertamente las actividades porque esto suponía que no podía anticipar lo que podía surgir del diálogo con los alumnos lo que le hacía despistarse o, lo que era peor, perder el control de los contenidos y de la situación de enseñanza-aprendizaje. Lo cual no ocurre con la forma tradicional de impartir docencia transmisivamente que permite tener aparentemente un control rígido y una mayor anticipación de lo que tiene que hacer y decir tanto el docente como los discentes así como de lo que puede suceder en el aula.

A mi modo de ver, las prácticas educativas observadas en estas actividades no se ajustaron a las intenciones declaradas por las docentes de hacer pensar a los alumnos ya que básicamente incidieron en qué era la publicidad y en desvelar algunas técnicas de persuasión empleadas en los anuncios (contenido conceptual) y no en desarrollar su capacidad crítica respecto al ámbito publicitario. Para ello hubiera sido preciso, no únicamente un planteamiento descriptivo-formal sino un planteamiento fundamentalmente crítico-ideológico de los valores subyacentes en los anuncios.

12. Una dinámica habitual era que las docentes adelantaran a sus alumnos los análisis críticos y las conclusiones en lugar de esperar a que éstos las elaboraran desde sus propias reflexiones (Diario 28/I/97, 4/II/97 y 11/III/97)²⁷³. Las docentes eran conscientes de esta dinámica y la justificaban con las siguientes razones:

- En cuanto a los chavales, algunas docentes señalaron que:
 - eran pequeños y había que orientarles porque espontáneamente no les iban a surgir ideas o se iban a perder,
 - no se esforzaban, ni tenían interés,
 - no participaban y no eran nada críticos.
- En cuanto a ellas como docentes, la directora comentó que:
 - tenía cierta obligación de transmitir los contenidos,
 - que era impaciente por la presión de terminar el programa.²⁷⁴

²⁷³ Las cosas importantes, las conclusiones, siempre las dice la profesora; no espera a que las descubran sus alumnos (Diario 28/I/97, clase de Marga). La mayoría de las ideas que se exponen en la puesta en común han sido aportadas por la profesora (Diario 11/III/97, clase de Ana).

²⁷⁴

“No todo lo puede descubrir el niño, porque entonces se quedaría en la mitad. Entonces muchas veces te tienes que adelantar y ya está. Aparte de que para que el niño descubra cosas también tiene que tener intereses y muchas veces no los tiene; no tiene ganas de hacer y el colegio significa esfuerzo (...). La cuestión es que te quedas ahí. Entonces, claro, yo dirijo para intentar sacar las cuatro ideas” (Diario 17/IV/97, profesora Marga; sesión de reflexión).

“Soy muy directiva cuando veo que ellos se paran. Esto me condiciona a que hable más ... Como ellos no participan me cogen la vuelta y entonces intento tirar de ellos; pero es que cada vez ellos se revuelcan más, se paran más y entonces llega un momento en que recuestan y no hay manera. Entonces les voy allanando el camino y no lo consigo tampoco. O sea, eso es un error. Lo he visto en el vídeo clarísimamente. Es totalmente directivo. Y es un tipo de respuesta (mía) para compensar esa falta de participación de ellos. Tendré que emplear otro tipo de cosas e intentar controlar esto. Es decir, si ellos no hablan y yo compenso esos silencios hablándoles más, cada vez ellos hablarán menos. Efectivamente... No sé supongo la única. Quiero decirte que generalmente el profesor tiene como la carga de obligación de tener que transmitir esos mensajes. Y luego tienes la carga de

Dado que estas características de los alumnos y estas “obligaciones” profesionales se mantenían durante todo el horario escolar, y por lo observado en sesiones de clase en las que no se trabajó con los MAV-MCM (Diario 24/IV/97, 15/V/97 y 20/V/97), podría concluirse que esta dinámica de anticipo era muy frecuente en todas las actividades de aula. Lo cual viene a destacar que la metodología de enseñanza era fundamentalmente transmisiva y centrada en el docente, con lo cual difícilmente iba a provocar aprendizajes contruidos por los propios alumnos.

En las sesiones de clase en las que se trabajaba sobre los anuncios publicitarios no se daba tiempo a los alumnos para que pensaran, ni se les forzaba a ello, ni se utilizaban los silencios como espacios de reflexión. En las clases de Marga, se aceptaban contestaciones breves de los alumnos como si éstas fueran respuestas a acertijos, no obligándoles a construir discursos más amplios y elaborados (Diario 4/II/97, 27/II/97 y 6/III/97).

Así pues los debates era una forma encubierta de educación bancaria en los que el discurso estaba dominado por los docentes y, además, en estas discusiones teóricas simplemente se constataban las diferentes ideas aportadas por unos y otros, no existiendo una verdadera reflexión colectiva ni un verdadero diálogo dialéctico; lo cual, por ejemplo, se observó claramente en las clases de Pilar y de Marga donde los alumnos apenas se escuchaban unos a otros²⁷⁵ (Problema núm. 24; capítulo 3 -apartado 2-). Y, además como mencionaré más adelante, si la profesora no sabía cómo moderar los debates manteniendo un mínimo de orden esta técnica de trabajo era improductiva para el aprendizaje de los alumnos a la vez que agotaba a la docente, por lo que reducía la frecuencia de uso de esta estrategia metodológica en el aula.

Las docentes en las sesiones de clase observadas apenas se centraban en cómo sus alumnos iban construyendo sus aprendizajes. Las docentes, antes de solicitarles que analizaran los anuncios, no indagaban en los conocimientos previos de los alumnos sobre los MCM, ni se aseguraban de si éstos habían entendido comprensivamente los textos audiovisuales a revisar ya que previamente no se describían con detalle los diferentes elementos que aparecían en dichos documentos (Diario 12/III/97 y 13/III/97, clase de

terminar el programa. Entonces eso hace que te metas tú en la voragine de las prisas y que intentes solucionar ... Mal solucionado el tema, claro” (Evta. directora Ana, junio 1997).

*“A lo mejor, no es eso lo más acertado y es mejor que piensen. A lo mejor estaba muy dirigida la actividad ... Si te van guiando es un poco como que te están quitando creatividad o iniciativas que tengas. En ese aspecto sí que llevas razón. (...)
Tampoco en ese momento estaba muy planificada y a lo mejor teníamos poco tiempo y yo les daba más pistas. Después teníamos que trabajar otras cosas... Al utilizar menos tiempo, entonces abrevias”* (Evta profesora Pilar, junio 1997)

275

“Están más pendientes de lo que han sacado ellos, más de lo que pueda haber sacado el otro ... A lo mejor, la atención era diferente porque no estaban corrigiendo una actividad que tuviesen ellos que ir rectificando. Era una opinión; entonces cada uno puede tener cosas diferentes” (Evta. profesora Pilar, junio 1997).

“No se escuchan nada. Es que ese es el problema ... Todos al mismo tiempo no nos entendemos. Están saliendo cosas interesantes pero si no nos escuchamos ... Yo así no puedo seguir. Cuando os relajéis seguimos”. (Diario 4/II/97, clase de Marga)

Milagros y Pilar) ni averiguaban si comprendían las herramientas propuestas por la profesora para que analizaran dichos textos. Por ejemplo, en la clase de Ana, la profesora no se detuvo a comprobar si los alumnos comprendían los conceptos de mensaje explícito e implícito que se utilizaban en esta tarea sino que, tras una explicación teórica de los mismos, se les puso a trabajar individualmente y por escrito sin haber analizado previamente de forma oral y en gran grupo algunos anuncios, ayudándoles con preguntas; y tampoco revisó sus respuestas al cuestionario durante el transcurso de la actividad (Diario 11/III/97, clase de Ana). En cambio la profesora Milagros, que desarrolló la misma actividad, cuando advirtió que los alumnos no sabían cómo realizar la actividad individualmente –al revisar las contestaciones de los alumnos al cuestionario, decidió que toda la clase empezara por trabajar oralmente en gran grupo el mismo anuncio (Diario 12/III/97, clase de Milagros). Por ello cabría decir que las actuaciones de algunas profesoras no ayudaron a los alumnos a realizar un análisis crítico de los textos audiovisuales siendo complicado para ellos entender el concepto de ideología y desvelar éste en los documentos objeto de estudio. Además, por ejemplo en las clases de Ana, era tal la dificultad de los alumnos para expresarse que ella al no entenderles no recogía las aportaciones de éstos e “imponía” las suyas (Diario 12/III/97); no existiendo, por tanto, un conocimiento compartido –del que hablan EDWARDS y MERCER (1994)- sobre el que ir dialogando y ampliando su comprensión de las cuestiones que se estaban estudiando²⁷⁶. Si esta dinámica era habitual en los procesos de enseñanza-aprendizaje podría ayudar a entender en parte el bajo nivel de comprensión de los alumnos respecto a cualquier tipo de texto así como su manera mecánica de enfrentarse a las tareas escolares.

MASTERMAN (1993) señala que en la enseñanza crítica de los medios los profesores y los alumnos aprenden conjuntamente; en ésta el docente no siempre va por delante ya que deja de ser un experto porque los alumnos son también conocedores de la cultura y de la tecnología audiovisual y debido a que el trabajo crítico es una aventura de investigación y de descubrimiento. Al igual que le ocurrió a Irene como he relatado anteriormente, la profesora-directora Ana fue aprendiendo a descubrir elementos en los textos audiovisuales trabajados que le iban evidenciando la ideología subyacente en éstos, a la vez que lo hacían sus alumnos (Diario 19/III/97)²⁷⁷. Ahora bien, a pesar de esos descubrimientos in situ, tampoco esta profesora rompió con su rol hegemónico en el aula ya que ella seguía siendo quien sabía y quien decidía qué hacer en el aula. La profesora Marga no aprovechó los pasos que iban avanzando sus alumnos en el análisis ideológico

²⁷⁶ Son muy ricos los análisis de los anuncios que realiza Ana. Lo hace por promover que los alumnos piensen, pero todo lo dice ella. Luego les indica que escriban y sinteticen lo comentado por ella, pero se deduce por lo que los alumnos escriben que no han entendido bien lo de mensaje explícito e implícito en los anuncios. Pero como ella no lee las respuestas que ellos escriben en el cuestionario no es consciente de esta dificultad, cree que los alumnos retienen lo que ella les ha comentado. Además, en las interacciones comunicativas profesora-alumnos falta comprensión compartida: cuando los alumnos comentan algo haciendo uso de su lenguaje pobre, la profesora no recoge sus aportaciones porque no entiende los análisis de los alumnos. (Diario 12/III/97, directora Ana).

²⁷⁷

“Si te facilitan todo ese trabajo (ofreciéndote materiales) la verdad es que tienes medio camino hecho. Te facilita y probablemente se pondría en marcha más gente de la que lo hace y, lo que es más importante, se haría también la reflexión por parte de nosotros. Generalmente si esa reflexión la haces en clase, también la haces contigo mismo. Quiero decirte con esto que no solamente enseñamos a los niños a ser críticos; de alguna manera, también lo somos nosotros. Y a eso no estamos habituados tampoco nosotros ... la primera yo ... a hacer este tipo de reflexión con los medios. En absoluto” (Evta directora Ana, junio 1997).

de los textos (Diario 4/II/97 y 27/II/97), aunque luego se quejaba diciendo que le hubiera gustado que se criticaran más los valores en los anuncios (Diario 3/IV/97, profesora Marga; sesión de reflexión); esta profesora no consideraba que sus alumnos pudieran avanzar en el conocimiento por lugares que ella no había recorrido previamente²⁷⁸. Ni Marga ni Pilar recurrieron a la ayuda de los alumnos en el manejo de los equipos, quienes eran mucho más diestros que ellas (Diario 27/II/97, 6/III/97, 24/IV/97 y 13/V/1997). Por lo que podría decirse que las relaciones con el conocimiento no se modificaron, ni tampoco las relaciones entre docentes y discentes ya que ni se concebía a aquél como problemático, ni las docentes cambiaron su rol tradicional de transmisoras expertas por el de facilitadoras y cuestionadoras de conocimiento ya que en cuanto descubrían análisis y conclusiones las transmitían a los alumnos como verdades incuestionables. En este aspecto habría que señalar que las relaciones entre docentes y discentes fueron siempre muy cordiales.

Las dinámicas metodológicas descritas difícilmente eran coherentes con el propósito educativo pretendido de que los alumnos pensaran y desarrollaran su capacidad crítica ya que reforzaban la dependencia intelectual de los alumnos manteniendo las relaciones de dominación existentes respecto al saber y a la figura del docente como experto. De nada servía introducir estos contenidos críticos si se mantenía la metodología de trabajo tradicional sin modificar ni la relación de los docentes y discentes con el conocimiento (convirtiéndola en problematizadora), ni las relaciones sociales en el aula (convirtiéndolas en más igualitarias, democráticas y colaborativas); tal como se ha explicitado en el problema núm. 23 reseñado en el capítulo 3 -apartado 2-.

Un cambio metodológico que implique una nueva relación con el conocimiento más dialéctica y que equilibre las relaciones sociales en el aula no se va a producir espontáneamente por introducir actividades de este tipo sino que requiere que los docentes previamente reflexionen acerca de la naturaleza del conocimiento y de cómo éste se construye, acerca de cómo aprenden los alumnos y de sus potencialidades reales de pensamiento y de acción en el trabajo escolar, acerca de las obligaciones docentes asumidas, ..., y que conscientemente pongan en práctica los cambios metodológicos necesarios para acercarse racional y éticamente a los propósitos pretendidos²⁷⁹.

Otra cuestión metodológica relacionada con esto hace referencia al hecho de que, por ejemplo, Marga a la vez que les solicitaba simples descripciones (qué personajes aparecían, qué decían, qué música incluían, si les gustaban o no, ...) les preguntaba inmediatamente por sus valoraciones acerca del anuncio; cuando según MASTERMAN es más adecuado posponer las valoraciones hasta después de haber analizado detenidamente el documento para así poder ir notando como las valoraciones pueden ir

²⁷⁸

“(Al comentarle la simbología de ciertos anuncios; por ejemplo, Bacardi: murciélago - noche) *Ahí no llegan; ni yo había llegado.*” (Diario 28/I/97, profesora Marga; sesión de reflexión).

²⁷⁹

En las páginas 176 y 177 relativas al problema mencionado núm. 23 del capítulo 3 -apartado 2- (epígrafe 3.2) se especifican algunas nuevas tareas docentes que podrían facilitar esos procesos educativos y esos aprendizajes emancipadores.

cambiando conforme se va otorgando significado al texto audiovisual. Aspecto indicado en el problema núm 20, recogido en el capítulo 3 -apartado 2-.

13. Las docentes que realizaron las actividades de análisis crítico de los MCM evaluaron positivamente los aprendizajes de los alumnos en dichas actividades, destacando que con ellas se había conseguido que fueran algo más críticos con la publicidad, aunque coincidieron en señalar que ésto no era suficiente y que se requería más trabajo en este sentido; solamente Irene se mostró más escéptica respecto a los logros conseguidos por sus alumnos, por ejemplo, respecto a la actividad del telediario²⁸⁰. Las docentes hicieron estas valoraciones desde sus observaciones ya que los contenidos trabajados en esas actividades ni se incluyeron en los exámenes, ni se realizó ninguna otra evaluación específica de los mismos (Problema núm. 32; capítulo 3 -apartado 2-); lo cual, a mi entender, estaba mostrando a los alumnos que no eran ni actividades ni contenidos fundamentales porque lo importante sí que se evaluaba curricularmente.

Por las declaraciones de las docentes parecía que el mero hecho de realizar dichas actividades en las aulas implicaba la consecución del aprendizaje pretendido o, en todo caso, una aproximación al mismo²⁸¹. A mi modo de ver ésto no ocurrió en las prácticas observadas. Por ejemplo, en la actividad del telediario tras revisar las contestaciones de los alumnos al cuestionario final que se les pasó detectamos Irene y la investigadora la

280

“Se ha conseguido que sean más críticos ... Con una actividad, otra y otra, yo creo que sí se puede conseguir algo. Por lo menos ellos se dan cuenta de determinadas cosas (de que les engañan en el precio, en el tamaño de los juguetes, ...). Van a seguir consumiendo juguetes pero por lo menos antes lo piensan un poco” (Evta. profesora Pilar, junio 1997).

Ana dice que los alumnos son más críticos en el sentido de que no confunden el producto con las señoras despampanantes que aparecen y de que sus valoraciones de diversos documentos ya no se reducen a bonito-feo, bueno-malo. Considera que habría que trabajarlo desde primer ciclo de Primaria, desde que el niño empieza a tener contacto con los aprendizajes escolares del lenguaje. *“(Que desarrollen su capacidad crítica) Eso es muy ambicioso. No creo que en un año o dos años yo consiga eso. Eso tiene que ser continuado. Pero por lo menos creo que sí he conseguido que hagan ese tipo de reflexiones: que sean conscientes de que les está mediatizando, porque antes no se daban cuenta. Decían que (las zapatillas que preferían) les gustaban a ellos porque eran más modernas”* (Evta. directora Ana, junio 1997).

“Mi objetivo era que fueran un poco más críticos con la televisión ... Me parece que algo se ha conseguido. Bueno, pues me quedo contenta” (Diario 3/IV/97, profesora Marga; sesión de reflexión). Marga señaló que la experiencia no era suficiente, que simplemente se había aludido al tema, y que llegar a ser un consumidor serio era mucho más complicado (Diario 17/IV/97, profesora Marga; sesión de reflexión).

“No creo que les ha quedado mucho. No lo sé porque no he tenido tiempo de valorarlo ... Creo que hay niños que sí se habrán dado cuenta de esto, y hay otros a los que les da igual... Pero yo soy más bien optimista. Pienso que esta actividad (la del telediario) sí que las ha abierto una posibilidad... Si hay dos que les preocupa, hemos salvado a dos”. (Evta. profesora Irene, junio 1997).

281

“(La profesora Ana, en la penúltima sesión de la actividad sobre la publicidad se dirige a sus alumnos de 8º EGB para cerrar el tema y les dice:) Hemos aprendido muchas cosas que antes no nos habíamos parado a pensar. Y es cuestión de entrenamiento. Lo que tenemos que ir haciendo es fijarnos en los anuncios con ese espíritu crítico.” (Diario 12/III/97, directora Ana).

enorme distancia que mediaba entre lo que nosotras creíamos que habían aprendido los alumnos con la actividad realizada y lo que realmente éstos aprendieron (o, mejor dicho, y nuestra valoración aproximada de lo que ellos aprendieron)²⁸².

Por una parte habría que señalar que el desarrollo de la capacidad crítica en los alumnos requiere de la participación real de éstos en los procesos educativos, de tareas que les exijan hacer uso de esta destreza intelectual aplicando y transfiriendo ésta a otros documentos y realidades así como de un trabajo más continuado; lo cual no tuvo lugar en las actividades realizadas. Claro que si el aprendizaje pretendido era tener conocimiento de algunos de los elementos con los que los anuncios nos llaman la atención y “engañan”, entonces estamos hablando de aprendizajes distintos; lo cual nos conduce nuevamente al problema de la conceptualización ambigua de este propósito educativo (Problema núm. 6; capítulo 3 -apartado 2-) que sería preciso clarificar porque según se trate de un aprendizaje u otro, siendo éstos tan distintos, serán precisas diferentes maneras de enseñarlo y de evaluarlo. Por otra parte habría que destacar que en las actividades se pueden estar generando aprendizajes distintos y contrarios a los deseados, tanto desde el curriculum explícito como desde el oculto y el nulo (sobre éstos me extenderé en la categoría “Unos y otros alumnos”). Por ello convendría analizar todos estos posibles aprendizajes previstos e imprevistos para conocer mejor los aprendizajes propiciados desde las prácticas educativas desarrolladas; no sea que, por ejemplo, se esté propiciando el escepticismo de los alumnos ante los MCM impidiendo que éstos los conciban como posibles instrumentos para la participación crítica ciudadana (MASTERMAN, 1993a).

Todas las docentes remarcaron la dificultad de evaluar el desarrollo de la capacidad y de la autonomía crítica en los alumnos ya que decían que no era posible valorar estos aprendizajes mediante las preguntas cerradas que utilizaban para evaluar los contenidos conceptuales. La profesora Marga pretendía cuantificar el nivel de crítica alcanzado por cada uno de sus alumnos así como evaluar solo su influencia en los aprendizajes de sus alumnos, excluyendo en esa evaluación la influencia en esos aprendizajes de otras instancias socializadoras²⁸³.

²⁸² De las respuestas de los alumnos al cuestionario y de las observaciones realizadas Irene y la investigadora deducimos que la gran mayoría del alumnado no llegó hasta donde la docente se había propuesto, sino que únicamente se consiguió que comenzaran a desplegar su capacidad crítica respecto a la información presentada. Algunos alumnos, incluso después de haber visto repetidas veces el documento, resumían equivocadamente lo que comentaba cada persona que intervenía en dicha noticia. Sólo dos (de los 22) alumnos realizaron cuestionamientos serios y coherentes; asombrosamente el chico que respondió más específica y acertadamente a lo que se preguntó fue el chico que peor se portaba en las clases. En general el cambio detectado fue que, después de la actividad, los alumnos dudaban y tenían ciertas sospechas sobre la información de los diarios televisados (*“No dicen lo que realmente sucede”*).

²⁸³

“Evaluar contenidos (conceptuales) es muy fácil porque evalúas lo que dicen o lo que escriben. Evaluar lo otro (la capacidad crítica) supone mucha mayor reflexión del día a día. Una evaluación a lo mejor más basada en determinados aspectos y cosas que, a lo mejor, en el ciclo no se tienen en cuenta. No sé” (Evta. profesora Pilar, junio 1997).

Prof. - ... Realmente no sé evaluar. Si me dices ‘es que habría que evaluar ahora cada uno cuanto ha conseguido de crítica’, pues es que ¿cómo se evalúa?

Inv. - Poniéndoles otro anuncio y viendo qué grado de análisis hacen, por ejemplo. ¿No?

Prof. - Pero parte lo tienen o lo han tenido o quizá, a lo mejor, unos cambios de actitudes dependen más de la actuación de los padres que del (colegio)...

Las docentes pensaban que era sencillo evaluar los contenidos conceptuales puesto que tenían instrumentos que ellas consideraban válidos para realizar juicios “objetivos” sobre esos aprendizajes de los alumnos, pero no pensaban lo mismo respecto a la mayoría de los contenidos procedimentales y actitudinales; por lo que no evaluaban aquello que no sabían cómo evaluar, evaluando sólo los contenidos conceptuales o los procedimentales fácilmente medibles (como, por ejemplo, saber leer con cierta agilidad o resolver problemas algorítmicos). El desarrollo de la capacidad crítica y de la creatividad, que eran dos de los ejes fundamentales de los documentos institucionales del centro (del PEC y del PCC), no eran evaluados ni a nivel de aula ni de centro, tal como indicó la directora.²⁸⁴

Ahora bien, la misma dificultad que existe para evaluar el desarrollo de la capacidad crítica existe a la hora de valorar la calidad de la comprensión de los alumnos respecto a algunos contenidos conceptuales y procedimentales que las docentes evaluaban sin problema. Ambas son evaluaciones complejas y ambigüas al carecer el docente de medidas cuantificables para valorar la calidad de la comprensión o del juicio de los alumnos. Desde mi punto de vista, esta circunstancia no era comentada por las docentes porque tampoco la evaluaban sino que sus evaluaciones se limitaban a constatar la corrección de las respuestas a las preguntas planteadas en los ejercicios. Una simplificación caricaturesca de la evaluación que habían naturalizado como válida y que, sin ellas ser conscientes, no les estaba posibilitando conocer realmente los aprendizajes comprensivos desarrollados por los alumnos sino lo memorizado (la mayoría de las veces temporal y descontextualizadamente) o lo copiado por éstos.

Irene señaló la imposibilidad de pretender evaluar aprendizajes a corto plazo. Decía que los alumnos aprenden en espiral y que, aunque al finalizar las actividades o los temas parece que no retienen nada, luego, cuando trabajan otros temas o actividades relacionadas con aquéllas, sí que retoman los aprendizajes anteriores; por lo que es difícil evaluarlos a corto plazo (Diario 18/VI/97. Entrevista junio/1997).²⁸⁵ Concepción del

Los valores es muy difícil de evaluar. Entonces nos empezamos a mover en un terreno de aguas movedizas. Comportamientos y actitudes es poco evaluable. Todo eso no te da la seguridad de que porque tu has cambiado un comportamiento has conseguido esto o no. No lo sabes seguro. Es difícil saber si estás en el camino adecuado o no”.

(Diario 3/IV/97, profesora Marga; sesión de reflexión)

284

“(En la evaluación del centro) Lo de ser más críticos y tal, no recuerdo que haya salido; pero lo de que nuestro centro es un centro de integración y entonces hay unos objetivos básicos de aceptación ... sí que se ha revisado cuando se han planteado problemas” (Evta. profesora Pilar, junio 1997).

“Hay muchas cosas que quedan en el aire, que se supone que se han conseguido pero habría que hacer una valoración, a lo mejor, con los alumnos que se van. Es decir, si al finalizar el ciclo y la meta última es, la educación medioambiental, el desarrollo del espíritu crítico y de la creatividad, ..., cómo controlamos eso si no les hacemos ningún tipo de prueba. Y eso se puede ver en los chavales que han terminado y que llevan todo este tiempo aquí” (Evta. directora Ana, junio 1997).

285

“Crees que las cosas han salido bien y la evaluación es un desastre y luego resulta que al año siguiente (descubres que algo les había quedado). A veces, te enteras de si han aprendido o no, es en casos de esos (en actividades posteriores en las que realizan procesos mentales similares). Ellos sin haber sido conscientes generalizan ...” (Evta. profesora Irene, junio 1997).

aprendizaje que era bien distinta de la que parecían tener el resto de docentes dada la confianza de éstos en poder evaluar resultados inmediatos y tangibles.

Pero no solo no se evaluaba lo difícilmente evaluable sino que todo aquello difícilmente valorable era suprimido como objetivo educativo y, por tanto, como experiencia educativa; lo cual, a mi entender, explicaba junto con otras circunstancias la escasa presencia de actividades con un propósito curricular crítico.

Son muchas las patologías del sistema de evaluación predominante -claramente identificadas por SANTOS GUERRA (1995), ELLIOTT (1990) y otros autores-, muchas de las cuales tenían lugar en estas aulas por la racionalidad curricular técnica que subyacía en las prácticas educativas implementadas. Por ello considero que sería necesario que el profesorado de este centro repensara el qué y el cómo de la evaluación en educación, el para qué de la misma y el curriculum oculto que las decisiones docentes sobre este elemento curricular podían estar generando en los alumnos.

Después de realizar el año siguiente una actividad semejante a la del telediario con los mismos chicos, en relación con el desastre ecológico de Doñana, Irene me comentó que *“parece que no haces nada, que costaba que sacaran conclusiones, pero ahora son más maduros, más perspicaces y más desconfiados”* (Diario 18/V/98, profesora Irene, conv. informal).

4.2.2.2. UNAS Y OTRAS RAZONES

4.2.2.2.0. INTRODUCCIÓN

En esta categoría voy a comentar algunas de las razones que pueden ayudar a comprender el uso de los MAV-MCM en las prácticas curriculares de esta escuela. En primer lugar voy a referirme a algunas de las razones que sostenían la integración de los MAV-MCM en el curriculum ordinario de esta escuela; por una parte, recogiendo y cuestionando las *razones positivas*²⁸⁶ explicitadas por los enseñantes que, según ellos, les habían llevado a integrar curricularmente dichos medios en sus prácticas docentes y, por otra parte, presentando algunas otras razones (también positivas) intuitivas por la investigadora a partir de los datos recogidos en este estudio de caso. En segundo lugar aludiré a algunas *razones negativas* desde el punto de vista de la investigadora que estaban detrás del modo en que se implementó dicha integración y que estaban imposibilitando unas prácticas educativas encaminadas hacia la emancipación de los alumnos y de los docentes.

Las razones negativas explicitadas por los docentes -es decir, los factores que les impedían trabajar con/sobre estos medios como ellos pretendían- se recogen y analizan en la siguiente categoría múltiple “Unas y otras dificultades”: la falta de tiempo, la obligatoriedad de completar el programa, las deficiencias de los alumnos, las exigencias de las familias, la escasa dotación de equipos y materiales y de financiación, ... (epígrafe 4.2.2.3). Además, también he incluido diluidamente en el resto de categorías algunas otras razones que podrían ayudar a entender mejor los usos observados de los MAV-MCM en esta escuela.

4.2.2.2.1. ALGUNAS RAZONES “POSITIVAS” RESPECTO A LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MAV-MCM EN ESTA ESCUELA

Para el profesorado de este centro desempeñar bien su trabajo profesional implicaba, primero, cumplir con el programa establecido y, después, ir añadiendo algunas mejoras en el curriculum. Estas mejoras a añadir se concretaban en atender a la diversidad del alumnado, en propiciar una conciencia ecológica y en incorporar las nuevas tecnologías en la enseñanza; de ahí los proyectos de formación y de experiencias en los que el claustro estaba participando durante años, que giraban en torno a las adaptaciones curriculares, a los temas medioambientales y a los medios audiovisuales e informáticos.

Algunas docentes, tal como comentaron a la investigadora, concebían que una enseñanza de calidad consistía en completar el programa-libro de texto en los plazos de tiempo previstos y en plantear a los alumnos algunas otras actividades, añadidas a las obligatorias, pero sin modificar la esencia del curriculum ordinario. Aspectos referidos fundamentalmente a la cantidad-ritmo de temas impartidos y a la cantidad-incremento de tareas realizadas pero que no dicen nada de la relevancia ético-política de los aprendizajes

²⁸⁶ Sobre la denominación razones positivas y negativas léase lo dicho en la nota a pie de página núm. 226 incluida en la página 297 de este informe específico.

desarrollados por los alumnos en el curriculum ordinario o en esas experiencias complementarias.²⁸⁷

4.2.2.2.1.1. RAZONES “POSITIVAS” EXPLICITADAS POR LOS DOCENTES

Los docentes en una primera encuesta que se les pasó en junio y septiembre de 1995 (cumplimentada por un 80% de ellos) señalaron la necesidad de incorporar en el curriculum escolar los medios audiovisuales. Por una parte, al ser conscientes de que la imagen envuelve cualquier momento y lugar del entorno social cotidiano consideraban que era necesario que la escuela respondiera a estas características de la sociedad contemporánea; y, por otra parte, creían que estos medios audiovisuales podían incidir positivamente en la mejora de la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje al motivar a los alumnos, al presentar la información de forma más amena, clara y comprensiva y al posibilitar la participación de éstos así como el desarrollo de su creatividad²⁸⁸. En esa ocasión, únicamente el orientador del centro destacó la necesidad de enseñar a los alumnos a interpretar críticamente la información recibida a través de estos medios.

En esas respuestas de los docentes subyacía una conceptualización positiva de los MAV-MCM como avances tecnológicos que el progreso ponía en sus manos y que era

²⁸⁷ La profesora Marga está contenta porque dice que se ha programado muy bien y que va a terminar todos los libros, salvo en Matemáticas, que van más atrasados porque les cuesta aprender lo del cambio de unidades” (Diario 20/V/97). *“Hay gente que amplía y hace cosas distintas a las que tiene que hacer (obligatoriamente). Se meten en rollos macabeos porque quieren. Y eso es calidad”* (Diario 17/IV/97, profesora Marga; sesión de reflexión).

²⁸⁸

“(Hay que incluir los MAV-MCM en el curriculum) Para dar respuesta a la realidad social actual y al futuro que cada vez impone más estos medios” (Encuesta 1, profesora Ana, 1995)

“Los medios audiovisuales afectan a la comunicación en general. La escuela no puede estar al margen de los sistemas de comunicación actual” (Encuesta 1, profesora Irene, 1995)

“No solo es necesario sino imprescindible (la integración curricular de los MAV-MCM). En estos tiempos es impensable prescindir del idioma audiovisual” (Encuesta 1, profesora Mónica, 1995)

“(El uso de los medios audiovisuales es) Un buen recurso de cara a la mejora de la calidad en la enseñanza y puede beneficiar el aprendizaje de los alumnos” (Encuesta 1, profesor Arturo, 1995). *“Es muy enriquecedor para el alumno y un apoyo importante para el maestro”* (Encuesta 1, profesora Maite, 1995). *“Es una gran ayuda para perfeccionar nuestro trabajo y hacer la enseñanza más amena y eficaz”* (Encuesta 1, profesor anónimo, 1995). *“Te pueden facilitar mucho el trabajo si se emplean adecuadamente”* (Encuesta 1, profesora Milagros, 1995).

“Sirven de gran ayuda y complemento” (Encuesta 1, profesora Gema, 1995). *“Sería un recurso más a emplear en el aula”* (Encuesta 1, profesor anónimo, 1995). *“Una herramienta más en el desarrollo metodológico”* (Encuesta 1, profesor anónimo, 1995).

“Presentan la información de forma más clara” (Encuesta 1, profesor anónimo, 1995). *“La imagen es más efectiva que la palabra y la letra escrita”* (Encuesta 1, profesora Marga, 1995). *“Es más fácil aprender con imágenes”* (Encuesta 1, profesor anónimo, 1995). *“Los contenidos les llegan más a través de la imagen”* (Encuesta 1, profesor anónimo, 1995). *“El lenguaje visual resulta más atractivo”* (Encuesta 1, profesora Raquel, 1995). *“Rompen con la monotonía”* (Encuesta 1, profesora Merche, 1995). *“Ellos aprenden divirtiéndose mucho más y a eso hay que tender”* (Encuesta 1, profesor anónimo, 1995). *“Ayudan a fomentar la creatividad en el alumno”* (Encuesta 1, profesora Mónica, 1995). *“Se sienten (los alumnos) sujetos agentes”* (Encuesta 1, profesor Marcos, 1995).

“Es necesario aprender a manejar los medios audiovisuales e interpretar críticamente la información que recibimos a través de ellos” (Encuesta 1, orientador Andres, 1995).

conveniente aprovechar para el trabajo escolar como recursos de aprendizaje, siendo necesario para ello estudiar como contenido curricular el lenguaje audiovisual. Los enseñantes no tenían una conceptualización crítica de estos medios como difusores de ideología, cuyos productos culturales convendría deconstruir en las aulas de manera que los alumnos aumentaran la comprensión de sí mismos y del mundo que les rodea para emanciparse de la posible manipulación mediática y para saber como utilizarlos en provecho de su participación democrática.

Coincidentemente con estas razones manifestadas por los docentes en esa primera encuesta, en la mayoría de las actividades realizadas con y sobre estos medios (que, por cierto, no fueron muchas a pesar de sus declaraciones sobre la necesidad de éstas), predominaron las funciones de éstos como soportes de información y como medios de expresión; tal como he indicado en la categoría anterior. Usos en los que subsistía el mito de “la ventana”, en donde no se tiene consciencia de que los documentos audiovisuales son representaciones de la realidad construidas subjetivamente.²⁸⁹

En una segunda encuesta que se les pasó a los docentes en la que se pretendía valorar específicamente una charla formativa que tuvo lugar en el centro sobre el uso crítico de la televisión en la escuela, en noviembre de 1995 y a propuesta de la investigadora, los docentes añadieron a las primeras razones expuestas -respecto a la conveniencia de incorporar los MAV-MCM en las aulas- la necesidad de desarrollar la capacidad crítica de los alumnos respecto a los mensajes mediáticos²⁹⁰. Ahora bien este nuevo argumento, añadido tras asistir a esa charla puntual, únicamente originó unas pocas experiencias de aula por parte de unas algunas maestras (act. nº 129, 131, 132, 134, 136 y 137) en las que, como he señalado en la categoría anterior, no se estudió con los alumnos el concepto de “representación” -central en la educación audiovisual crítica para desmontar el mito de la ventana- sino que su perspectiva crítica fue estrictamente

²⁸⁹ Aquí remito a las páginas 82-83 y 87 del apartado 1 del capítulo 2 (epígrafe 2.1.1.3) donde me he extendido sobre este mito de la ventana.

²⁹⁰

(Enseñar en las aulas a leer críticamente la televisión) *“Me parece una propuesta más que adecuada, necesaria. En mucho de los programas que se emiten por televisión, no sólo en los anuncios y entrevistas, especialmente en los informativos se intenta manipular el pensamiento del espectador”. “Me parece una buena idea enseñar a los niños a tener una opinión y ser críticos. Eso se puede hacer partiendo de su realidad, de algo cotidiano y cercano a ellos como es la televisión”. “Como en realidad a veces no se puede influir en ver menos horas de televisión, me parece como contrapartida muy acertada la propuesta de formar a los alumnos para que sepan analizar y criticar los programas que ven”. “Me parece interesante, pero de difícil aplicación en el aula”. “Muy interesante y, además, de no muy complicada aplicación en el aula ya que entronca perfectamente con los temas transversales. Dada la enorme influencia de la televisión se hace imprescindible educar a nuestros alumnos y alumnas para que no acepten sin más como bueno, real, necesario, ... todo aquello que les ofrece la televisión. Pero, a la vez, habría que enseñarles a seleccionar y valorar adecuadamente todo lo que la televisión puede proporcionarles de positivo”. “Es una propuesta tremendamente interesante para llevar a cabo con alumnos desde los primeros cursos. Sería interesante que desde el claustro se formaran grupos de trabajo para preparar material que nos permitiera trabajar con nuestros alumnos”. “Si en la escuela analizáramos con ellos ese tipo de programas podríamos concienciar a los alumnos a ser más críticos con lo que la televisión nos ofrece y que ella, en la mayoría de los casos, no refleja la realidad y es un instrumento de manipulación”. “Muy interesante porque permite: a) reflexionar sobre los mensajes de forma crítica de manera que el alumno tome conciencia de la manipulación de la realidad, la credibilidad de los mensajes, los intereses de las cadenas televisivas condicionadas por la publicidad; b) analizar y reflexionar son pilares básicos para que los alumnos sean capaces de producir” (Encuesta 2, profesores anónimos, 1995)*

vacunadora y centrada en la publicidad; lo cual era coherente con el escaso conocimiento crítico que los docentes tenían de estos medios (que no fue ampliado en el curso de formación del Proyecto Mercurio) así como con el enfoque transmisivo de la enseñanza predominante en estas aulas (que tampoco fue cuestionado desde ese curso formativo).

Estas afirmaciones de los docentes denotaban una gran confianza en los medios audiovisuales, cuyos beneficios para la enseñanza parecían derivarse más de estos materiales en sí mismos que de los usos que de ellos hicieran; lo cual desvela que el mito del “imperativo tecnológico” también estaba presente en el discurso de la mayoría de los docentes de esta escuela²⁹¹. En este sentido, el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona también expresó a la investigadora que era habitual que los enseñantes destacaran la utilidad de los MAV-MCM para la enseñanza pero sin pensar en usos y en aplicaciones concretas de éstos para el trabajo escolar.

Algunos docentes se admiraban de cualquier actividad “diferente” que realizaban otros compañeros y compañeras de trabajo con estos medios: los quimiogramas de Mónica y Vanesa (act. n° 35) asombraban a Regina, la grabación en vídeo de los trucos de Mónica (act. n° 130) asombraban a Yerba, a Marcos, a Belén y a Arturo, las transparencias de la Sirenita de Petra (act. n° 19) asombraban a Marga²⁹², el diaporama del agua de Mónica y Vanesa (act. n° 50) asombraban a Isabel, las actividades de revelado de Irene (act. n° 48) asombraban a Felisa y Maite. Ahora bien, en ninguno de los comentarios escuchados se dialogó acerca del propósito educativo que subyacía en la elaboración de dicho material o en la realización de dicha experiencia de aula, ni acerca del aprovechamiento educativo que habían podido extraer los alumnos de dichas actividades. Los docentes no se planteaban la pertinencia educativa de los materiales o de las actividades realizadas con estos medios como si todo material o uso fuera valioso en sí mismo, cuando en algunos casos eran cuestionables bien porque el simple uso de esos materiales audiovisuales no aportaba nada nuevo al proceso educativo -bueno sí, más trabajo para el docente y mayor gasto- (act. n° 3, 12, 14, 15, 16, 19) o bien porque en el desarrollo de las experiencias escolares con ellos se olvidaba el propósito de éstas pasando a ser importante la actividad en sí misma (act. n° 85, 89, ...); casos en los que se caía en un mero activismo. Solo Irene parecía plantearse estas cuestiones juzgando la validez de determinados usos.

Esta circunstancia tiene mucho que ver también con el “velo tecnológico” del que hablaba ADORNO (1969) -y que señala cómo el uso de la tecnología, como símbolo de progreso, se justifica en sí mismo no haciendo falta pensar los fines educativos- y con el valor social postmoderno en el que la estética predomina sobre la ética -en donde la vistosidad de la forma relega la ética, el fondo de las cosas, en este caso la relevancia educativa de determinadas experiencias escolares-.²⁹³

²⁹¹ Aquí remito a las páginas 79-82 del apartado 1 del capítulo 2 (epígrafe 2.1.1.3) donde he explicado este mito del imperativo tecnológico.

²⁹² “Vete a verlo, no te lo pierdas” (Diario 21/III/96, Marga a la investigadora). Se trataba de unas transparencias en color, que habían sido calçadas del cuento de la Sirenita, que la profesora Petra utilizaba para que sus alumnos con dificultades de aprendizaje fueran relatando el mencionado cuento de Walt Disney.

²⁹³ Disertaciones éstas que he tratado más extensamente en el apartado 1 del capítulo 2 (epígrafe 2.1).

Ahora bien, ¿qué sentido tiene implementar actividades con los MAV-MCM en las aulas creyendo que por el mero hecho de realizar éstas en el contexto escolar tienen ya de por sí un valor educativo así como creer que con ellas se da respuesta a las necesidades formativas del alumnado de nuestra sociedad mediática?. Es preciso incorporar estos medios en el curriculum escolar desde el marco de una enseñanza reflexiva y crítica que permita pensar las necesidades prioritarias de los alumnos desde un análisis de la realidad social actual así como los principios de procedimiento y las tareas convenientes y relevantes para incidir en dichas necesidades; una enseñanza reflexiva y crítica que permita ser conscientes de lo que ocurre en los procesos educativos y de las dificultades que surgen; una enseñanza reflexiva y crítica que permita indagar acerca de los condicionantes que están influyendo negativamente en dichos procesos y así poder reorientar educativamente las prácticas docentes en beneficio de los alumnos y alumnas. Si no se trabaja desde este marco reflexivo difícilmente se producirán mejoras en los procesos educativos porque se seguirá trabajando de la misma manera al no existir consciencia de la inexistencia de discursos emancipadores o de las contradicciones entre éstos y las prácticas educativas implementadas.

Estas conceptualizaciones y usos de los medios encajaban de lleno con la formación y con las experiencias educativas que tuvieron lugar en esta escuela en el curso anterior 1994/95 -con motivo del proyecto “Los medios audiovisuales como medios de comunicación”- así como con la propuesta formativa del curso sobre medios audiovisuales que impartió el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona en este centro en el curso académico 1995/96 (la cual se analiza detenidamente en la última categoría de este informe específico); en las que no se reflexionó acerca de ninguno de los mitos indicados, ni se pensó la necesidad de un enfoque crítico representacional en relación con los MAV-MCM.

A pesar de estas primeras manifestaciones de los enseñantes, en otras posteriores vertidas en las entrevistas de junio de 1996 y 1997 en donde consideraron la integración de estos medios en sus propias prácticas docentes (cuando ya se veían “obligados” a realizar en sus aulas actividades con estos medios porque así lo requería su adscripción al proyecto Mercurio), éstos señalaron algunas reticencias que no habían planteado al preguntarles acerca de esta integración desde una perspectiva general. Además en sus prácticas docentes tampoco se reveló que los docentes se sintieran hechizados por el espejismo de las nuevas tecnologías como solución a los problemas educativos sino que recelaban de incorporarlos por creer que la obligación era terminar los libros de texto, por la seguridad y el control de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que estos últimos materiales les aportaban al estar acostumbrados a trabajar con ellos y al considerar que tanto la seguridad como el control eran ineludibles en una enseñanza eficaz, así como por la comodidad que suponía trabajar con los libros de texto; cuestiones sobre las que me extenderé más adelante.²⁹⁴

294

“(El empleo de los medios audiovisuales) Hoy por hoy, no lo ves como una necesidad. Y ese es el problema. Ves más como una necesidad y una obligación el terminar un libro de texto o trabajar más el material impreso. Además es más cómodo” (Evta. profesora Josefa, junio 1997).

“La práctica quizá no me ha demostrado nada. Pienso que tendría que trabajarlo mucho para que ellos adquirieran los conocimientos que se les piden... Habría que pasarlo más de una vez; con una sola vez no creo que se les quede lo que queremos conseguir de ellos (...)

4.2.2.2.1.2. OTRAS RAZONES “POSITIVAS” NO EXPLICITADAS POR LOS DOCENTES

Además de estas razones que aducían los docentes para justificar la necesidad de incorporar los MAV-MCM en las aulas parece que existían otras, no menos importantes, que deduzco de los usos observados y de los comentarios de algunas docentes: la curiosidad intelectual, el beneficiar al centro, el lucimiento, el sentirse obligado/a...

Una de estas razones era la necesidad sentida por la profesora más innovadora y dinamizadora de esta escuela, Irene, de realizar experiencias que le motivaran profesionalmente. Interés que daba lugar a algunas actividades con sus grupos de alumnos pero que, como ella misma señalaba, no tenían en un primer momento un específico interés pedagógico²⁹⁵. Este interés, directa o indirectamente, le llevaba a Irene a participar en múltiples proyectos, concursos y jornadas en los que presentaba los materiales realizados por ella o por los alumnos del centro en dichas experiencias haciendo uso de los medios audiovisuales; lo cual con el tiempo llegó a convertirse en una constante de su trabajo.

Esta dinámica de trabajo de Irene era apoyada y potenciada por la directora del centro porque, además del intrínseco interés educativo que ésta veía en esas actividades, con esas participaciones en proyectos y concursos el centro obtenía una financiación extra con la que se compraban nuevos equipos tecnológicos audiovisuales e informáticos así como un reconocimiento de la labor docente desde la administración educativa, el ayuntamiento, las familias, ...²⁹⁶. Lo cual era beneficioso para el centro debido al exiguo presupuesto económico con el que contaba y debido a la rentabilidad que podría extraerse de ese equipamiento tecnológico, de ese reconocimiento profesional y de ese curriculum abultado de experiencias educativas para mantener e incrementar tanto la oferta de unidades en este centro desde la administración educativa como la demanda de plazas desde las familias de los alumnos. Cuestión sobre la que me extenderé más detenidamente en la categoría “Una y otra dotación. Una y otra financiación”.

Que me quiten un poco ese miedo de que ciertas cosas pueden ser modernas y eficaces a la vez” (Evta. profesora Maite, junio 1996).

“Miedo un poco a romper o a salirte de lo que es la rutina y que los alumnos se te duerman un poco (...) Estamos demasiado acostumbrados a la enseñanza directiva ... porque es más rápido ofrecerle a los alumnos la información, y porque te permite hacer muchas más cosas ... El alumno rellena la ficha y ya está. Y lo otro pues supone que tienes que elaborar un trabajo previo, reflexionar sobre él, presentárselo concretado y elaborado a los alumnos y que ellos lo analicen ” (Evta. profesora Josefa, junio 1997)

295

“Tampoco ha sido interés pedagógico. Como estás tantas horas aquí (en la escuela), y como luego en tu casa tampoco tienes tanto tiempo, la única forma a veces de hacer las cosas (que te apetece) es hacerlas en el colegio. Quiero decir, si a mí me gustan las cosas pues me parece que a los chavales también les tiene que gustar y que es bueno saberlo. Muchas veces la elaboración pedagógica es posterior; tienes tus objetivos y tal y cual, pero a veces el comienzo no es tan ... (premeditado). Yo les hago hacer cosas porque me sale, lo racionalizo después” (Evta. profesora Irene, junio 1996).

296

Irene me comentaba que quería quedarse un año más en el centro porque *“ahora es cuando recibes los honores, cuando te luce el trabajo”* (Diario 18/V/98, profesora Irene, conv. informal).

Ahora bien en esta dinámica de participación en concursos y proyectos para recaudar fondos para el centro ocurría que la mayoría de las veces la intencionalidad didáctica de las experiencias realizadas con los MAV-MCM pasaba a un lugar secundario ante la prioridad de hacerse con materiales vistosos para presentar en dichos eventos; como puede deducirse, por ejemplo, de las situaciones de aula en las que se dirigía excesivamente a los alumnos para conseguir que éstos elaboraran un material llamativo con el que poder ganar un concurso (Diario 28/IV/97, profesora Irene), o de las situaciones de aula en las que no se realizaban algunas de estas actividades añadidas con grupos de alumnos porque eran *“muy tontos”* (Diario 5/VI/97, Irene), o de las situaciones de aula en las que se solicitaba a algunas docentes permiso para realizar actividades puntuales con sus alumnos para recoger simplemente información sin apenas comentarles de qué se trataba (Diario 24/IV/96, Irene), o de las situaciones de aula en las que se trabajaba solo con algunos alumnos en horas extraescolares ya que *“siempre es necesario que un grupo reducido de alumnos maneje bien los aparatos para que puedan echarle una mano”* (Diario 10/III/97, Irene), etc.²⁹⁷

Otros docentes del centro realizaron actividades con los MAV-MCM, a pesar de no creer en la necesidad de incorporarlos al curriculum, por su deseo de incorporarse al carro de estas dinámicas y no quedar descolgados de éstas sintiéndose observados como *“diferentes”*; lo cual se acercaba más a una obligación que a una convicción.²⁹⁸

Una buena parte de los docentes concebían a las actividades de aula que realizaban con los MAV-MCM como una obligación asumida al haber comprometido con los proyectos educativos y de formación en los que participaban; por ejemplo, en el caso del Proyecto Mercurio era prescriptivo implementar actividades con los alumnos en el segundo año de adscripción a dicho proyecto. Esta obligación era aceptada al suponer estos proyectos un beneficio económico y curricular para el centro que les posibilitaba vender una imagen dinámica e innovadora del mismo; como he señalado anteriormente. Así algunos enseñantes, incluso los más convencidos de la necesidad y de la conveniencia de incorporar estos medios al curriculum, se sintieron un poco forzados a realizar algunas actividades con ellos ya que cuando llegaba el momento de plantear dichas actividades en sus aulas o no habían pensado o no sabían qué hacer o consideraban que estas actividades les restaban tiempo para lo que consideraban más importante; otros, ilustrativamente,

²⁹⁷ En una ocasión charlando con Irene y con la directora sobre un trabajo que realizaron con los alumnos de 1º y de 2º de ESO durante el curso 1997/98 sobre el tema del Consumo, y por el que recibieron un premio dotado de un millón de pesetas (patrocinado por el Corte Inglés), la directora comentó que en esas actividades tuvieron que estar encima de los alumnos para que analizaran las noticias de prensa sobre consumo porque tenían dificultades para ello y que esto *“lleva mucho trabajo y no luce”*; inmediatamente Irene le corrigió diciendo que esta actividad suponía un proceso de aprendizaje completo de análisis y síntesis para los chicos (Diario 29/VI/98, conversación informal visitando con Irene y con la directora en el Retiro la sala donde se exponían los trabajos ganadores en ese concurso).

²⁹⁸

“A lo mejor tampoco es tan importante que los alumnos aprendan a utilizar el vídeo o a hacer actividades con el vídeo, sino que aprendan una serie de cosas porque luego en niveles posteriores le van a exigir más contenidos, que no utilizar el vídeo...”
Ha sido gracias al cursillo o a la gente que está aquí que lo hace, el que tú te animes ¿no?. El decir: ‘No voy a ser yo la única que no lo haga’” (Evta. profesora Belen, abril 1996).

cuando comentaban a la investigadora algunas actividades que habían realizado con estos medios decían *"para el Proyecto Mercurio hemos elaborado ..."* (Diario 7/III/97).²⁹⁹

El uso de estos medios audiovisuales en esta escuela había sido impulsado por dos profesoras, Irene y Mónica, dos o tres años antes de comenzar esta investigación; ellas iban proponiendo al resto de enseñantes diferentes experiencias educativas y proyectos de formación sobre estos medios en los que iba involucrándose prácticamente todo el claustro. Irene decía que era preferible desarrollar actividades puntuales más globalizadas tres o cuatro veces al año, que realizar una programación general, porque así se embarcaba un mayor número de docentes creándose un ambiente y generalizándose su uso y que, además, esa era la forma con la que más se trabajaba (Diario 16/V/95); aunque era consciente de que ella les *"arrastraba"*, de que se retrocedía fácilmente ante cualquier dificultad que surgiera y de que si no estuvieran ella y Mónica no se haría nada (Diario 16/V/95 y 29/V/96)³⁰⁰.

El sentir general era que la incorporación de los MAV-MCM en las aulas se estaba ampliando y reforzando con el paso del tiempo. Irene, aunque consideraba que el uso de estos medios en el centro era limitado, no tenía una visión pesimista de la situación sino que expresaba que era un proceso, que *"la cosa marchaba bien, que iban poco a poco, pero que eso ya era bastante paso"* (Diario 16/V/95)³⁰¹. Pero lo cierto es que la mayoría de los enseñantes parecía caminar en punto muerto, de manera que la falta de pendiente o cualquier obstáculo desviaba, reducía o paralizaba el viaje; sus actividades eran simples burbujas que desaparecían al menor contratiempo. De poco sirve implementar actividades diseñadas por otros. Si los docentes no realizan una profunda reflexión didáctica sobre las realidades sociales, sobre las nuevas necesidades educativas del alumnado y sobre la respuesta que tiene que dar la escuela (es decir, sobre el para qué y el cómo de dichas actividades que justifiquen esos usos u otros) poco o nada habrá modificado su manera de concebir la enseñanza y cuando desaparezcan esas influencias externas todo seguirá igual³⁰². Utilizando otro símil podría decirse que de poco servía que

299

"No lo tienes integrado totalmente en el curriculum. Lo ves como una cosa puntual, en un momento determinado, y porque te lo has planteado en el proyecto y porque tienes que aceptar ..." (Evta. profesora Josefa, junio 1997).

300

"Se retrocede con mucha más facilidad que se avanza. Cualquier dificultad ...Además si no estaríamos Mónica y yo, creo que no se haría nada ..." (Diario 29/V/96, profesora Irene). Una vez terminada la recogida de datos en el centro Irene volvió a manifestar a la investigadora que *"los proyectos tienen que realizarse en grupo sino no sirven; pero que esto es complicado porque no me entienden y cada uno va a un ritmo que es muy diferente al mío"* (Diario 24/VI/98, conv. informal) y que seguía *"arrastrando"* al resto de docentes (Diario 7/IX/98, conv. informal).

301

"Antes no se utilizaban, ahora se utilizan ... Yo no veo que vaya tan mal este colegio. Podría ir mejor, pero no creo que vaya tan mal" (Evta. profesora Mónica, junio 1997).

"Si hemos hecho cuatro cosas, el año que viene puede que hagamos cinco. No pienso que vayamos a ir hacia atrás" (Evta. profesora Josefa, junio 1997).

302

Esto fue percibido también con motivo de una actividad que propuso la investigadora a profesoras de primer ciclo de Primaria para que analizaran con sus alumnos los valores subyacentes en algunos dibujos animados. De hecho esta actividad fue desarrollada como un mero trámite para complacerme; salvo en el caso de Mónica quien la retomó como propia porque la consideró de utilidad para conocer cómo veían sus alumnos la televisión y cómo les influía lo visionado (Diario 7/III/97, act. n° 131).

los profesores se subieran al carro de Irene y Mónica si, en cierta medida, se sentían obligados a subir al mismo porque el resto de compañeros lo hacían, ya que en cuanto esas circunstancias que les obligaban desaparecían –bien porque no haya carro o bien porque no haya cochero que señale el camino y cómo recorrerlo (por ejemplo, cuando Irene haya dejado el centro o cuando termine la adscripción a estos proyectos y no exista un compromiso ni informal ni formal de realizar actividades con los MAV-MCM)- se bajarán del mismo y difícilmente se plantearán construir su propio carromato y tomar las riendas decidiendo el camino a recorrer así como decidiendo el trote del caballo que se ajusta mejor a sus condiciones, deseos y necesidades.³⁰³

Por eso no comparto el optimismo y la confianza que algunas profesoras auguraban al proceso iniciado de utilización de los MAV-MCM en las aulas en este centro. Es cierto que las mejoras educativas no se producen instantáneamente ni en línea recta y que para que se produzcan es inevitable un proceso de cambio lento y pausado pero construido por los propios docentes desde el análisis crítico de sus prácticas docentes, en un caminar repleto de paradas, retrocesos y avances en donde el equipaje empiece a formar parte de uno mismo.

4.2.2.2.2. ALGUNAS RAZONES “NEGATIVAS” RESPECTO AL MODO EN QUE LOS MAV-MCM HAN SIDO INCORPORADOS AL CURRÍCULUM

En este apartado voy a analizar desde una perspectiva crítica algunas razones que parecían sostener el modo en que los MAV-MCM fueron incorporados al currículum (de manera complementaria como recursos y como contenidos curriculares y sin modificar en nada el currículum establecido) y que, desde mi punto de vista, estaban imposibilitando la mejora de las prácticas educativas encaminadas hacia la emancipación de los alumnos y de los docentes. Aspectos que van a referirse a la cultura profesional docente y que serían los siguientes:

- 1) EQUILIBRIO versus CAMBIO.
- 2) DEPENDENCIA versus AUTONOMIA.
- 3) COMODIDAD versus MIEDO. COMODIDAD versus ESFUERZO.

Aunque voy a presentar estos aspectos de la cultura profesional docente de manera aislada es preciso señalar que éstos actúan de forma combinada entre ellos y con otros. Así, por ejemplo, el inmovilismo del profesorado puede ser debido a que se concibe

303

“No cargarte de trabajo sino que ésto sea que te ayude y que te venga bien. Y que lo creas, si no lo crees no lo puedes hacer...Asimilar tú que eso es como la tiza, que eso nos queda un paso (largo)... Darte cuenta que te hace falta. O sea que, no es decir: ‘Voy a jugar con’ sino decir: ‘Es que lo necesito’ ... La reforma y todas las cosas están en la persona y en tu aula. Tu puedes contar aquí maravillas (en reuniones, en charlas con los compañeros), luego cierras (la puerta del aula) y ... si nadie te va a echar, ni nadie te va a obligar... Entonces, tiene que ser que tú lo sientas. Es conveniente que la gente tuviera en su cabeza muy claro que el Proyecto Mercurio no tiene que tener ningún proyecto; sino que es así porque yo lo creo. Porque entonces: un año porque hay un proyecto y luego me olvido...Que no te duermas... Que no solamente porque hayas hecho un curso... sino que luego sigas haciéndolo. Y para eso es muy importante que los materiales estén cerca ...Y desde luego que te des cuenta de que te hacen falta. Y que la gente te siga ayudando un poco, que el ambiente siga. Que es lo difícil, a lo mejor” (Evta. profesora Gema, junio 1996)

que el cambio no es preciso o bien a que existe la creencia de la necesidad de cambio pero por comodidad éste no se produce o bien porque, aun creyendo en la conveniencia del cambio y estando dispuesto a realizar el esfuerzo que se precise, se carece de la seguridad para tomar decisiones autónomas que sean consideradas válidas o se carece de las competencias reflexivas o creativas necesarias. Circunstancias distintas que han tenido lugar en este estudio de caso.

4.2.2.2.1. EQUILIBRIO versus CAMBIO

Una cuestión central a tener en cuenta es la creencia del profesorado acerca de la validez de sus prácticas docentes que le hará considerar o desechar la necesidad de introducir cambios en ellas. Dado que dicha creencia está influida por la comprensión que los docentes tienen acerca de la realidad social y, por tanto, acerca de las necesidades educativas de los alumnos respecto a ésta pasaré a analizar brevemente algunos aspectos referidos a dichas compresiones.

El profesorado de esta escuela consideraba que en lo fundamental la educación que se impartía era la correcta, que cubría las necesidades educativas de los alumnos, y que solamente convendría introducir algunas mejoras añadidas, como las señaladas de atender a la diversidad, de propiciar una conciencia ecológica y de incorporar las nuevas tecnologías en el ámbito escolar. Solamente la directora manifestó que sería necesaria una “*revolución*”, un cambio radical en la educación escolar en la línea de una enseñanza crítica³⁰⁴. Las dificultades que encontraban las docentes en el desempeño de su trabajo las atribuían no a la propia escuela sino a otras instancias de socialización (como la televisión, la familia y el entorno) que estaban ejerciendo una influencia contraria sobre los alumnos³⁰⁵, o a elementos como el escaso tiempo de que disponían para enseñar todo el programa o a la dotación insuficiente de equipos tecnológicos; dificultades que se analizarán en las siguientes categorías de interpretación. Sólo las profesoras más seguras y autónomas, profesionalmente hablando, realizaban atribuciones de estas dificultades a ellas mismas; como se verá más adelante.

Las pocas críticas escuchadas respecto a la institución escolar aludieron a que el nivel de conocimientos había bajado en Primaria, a que la escuela no estaba respondiendo a las necesidades sociales y a que estaba produciendo no solo individuos analfabetos sino

³⁰⁴ Aquí remito a la nota a pie de página núm. 329 incluida en las páginas 354-355 de este informe específico donde se recoge esta cita.

³⁰⁵

“La escuela es importante, pero no es tan importante en la vida del niño. El año pasado, que tenía a otro grupo de alumnos de 1º ESO, me daba la sensación de que la escuela iba contracorriente de la televisión, de la familia y del entorno. Era una sensación de ir nadando en contra” (Diario 3/IV/97, profesora Marga, sesión de reflexión).

En una sesión del curso de formación sobre el Proyecto Mercurio, cuando el ponente de la charla sobre “la televisión y la escuela” interpelló a los docentes acerca de la viabilidad de incorporar el análisis crítico de la televisión en sus clases, éstos se excusaron señalando el fuerte peso del medio televisivo en la socialización de las personas con valores contrarios a los perseguidos por la institución escolar además de su desconocimiento de los programas que veían los alumnos y de la posible reticencia de las familias de los alumnos a trabajar la televisión en las aulas. (Diario 29/XI/95).

incapaces de pensar por sí mismos³⁰⁶. Podía estar ocurriendo que más profesores pensarán en los desajustes de la educación escolar respecto a las necesidades educativas de los alumnos pero no los explicitaran, quizá como decía la profesora Josefa, porque esto implicaría tener que iniciar cambios que consideraban imposibles en las condiciones de tiempo que tenían³⁰⁷.

Los docentes apenas manifestaban análisis sociopolíticos sobre sus realidades sociales y educativas bien porque no los hacían o bien porque evitaban hablar explícitamente de ideología. Las posiciones ideológicas de las tres maestras con las que conseguí dialogar en esos niveles de análisis eran las que a continuación se presentan.

Ana, la directora, manifestó que la influencia de los medios de comunicación de masas no sólo afectaba a niños y jóvenes sino también a los adultos. Intuía que esa influencia ideológica era grande, probablemente mayor de lo que ella podía imaginar pero, como decía no ser consciente de ello, no alcanzaba a concretar en qué aspectos incidía.³⁰⁸

En cuanto a la inexistencia de un planteamiento crítico de estos medios en los libros de texto esta profesora señaló la posibilidad de que esa ausencia respondiera a intereses de las empresas editoras, aunque tampoco estaba segura de ello (*"A lo mejor, no sé"*). Lo cual se comprende desde el problema núm. 14 indicado en el capítulo 3 -apartado 2- en el que se señala la existencia de una dificultad objetiva a la hora de identificar la ideología subyacente en las realidades sociales al no estar habitualmente ésta explicitada. Ana indicó que la administración educativa no tenía consciencia de la importancia educativa del estudio crítico de la televisión en las aulas; no adjudicándole a esta instancia

306

"Mira, el problema que está saliendo es que en Primaria han bajado el nivel de conocimientos ... y resulta que luego llega el BUP y les pegan la leche; pero una leche que les deja totalmente caídos" (Diario 17/IV/97, profesora Marga, sesión de reflexión).

"Hay una falta de coordinación entre las exigencias actuales y lo que realmente está ofreciendo la escuela. Pero eso lo piensas cuando llegas tú (se refiere a la investigadora). Lo pensamos dos o tres y luego a la hora de la verdad no lo haces. Y es triste" (Evta. profesora Josefa, junio 1997)

"Tenemos que cambiar el chip. Habrá que reconvertir eso porque estamos sacando analfabetos. Lo peor de todo no sólo analfabetos, son incapaces de analizar, de pensar por sí mismos" (Evta. directora, Ana, junio 1997).

307

"Nos quedamos simplemente en 'Ay, esto no funciona. Los niños no prestan atención. Los niños ven mucha televisión y no hacen caso'. No nos planteamos o si lo tenemos en mente, pero no lo exteriorizamos porque supondría que nos tendríamos que sentar, reflexionar y hacer. Y, hoy por hoy, de verdad que no es que los profesores no quieran hacerlo; habrá gente que no quiera. Hay gente que no nos importaría hacerlo, pero es que no tenemos tiempo" (Evta. profesora Josefa, junio 1997).

308

"Es más de lo que probablemente podemos imaginar. Además no solamente es que la influencia está totalmente descontrolada, sino que está repercutiendo en muchos aspectos de la vida, no solamente a efectos de educación o a los niños, sino incluso a los adultos. Lo que pasa es que no somos conscientes de ello" (Evta. directora Ana, junio 1997)

una posible intención oculta, lo cual quizás se vió influido por el desempeño de su propio papel como directora de esta escuela.³⁰⁹

La profesora Josefa, en cambio, desestimaba conscientemente un análisis sociopolítico de la ausencia del estudio de los medios de comunicación de masas en los libros de texto, considerándolo desconfiado y subversivo y, por tanto, éticamente rechazable. Negaba que detrás de esa ausencia existiera un interés ideológico-político de las editoriales y la explicaba como una amnesia inocente que justificaba por la ausencia, también, de un posicionamiento favorable hacia esos medios en dichos manuales y por las dificultades que les supondría a las editoriales contratar a gente especializada para reflexionar sobre la importancia de los medios de comunicación de masas. Además, al final de la entrevista, señalaba que los poderes político y mediático serían los que tendrían que decidir qué información y cultura tendría que recibir el ciudadano.³¹⁰

La profesora Irene decía que el poder político y económico sí que pretendían influir en las personas pero no tenía claro si era una intención consciente la manipulación ideológica de la opinión pública por parte de las empresas mediáticas porque no consideraba que fuera tan consciente y cuidadosamente elaborada y, en todo caso, la sociedad se dejaba convencer. Aunque aceptaba el sesgo que los periodistas introducían por su propia ideología, no creía en la existencia de un poder fáctico manipulador³¹¹. Un

309

“(Los libros de texto no incluyen temas sobre los MCM) No los consideran apenas...Veo ahí un determinismo por parte de las empresas. A lo mejor no les conviene poner el tema de los medios de comunicación y la incidencia que tienen en nosotros. A lo mejor, no sé. (...) Desde los estamentos (de la administración educativa) tampoco se ve la importancia que tiene la televisión” (Evta. directora Ana, junio 1997).

310

“(Estábamos hablando acerca de las razones de porqué no se incluye apenas el tema de los medios de comunicación en los libros de texto) Yo pienso que no se incluyen, no por unos intereses escondidos sino simplemente ... Yo soy una buenaza en ese sentido. Yo pienso que ni tan siquiera se plantean que eso pueda ser importante para los alumnos. Es que hay que contratar a gente especializada, buscar un equipo y sentarse y reflexionar sobre la importancia de los medios. No tenemos porqué pensar, no quiero pensar, que no lo hagan (que no incluyan estos temas) porque ... entonces criticaríamos el sistema. No, no, no. Es que ni siquiera se lo plantean; porque se podían plantear vender una buena imagen de los medios de comunicación y de que gracias a ellos los alumnos se están enterando de lo que pasa alrededor. Ni tan siquiera se lo plantean. ¿Por qué? Porque supone buscar un equipo de personas; que es lo que te digo (...)
Es que yo creo que es un tema que deberían los mismos medios de comunicación y los políticos sentarse a reflexionar qué tipo de información y de cultura quieren que recibamos los ciudadanos” (Evta. profesora Josefa, junio 1997).

311

“...Unas veces es el gobierno, otras veces son poderes económicos. Hay interés por vendernos determinadas cosas; unas veces es un producto y otras veces es un punto de vista. Pero también pienso que hay cosas que se hacen por intuición. Y, probablemente, el que hizo la noticia televisiva que revisamos la montó en tres minutos y no hizo un desarrollo teórico previo como el que hemos hecho nosotros en nuestro análisis. A lo mejor hemos sacado más del análisis que la intención que tenía el que lo hizo, pensaba así y le salió, o a lo mejor lo ha hecho conscientemente con la intención de convencernos de determinada cosa. Pero quizás nuestro análisis ha ido más lejos que la propia intención consciente del que lo ha hecho... Yo no sé tanto... Es que no sé si hay un poder fáctico que está intentando comernos el coco o es que la sociedad es así y todos estamos participando... Es que nos dejamos embaucar... ¿Crees que hay un estudio tan profundo de la psicología humana utilizado por los que realizan los programas televisivos para manipularnos? ¿Crees que hay una

año antes esta profesora pensaba que las personas no eran tan manipulables, que los niños aprendían espontáneamente a ser críticos; idea que modificó considerando que era preciso enseñarles a ser críticos al percibir que ella misma había realizado una lectura ingenua de la noticia del telediario de la actividad nº 137.³¹²

Irene pensaba que podía ocurrir que no interesara que los medios de comunicación aparecieran en los libros de texto pero exculpaba, en cierta medida, a las empresas editoras por la caducidad de los documentos audiovisuales que necesitarían incluir al tratar dicho tema³¹³. Y respecto a la administración educativa, aunque le extrañaba que ésta aprobara oficialmente los libros de texto no exigiéndoles incorporar estas y otras ausencias importantes, simplemente señalaba que los que hicieron la ley (el Real Decreto de enseñanzas mínimas) no debían de ser los mismos que quienes aprobaban los libros de texto desde el Ministerio de Educación o las Consejerías autonómicas correspondientes (Evta. profesora Irene, junio 1997).

Nuevamente esta profesora en su análisis crítico acerca de la producción de los libros de texto desestimaba la existencia de un poder fáctico externo y señalaba ahora a los propios docentes como los causantes del formato final de estos manuales. Irene decía que era la comodidad del profesorado la que estaba influyendo indirectamente en el diseño didáctico de los libros de texto provocando, por ejemplo, la desaparición de planteamientos metodológicos creativos en éstos. Decía que era este factor el que, en esencia, determinaba la demanda del profesorado a las editoriales y el que orientaba la producción de los libros de texto que las empresas editaban, ya que la oferta de las editoriales simplemente intentaba adecuarse a la demanda de los profesores para incrementar sus ventas; manifestando que, con el paso de los años, había notado un descenso de la calidad de los libros comercializados.³¹⁴

intencionalidad siempre, no solamente en las noticias, sino en general? ¿Da tiempo a cuidar tanto (lo que sale en pantalla)? (Evta. profesora Irene, junio 1997)

³¹² Aquí remito a la categoría “Unos y otros usos”, páginas 317-319 de este informe específico.

³¹³ No sería preciso que los libros de texto incluyeran materiales audiovisuales (que caducarían pronto y que además podían necesitar del pago por derechos de autor), sino que bastaría con que propusieran la búsqueda de éstos (anuncios a la hora de la merienda de los niños, concursos, ...) indicando qué cuestiones podrían trabajarse con ellos, por ejemplo; lo cual tampoco aparece en dichos textos.

³¹⁴

“Ha habido gente de una editorial que me vino a ofrecer un libro de Plástica diciéndome que no tenía ningún problema porque ‘aquí estaba el modelo y aquí lo copiaban los niños’. O sea que los libros de texto también están para ser consumidos y saben que a los profesores les da pereza hacer un trabajo. (...)

Sé, y es una cosa que vivo, que hay cosas que son incómodas de hacer y entonces van desapareciendo de los libros de texto; los medios de comunicación puede ser una cosa que a la gente le interese que no aparezca, pero hay otras que también desaparecen: todo lo que son actividades un poco creativas. Ahí hay bastante de comodidad del profesorado... No sé si alguien tendrá una intención y no sé quién; no sé a quien adjudicarle eso, porque lo que veo es que somos nosotros mismos aquí. O sea, a veces creemos que hay una intención ... No está tan lejos la intención, está aquí: nuestra comodidad. Es que evitamos esos temas pues, a veces, están y se saltan. No sé si hay un poder fáctico. No. Está dentro de nosotros, está en cada uno de nosotros. Es mucho más cómodo no hacerlo que hacerlo.” (Evta. profesora Irene, junio 1997).

Señalaba que el problema de la enseñanza no era debido a un poder fáctico externo sino que era causado desde dentro, desde el comportamiento acomodaticio de algunos docentes. Comportamiento irresponsable que explicaba desde la propia esencia humana y no por la educación recibida, tamizada por la ideología hegemónica. *“Los problemas no surgen de fuera, los problemas estamos haciéndolos (los docentes)”* ³¹⁵. También atribuía los problemas de la enseñanza al sistema de selección de profesorado existente en nuestro país pero no explicitaba una crítica abierta a la administración educativa bien porque prefería no hacerla o porque consideraba que ésta no era consciente de la inadecuación de este sistema.³¹⁶

Así las posiciones ideológicas de las docentes, aun siendo distintas ya que interpretaban las realidades sociales y educativas comentadas desde análisis diferentes, se parecían en cuanto a que no compartían la creencia de que la ideología hegemónica creada o instrumentalizada por los grupos de poder ocasionaba una socialización permanente de los ciudadanos provocando, en buena medida, las situaciones sociales y educativas descritas al configurar los condicionantes estructurales y culturales que incidían en éstas y que servían a los intereses de aquellos grupos minoritarios y no de la gran mayoría. Posicionamiento de la investigadora y al que se acercaba, quizás, la directora aunque con las reservas mencionadas por la dificultad objetiva para evidenciar la ideología subyacente en las distintas realidades sociales y educativas.

Irene desde su perspectiva esencialista terminaba sus análisis políticos en las propias personas, en la forma de ser de éstas, en sus libres decisiones individuales (que *“participaban alegremente con ese poder fáctico”* que ella negaba). Irene detenía ahí sus análisis. No pensaba que las decisiones intuitivas, inconscientes, de los periodistas elaborando los documentos mediáticos participaban de la ideología de la empresa que los había contratado³¹⁷. En este sentido, desde mi punto de vista, tanto Irene como Josefa disculpaban inocentemente a las empresas mediáticas bien por la falta de equipos

315

“Tu crees que somos santos de nacimiento y la educación nos convierte en ésto. En eso, no lo tengo tan claro. (...) Hay una tendencia a la comodidad. Nosotros participamos alegremente con ese poder fáctico, que estará donde esté (se ríe), que yo no sé si está o no está. (...) Yo te digo que el problema no hay que buscarlo en los poderes fácticos. Está mucho más cercano. No creas que somos aquí personas críticas. (...) Tu no te lo creerás pero el problema de la escuela está en que el profesorado no somos lo abierto que deberíamos de espíritu amplio y globalizador y crítico que deberíamos ser. Entonces los problemas no surgen de fuera, los problemas estamos haciéndolos” (Evta. profesora Irene, junio 1997).

316

“Aprueban las oposiciones la gente más estrecha de cabeza porque el sistema de opositar no es precisamente el que debiera. Con aprenderse cincuenta temas y decirlos como un papagayo va a entrar y esa gente es la que luego está educando al personal” (Evta. profesora Irene, junio 1997).

317

Un artículo firmado por la Agrupación de Periodistas de CC.OO. de Asturias, titulado *“Periodismo: una profesión muy precaria”* indica que en este trabajo existe *“supresión de temas que pueden tener elementos de colisión con los intereses económicos y políticos que defiende el editor del periódico o el holding al que el medio de comunicación pertenece y, sobre todo, precariedad laboral hasta extremos insospechados, que hacen desistir a cualquiera que no tenga las ideas enormemente claras, de cualquier aventura reivindicativa en su centro de trabajo”*, y señala la necesidad de luchar por *“la libertad de expresión como elemento básico del oficio, secuestrada ahora en manos, únicamente, de quienes poseen la propiedad de los medios”* (AGRUPACIÓN DE PERIODISTAS DE CCOO DE ASTURIAS, 1999, 13).

profesionales con las que éstas realizaban su trabajo (tal como presuponía Josefa) o bien por la complejidad del mismo (ante la rápida caducidad de los documentos audiovisuales que podrían incorporarse en los libros de texto, según Irene).

Josefa se retraía aún más en sus análisis. Para ella, incluso el propio hecho de analizar políticamente las realidades socio-educativas comentadas lo concebía como excesivo y desconfiado (*“No tenemos porqué pensar, no quiero pensar, que no lo hagan porque ... entonces criticaríamos el sistema. No. No. No.”*). Ella sólo habría considerado que existían intenciones interesadas si en los libros hubieran aparecido alusiones positivas hacia los medios de comunicación, no al no existir ninguna referencia a ellos; es decir, para ella las omisiones parecían no tener una intencionalidad ideológica. (*“Ni tan siquiera se lo plantean; porque se podrían plantear vender una buena imagen ... Ni tan siquiera se lo plantean”*).³¹⁸

A mi entender los razonamientos esencialistas, el rechazo a lo subversivo, la ingenuidad y la desinformación que subyacían en las manifestaciones de Irene y Josefa eran mecanismos de la ideología dominante que impedían a los docentes tener una comprensión política compleja de los condicionantes estructurales y culturales de las realidades sociales y educativas; los cuales, al formar parte de su cultura personal y profesional incidían en sus propuestas y prácticas docentes. Esto podría ayudar a comprender la ausencia de un curriculum crítico así como otras cuestiones: por ejemplo, el predominio de las funciones de los MAV-MCM como recursos para transmitir información y como medios de expresión; por ejemplo, el carácter secundario asignado a la incorporación curricular de estos medios, no considerando prioritario el estudiarlos críticamente para comprender como conforman nuestras subjetividades –nuestros deseos, nuestros gustos, nuestras opiniones políticas, nuestras necesidades vitales, nuestros pensamientos, ...; por ejemplo, el no ser conscientes de que intentar tener una posición neutral no hablando explícitamente de ideología en las aulas es una posición ideológica acrítica que refuerza la ideología dominante; por ejemplo, el hecho de interpretar la comodidad de los docentes como una característica esencial de la naturaleza humana y no como una posible respuesta de supervivencia y de resistencia que éstos han ido desarrollando y consolidando ante las difíciles condiciones en las que desempeñan su trabajo profesional (la complejidad del mismo, su formación y socialización dependiente, las presiones externas, el ajuste de cuentas, ...).

Tal como he señalado en la primera categoría “Unos y otros usos”, los usos de los MAV-MCM en esta escuela fueron fundamentalmente transmisivo-comprensivos (no críticos) y éstos no afectaron al resto del curriculum que permaneció intacto; lo cual es comprensible si se consideraba que solo era preciso introducir algunas mejoras puntuales en el curriculum. Pero ¿cómo entender el caso de las profesoras que realizaban análisis críticos globales respecto a la educación existente en las aulas?

³¹⁸ La cita completa de estas manifestaciones tuyas está recogida en la nota a pie de página núm 310, en la página 345 de este informe específico. Las ideas de esta profesora explican el hecho de que cuando esta docente se planteó trabajar la publicidad con su grupo de alumnos decidiera hacerlo sobre anuncios de leche porque éste era un producto sano.

Ana, la profesora que más parecía creer en la influencia ideológica de los MCM en las personas, decía que le “remordía la conciencia” por no implementar en su aula experiencias para que los alumnos aprendieran a consumir críticamente³¹⁹; pero únicamente realizó dos actividades de análisis crítico de anuncios (act. n° 27 y 136) en las que se limitó a evidenciar las técnicas persuasivas de los publicistas. En estas actividades no indagó ideológicamente acerca del consumismo, ni del modelo de felicidad subyacente, ni de los gustos y placeres de los alumnos; en definitiva, no indagó acerca de la visión del mundo que presentan y nos venden los MCM. Irene implementó actividades muy diversas con estos medios (esta profesora desarrolló el 25% de las actividades con los MAV-MCM realizadas en esta escuela) pero, por ejemplo, asignaba tiempos excepcionales para el desarrollo de experiencias críticas sobre éstos (“*por lo menos una vez al año, aunque pierdas dos semanas*”).

A continuación expondré algunas razones que podían ayudar a comprender estas situaciones. Tanto unas como otras docentes, incluso las que explicitaban reflexiones críticas sobre la educación, estaban constreñidas por la conceptualización del tiempo escolar y del programa escolar subyacente en la ideología dominante ya que para ellas lo prioritario era completar el programa en cada curso académico aunque ello supusiera, por una parte, relegar a un plano secundario otros ámbitos curriculares considerados por ellas como importantes -como, por ejemplo, lo era la integración curricular de los MAV-MCM (Problema núm. 36; capítulo 3 -apartado 2)- y, por otra parte, aunque supusiera trabajar el programa transmisivamente sustituyendo a los alumnos en la construcción de sus aprendizajes. Tal como indicaba la directora éste era un condicionante que les llevaba a avanzar en el programa autoengañándose ya que conseguían el resultado pretendido (terminar las actividades previstas) pero mediante procesos de aprendizaje no significativos para los alumnos; cuestión sobre la que me detendré en la siguiente categoría “Unos y otros tiempos. Unos y otros programas”.³²⁰

319

“(Los medios de comunicación de masas) *Les mediatizan tremendamente a la hora de comprarse cosas. Y los adolescentes son terriblemente tiranos con las familias, que tienen un nivel económico medio-bajo ... Entonces me remordía un poco la conciencia de no hacer nada y de estarles criticando continuamente que no debían de ser así, que debían de elegir por criterios propios*” (Evta. directora Ana, junio 1997)

320

“Hay cantidad de temas de éstos que creemos que son prioritarios y que no podemos abordar por falta material de tiempo. (...) Si solamente trabajo la creatividad y el espíritu crítico desde el punto de vista del lenguaje sí (me va a enlentecer). Pero si lo trabajo en sociales, en plástica, ... Pues esos tiempos ya no son tan costosos para un solo área sino que pueden ser menos gravosos y más llevaderos (...) Tras un tiempo de reflexión y de análisis resulta que quedamos qué era lo mejor, lo básico, para conseguir una serie de objetivos, pero no lo hacemos... El argumento básico que te tira por tierra todo eso (ser coherente con lo que se pretende y está plasmado en el PEC y el PCC), es que sí, en principio, lo piensas y es muy bueno, pero no tenemos tiempo. (...) Programas para hacer un trabajo en una sesión, dos o tres y resulta que no (ha dado tiempo). Entonces el tiempo te agobia muchísimo y caes. La única forma de agilizarlo es eso (sustituyéndoles para avanzar). Pues eso es engañarte tu mismo a tí misma; porque realmente no se ha trabajado el tema con la profundidad que tu inicialmente pretendías. Entonces es un engaño, porque tu has cubierto el expediente de cara ... has llegado a tu fin: que se haga esa reflexión; pero tú no has llegado en profundidad” (Evta. directora Ana, junio 1997)

Otro condicionante del modo en que se realizaron las actividades con los MAV-MCM fue, como señalaron algunas docentes, la escasa profundidad y complejidad de las comprensiones de los docentes acerca del papel social y de la ideología subyacente en los documentos mediáticos. Pilar señalaba que en este tema se le escapaban muchas cosas al no ser una experta y que necesitaba una formación específica sobre el mismo³²¹. Ana se preguntaba si el profesorado era realmente crítico respecto a estos medios, considerando que éste era un paso previo a la enseñanza crítica de los medios de comunicación de masas en la escuela y destacando la falta de formación del profesorado en este ámbito (Problema núm. 43; capítulo 3 -apartado 2-).³²²

En la categoría “Unos y otros usos” he señalado que el estudio ideológico de los MCM en las actividades observadas fue bastante superficial debido tanto a la dificultad objetiva y subjetiva de las docentes para detectar e interpretar la ideología subyacente en dichos documentos como a la evasiva de estas maestras a hablar de ideología; el cual era otro condicionante de sus prácticas (Problemas núms. 14 y 37; capítulo 3 -apartado 2-). Las docentes no entraban a analizar temas de ideología y de poder en las actividades de aula, aparte de por las dificultades mencionadas, porque ésto suponía entrar en un terreno resbaladizo y comprometido que se evitaba consciente o inconscientemente ya que rompía con la aparente asepsia con la que se arroja tradicionalmente al trabajo docente y escolar. Esta actitud evasiva a hablar distendidamente de ideología aparecía también en las conversaciones que entablábamos sobre temas socioeducativos donde o bien se esquivaba entrar en estos ámbitos de análisis o en todo caso los análisis sociopolíticos radicales les parecían exagerados, desconfiados y subversivos (tal como he indicado unos párrafos más arriba). La directora del centro confirmó a la investigadora que esta actitud evasiva, pretendidamente neutra, se extendía a todo el trabajo docente y que emplear el libro de texto como curriculum básico parecía librar al profesorado de este problema ya que en todo caso la ideología era la del libro y no la del propio docente.

“No se trabaja en plan de análisis crítico; generalmente lo que hacen los profesores es ser totalmente asépticos. Viene en el libro así y viene en el libro así. (...) Es el temor de los profesores de que puedan achacarles alguna tendencia ideológica. Entonces es la enseñanza pública pero desde el punto de vista del funcionario. El funcionario como si fuera un ente que tiene que mostrarse lo más aséptico posible. Y, entonces, en cuanto, le den la pauta a los chavales de que hagan una valoración crítica pues también los chavales van a demandar esa valoración crítica del profesor. Y entonces ahí es el temor que tienen los profesores ... Pero continuamente les estás dando mensajes de tu ideología, de tu forma de enfocar la vida, de ver o de tomar una determinada postura. No tenemos todos la misma postura y eso es enriquecedor para los chavales” (Evta. directora Ana, junio 1997).

³²¹ Aquí remito a la nota a pie de página núm. 271 incluida en la página 325 de este informe específico donde se recoge lo dicho por esta profesora en relación a esta cuestión.

³²²

“En cuanto a los medios no sé si estamos familiarizados en ese sentido (ser críticos con los MCM). Porque habría que ser muy críticos incluso con nosotros mismos. O sea, si hacemos lo mismo que los niños o no; si vemos la telebasura o si somos tan críticos como deberíamos de serlo. Es decir, lo prioritario es empezar por las personas que estamos dando ese tipo de enseñanza... No estamos habituados tampoco nosotros ... la primera yo ... a hacer este tipo de reflexión con los medios. En absoluto” (Evta. directora Ana, junio 1997)

Ahora bien, a pesar de la pretensión de los docentes de arropar a su trabajo con el ropaje de la neutralidad, todo pensamiento y acción humana es ideológica y por ende la educación también lo es; incluso la que rechaza serlo. Toda educación conlleva una selección y una priorización subjetiva de propósitos, de contenidos y de metodologías e implica, por tanto, un concepto del hombre, del mundo y de la educación (FREIRE, 1997); por mucho que la ideología dominante intente ocultarlo para así no cuestionar la educación hegemónica y que ésta siga funcionando eludiendo su responsabilidad en la formación crítica de los ciudadanos y en la construcción de un mundo mejor para todos.³²³

Otro argumento, destacado también por la directora, en el que se apoyaban los docentes para seguir haciendo lo que hacían era el siguiente: *"a mí me han enseñado (así) y a mí no me ha ido tan mal"* (Evta. profesora Ana, junio 1997). Ahora bien este argumento perdería peso si los docentes, por un lado, pensaran que ellos son parte de los elegidos del sistema escolar y social y si, por otro lado, repensaran críticamente las realidades sociales próximas y lejanas de este mundo globalizado así como el papel potencial de la escuela para mejorar éstas. ¿Realmente están satisfechos con ellos mismos y con el mundo actual?³²⁴ ¿No consideran que ellos mismos, desde sus acciones y omisiones fruto de la socialización que han estado recibiendo (y de la que no han recibido) desde el comienzo y a lo largo de sus vidas, están contribuyendo al estado de la situación social y educativa presente y futura? ¿No se plantean mejorarlo, en la línea del postmodernismo presente y desesperanzado?. FREIRE (1998), en cambio, nos hablaba de la esperanza como una necesidad ontológica existencial e histórica de todo ser humano y, más aún si cabe, de los educadores.

En resumen las docentes apenas problematizaban desde análisis ideológicos y sociopolíticos las realidades sociales y educativas sino que mantenían sin cuestionar sus conceptualizaciones acerca del programa (académico, impreso, disciplinar, ...), del tiempo

³²³ Aquí remito a lo dicho en el apartado 1 del capítulo 2 (epígrafe 2.1.2) de este trabajo.

³²⁴ En todo caso, los profesores pensarán que no les ha ido mal a ellos, que son algunos de los elegidos. Pero realmente ¿es tan fantástico el mundo global en que vivimos o es que sólo pensamos en las comodidades y en las satisfacciones inmediatas que disfrutamos en nuestro reducido espacio vital (nuestra casa, nuestra familia, nuestro trabajo) de nuestro afortunado "primer" mundo? Veamos: Un mundo plagado de violaciones de derechos humanos, de miseria, de hambre y de tremendas desigualdades sociales, a lo largo y ancho del planeta, que aceptamos como irremediables y que consentimos al comportarnos como si las ignoráramos; un mundo con trabajos abusivos que dejamos para los otros o que, ante la amenaza del desempleo, aceptamos sumisamente; un mundo con tiempos de ocio alienados en los que dejamos que el televisor nos duerma e hipnotice; un mundo de neurosis consumistas y de anhelos anoréxicos que nos ayudan a fortalecer nuestros desvalidos egos y a revalorizarnos como objetos; un mundo de amnesias que impiden turbarnos ante nuestras mil y una incoherencias; un mundo de egoísmos y maltratos con los otros para apaciguar y someter nuestros traumas y complejos; un mundo de efímeras relaciones sociales utilitaristas y mercantilistas que se desvanecen tras la consecución del logro buscado; un mundo de insolidaridades e individualismos cuyas máximas supremas son "sálvese quien pueda" y "tanto tienes tanto vales"; un mundo pseudodemocrático que beneficia exclusivamente a las minorías opulentas y que es consentido por una mayoría ignorante o temerosa o impotente o adormecida (y contenta por la parte que le ha tocado); etc, etc, etc. Este es nuestro *estupendo* mundo y nuestra *estupenda* cultura contemporánea occidental. ¿Los docentes se libran de estos males sociales? ¿Están pensando en el mundo que tenemos, en por qué ocurre esto, en por qué somos así, en por qué aceptamos que todo siga tal cual, en si ellos están participando en la construcción de estas situaciones sociales? ¿Están a gusto con ellos mismos, quieren a los demás y piensan en ellos como lo harían respecto a sí mismos? ¿No imaginan otros mundos mejores para ellos y para los otros? ¿No quieren luchar para que se hagan realidad? (LEDESMA, 2000a).

escolar (productivista), de las dificultades de los alumnos (que no atribuían a la propia escuela), de la necesidad de control (como elemento central de su docencia), de su rol docente (transmisivo) ... existiendo un equilibrio entre estas conceptualizaciones y sus prácticas docentes. Esto explica que únicamente consideraran a la integración curricular de los MAV-MCM como una mejora añadida que no tendría que modificar la esencia del curriculum ordinario ya que para la mayoría de las docentes no existía una ruptura o desequilibrio entre las necesidades formativas del alumnado y el curriculum que éste recibía. Pensamiento que parecían compartir tanto la administración educativa como las familias de los alumnos, de manera que la influencia de estas instancias sobre los docentes actuaba como curriculum oculto fortaleciendo ese equilibrio.

Desde mi punto de vista el lugar secundario asignado automáticamente a la integración curricular de los MAV-MCM y a la educación crítica era debido a la ausencia de una formación crítica (didáctica, política, sociológica, filosófica, ética, psicológica) de los docentes que actúa sobre ellos como curriculum nulo (Problema núm. 43; capítulo 3 -apartado 2-); curriculum nulo que también incide en algunos de los aspectos siguientes de la cultura profesional docente, reforzando ese equilibrio (a mi modo de ver, inadecuado).

4.2.2.2.2. DEPENDENCIA versus AUTONOMIA

Otro de los aspectos de la cultura profesional docente que incidió en el modo en que fueron incorporados los MAV-MCM en el curriculum fue el rol no autónomo que asumían las docentes.

Las docentes manifestaban su inseguridad a la hora de pensar la educación teóricamente, incluso en el caso de la directora y de Irene. Esta profesora, que era quien redactaba todas las propuestas y memorias de los proyectos en los que la escuela participaba y quien presentaba escritos sobre sus experiencias educativas en jornadas y cursos, decía que se sentía más segura comentando actividades que elaborando un discurso teórico-reflexivo y que, por ello, sus comunicaciones para los congresos iban en esa línea (Diario 12/V/97) y no se extendía en las conclusiones de algunas memorias *“porque no estoy preparada para eso”* (Diario 25/VI/98, profesora Irene, conv. informal). Ilustrativamente, cuando leyó el artículo escrito por la investigadora en el que se hacía un cuestionamiento crítico de sus prácticas docentes en la actividad nº 137 del telediario (*“Leer entre líneas – II”* publicado en la revista *Kikiriki*), me comentó: *“Me encanta. A mí se me escapan esas relaciones. Coincido bastante. No las pienso. Yo no llego ni por el forro. Lo relacionas con teorías de la educación, con cosas que están en las cabezas de los que piensan”* (Diario 25/VI/98, profesora Irene, conv. informal). También esta profesora, ante la complejidad de los procesos educativos que no acertaba a resolver, reclamaba la ayuda de investigadores expertos para buscar solución al desinterés y a la apatía del alumnado (Diario 7/V/97 y 15/V/97). Lo cual evidencia cómo esta maestra adoptaba un rol profesional *técnico* considerando que las teorizaciones y la construcción de conocimiento profesional eran cosa de los expertos.

Esta incapacidad manifestada por las docentes para pensar teóricamente sus prácticas educativas fue observada claramente cuando tuvieron que rellenar unas fichas sobre las actividades de aula que habían realizado con los MAV-MCM; en ellas los

docentes tenían que cumplimentar en dos páginas para cada actividad: los objetivos, el desarrollo de la actividad, el material empleado y la evaluación³²⁵. Esta tarea que les podía haber servido para planificar lo que hacer y para revisar lo realizado con los alumnos fue considerada por ellas como un verdadero suplicio ya que pretendían rellenar dichas fichas utilizando el estilo de programación y la terminología de la reforma –que no dominaban con soltura–, por lo que decidieron aparcarla hasta el último momento. Algunas docentes acudieron a las Cajas Rojas para buscar los objetivos y los criterios de evaluación –una vez terminada ya la actividad con los alumnos–, otras me solicitaron que les revisara sus borradores de fichas (*“sé hacerlo en la práctica, pero no en la teoría”*) y alguna otra discretamente me sugirió que se las hiciera yo como contraprestación por haber observado el desarrollo de dicha actividad en su clase. Cuestión que no me pareció entonces demasiado mal, visto el agobio que les generaba, aunque sabía que al hacérselas perdía la información que ellas podían haber vertido en dichas fichas; e incluso llegué a ofrecerme voluntariamente, a última hora, a otras docentes próximas quienes lo agradecieron inmensamente.³²⁶

Las docentes de esta escuela utilizaban como recurso central de su práctica docente los libros de texto; los cuales eran valorados como buenas herramientas de trabajo ya que habían sido elaborados por expertos y, por ello, no consideraban necesario entrar a analizar la relevancia ética y educativa de los contenidos y de las actividades incluidas en éstos. Sin estos materiales las docentes parecían encontrarse perdidas, habiéndose creado una desprofesionalizante relación de dependencia de éstas respecto a aquéllos, al utilizarlos de forma casi exclusiva y mimética “escapando” de su tarea profesional de diseñar autónomamente el curriculum, seleccionando contenidos y proponiendo actividades, con arreglo a las necesidades e intereses de sus alumnos y a las imprevisibles situaciones de aula; aspecto sobre el que me detendré en la categoría “Unos y otros tiempos. Unos y otros programas”.

Marga, a pesar de estar convencida de la necesidad de estudiar críticamente los anuncios, el trabajar con estos materiales diferentes al libro de texto y realizar actividades distintas de las habituales le suponía un gran esfuerzo. En el diseño curricular de la propuesta de trabajo a desarrollar con sus alumnos estaba indecisa e insegura y le asaltaban dudas que la paralizaban y bloqueaban; finalmente únicamente realizó aquello que tenía muy claro y utilizó solo aquellos materiales que le servían tal cual se le presentaban, sin tener que adaptarlos al nivel de sus alumnos (Diario 28/I/97, 26/II/97, 3/IV/97 y 17/IV/97).³²⁷

³²⁵ Fichas que formarían parte de la Memoria del Proyecto Mercurio del curso 1996/97.

³²⁶ Mónica después de realizar algunas actividades de aula dentro del marco del Proyecto Mercurio para cumplimentar las fichas de esas actividades busca en las Cajas Rojas del MEC los objetivos y la evaluación de cada actividad. No piensa (Diario 22/IV/97, reunión de ciclo). Maite dice que ésto (rellenar las fichas) es acostumbrarte al lenguaje (de la reforma). Gema me pide que le ayude a revisar sus borradores de fichas; dice que ella sabe hacerlo en la práctica pero no en la teoría (Diario 6/V/97).

Le comento a Pilar, profesora que ya ha trabajado con sus alumnos la publicidad con anuncios impresos, que dispongo de una cinta con anuncios de televisión seleccionados por si acaso le interesaba trabajar la publicidad con ella. Lo primero que me dice es: *“¿Y hay que rellenar otra vez una ficha?”*, como pensando que si existe este requisito es preferible no realizar la actividad. (Diario 12/V/97).

³²⁷ Marga, o bien, asumía los materiales de trabajo que le ofrecía la investigadora sin modificarlos o, bien, los desechaba si los consideraba complejos para el nivel de su grupo de alumnos (por ejemplo, un vídeo

Maite se sentía insegura para tomar decisiones autónomas diferentes a lo indicado por el Ministerio (que ella asociaba con las directrices curriculares incluidas en los libros de texto) porque, al desconocer los resultados de éstas, temía perjudicar a sus alumnos³²⁸; además esta profesora se sentía rendida ante la complejidad de su trabajo docente ya que decía que eran demasiados alumnos y muy diversos para poder atenderlos individualizadamente (Diario 22/IV/97). En este caso aparece claramente la seguridad que le aportaba lo conocido y el temor que le suponía la incertidumbre, la duda y la ambigüedad en las decisiones autónomas, que retraía a esta docente de tomarlas. Maite desconfiaba de la validez de sus propias decisiones (en base a su saber profesional) y asumía un rol dependiente que requería de esas indicaciones externas que le determinaran qué debía hacer y cómo para no cometer errores en el desempeño de su trabajo; aceptaba sin complejos su papel docente como simple técnico-a que ejecuta lo dictado por otros. Rol docente que ataba de pies y manos su autonomía pero que le aportaba seguridad y le reafirmaba en la creencia de ejercer correctamente la función educativa encomendada.

Ana, la directora, decía que tenía miedo e inseguridad a tener que replantearse globalmente toda su práctica educativa perdiendo las muletas en las que se apoyaba su labor docente, lo que le hacía refugiarse en la comodidad de trabajar lo obligatorio porque eso *“está todo muy claro”*. En este caso, a diferencia del anterior, el temor a la incertidumbre no se debía a la toma de alguna decisión autónoma aislada sino a perder el equilibrio que mantenían todos sus referentes teóricos y prácticos ya que presentía que necesitaría replantearse los holísticamente y esto sería *“una revolución”*³²⁹. En relación

del Ministerio de Asuntos Sociales sobre “La Mujer y la Publicidad”) no pensando en adaptarlos o en seleccionar fragmentos.

328

“Yo no me siento con la fuerza suficiente de ser autónoma, de pasar de lo que dice el ministerio y hacerlo a mi manera. Eso me da inseguridad, pienso que voy a hacer mal mi trabajo y que los niños van a salir perjudicados” (Evt. profesora Maite, junio 1996)

329

“Es el miedo que tenemos. Es que tendría que replantearme tantísimas cosas que ... que no es que esté yo muy segura de lo que yo hago pero me resulta cómodo porque es lo que tengo que hacer y ya no tengo que cuestionarme ninguna otra cuestión. Ya está todo muy claro: yo llego a clase, yo les dicto, ... No me cuesta ningún trabajo hacer la programación, ya la tengo hecha. Está todo muy claro. Pero si yo tengo que hacerme un replanteamiento de esta índole es una revolución a nivel de docencia. Y entonces hay personas que están dispuestas a hacerlo pero son las menos. Hay muchísimos miedos. Pienso que es por inseguridad; también hay personas que son más apáticas, menos movidas o con menos inquietudes o que quieren hacer menos. Van a la ley del mínimo esfuerzo. Esos los conocemos todos, pero aquí en este claustro yo creo que son los menos. (...) A nivel consciente puedo ver que sí que es mejor formar cabezas en la línea de que ellos sean capaces de decidir por sí mismos; eso es importantísimo. A mí me parece que es lo fundamental de una educación. Es decir, darles los conocimientos básicos pero también darles la posibilidad de análisis y de la crítica. Eso es importantísimo. Pero luego eso me puede crear a mí problemas porque resulta que la forma que yo tengo de enseñar para mí es comodísima. Yo doy lo que viene en el libro y punto, yo termino y pongo un control cada quince días; y eso no me causa ningún problema. Eso funciona a nivel consciente. A nivel inconsciente eso es más cómodo luego lo otro no será tan bueno, porque no es bueno para mí. Porque a mí me han enseñado (así) y a mí no me ha ido tan mal. Son los argumentos que empleamos para no movernos, para no cambiar. Es que es así. A mí personalmente cuando hay un cambio de actitud para mí me supone una cierta revolución a nivel personal... Es simplemente ver las cosas desde otro ángulo, desde otro punto de vista al que lo había visto antes. Entonces es que caen muchas muletas en las que me he ido apoyando y de repente todas las muletas

con esto habría que señalar que Ana e Irene, las profesoras más seguras y autónomas en su trabajo, fueron las únicas docentes que se asignaron parte de culpa en cuanto a las dificultades de aprendizaje que detectaron en sus alumnos, el resto de docentes solo atribuyeron éstas a los propios alumnos o al ambiente extraescolar; tal como indicaré en la categoría “Unos y otros alumnos”.

Josefa explicitaba el carácter prescriptivo del curriculum básico asociándolo con la obligatoriedad de trabajar con el libro de texto³³⁰; asociación que también había realizado Maite, tal como he señalado unos párrafos atrás, y que es obviamente muy cuestionable. Esta comprensión de lo obligatorio reducía sus posibilidades de acción autónoma a mínimos cuando, de hecho, el curriculum prescrito ofrece una amplia apertura a los docentes y en los diferentes documentos de la reforma aparece escrito que el curriculum es abierto y que el propio docente será quién lo cierre adaptándolo a los diferentes contextos de trabajo en los que desempeñe su labor profesional. En este sentido DENSMORE (1987, 145) señala que *“la definición que los profesores hacen de la autonomía y del control son con frecuencia de un ámbito muy reducido, y no incluyen en ella la función de determinar los contenidos y los objetivos de la educación”*. Probablemente en esta creencia de las docentes estaba influyendo la inspección educativa. Instancia administrativa que, aunque no visitaba frecuentemente esta escuela, tenía una presencia latente en ella imponiendo indirectamente al profesorado su particular conceptualización académico-transmisiva y eficientista de la enseñanza debido al poder fiscalizador y sancionador que aquélla tenía sobre la labor profesional de estos docentes.³³¹

Además, en el caso de los medios audiovisuales, podían estar emergiendo nuevos miedos e inseguridades derivados tanto de la falta de costumbre en el uso de estos equipos tecnológicos como de la mitificación de la complejidad del manejo de estas nuevas tecnologías y de la carestía de estos aparatos unida al deficiente presupuesto de los centros para reemplazar o arreglar los equipos estropeados; aspectos que podían estar cohibiendo usos experimentales de los mismos que ayudaran a desechar esos miedos iniciales. He constatado, tanto en el curso de formación observado como en las prácticas de aula analizadas, que los varones se dejaron intimidar menos por estas nuevas tecnologías, existiendo más frecuentemente entre las mujeres un temor inicial a su manejo;

me las quitan y tengo que coger otras que, a lo mejor no son de mi medida y que tengo que ir adaptando. Y cuesta un poco y sobre todo a determinadas edades.” (Evta. directora Ana, junio 1997).

330

“Tu tienes que dar esos contenidos por ley y tu no puedes decir: ‘Dejas el libro de texto y tú te desarrollas los contenidos. Te lo montas a tu espíritu’. Los contenidos vienen marcados por ley” (Evta. profesora Josefa, junio 1997).

331

Aquí podría destacar algunos datos recogidos en relación con la inspección educativa que dan muestras de su concepción educativa y de la presión omnipresente que ejercía sobre el profesorado de esta escuela. El suceso de Irene con la inspección cuando ésta le exigió una exposición magistral para evaluar su valía (nota a pie de página núm. 223, página 282 de este informe específico). La inclusión en los exámenes, por parte de Irene, de alguna pregunta estrictamente académica por temor a que la inspección los revisara (nota a pie de página núm. 350, página 365 de este informe específico). La alusión de Irene a la posible valoración negativa de la inspección de las actas de evaluación de un grupo de alumnos del centro (nota a pie de página núm. 385, página 386 de este informe específico). O la preocupación de otra inspectora de evaluar la calidad de la enseñanza en el centro desde criterios eficientistas (Diario 24/VI/98, profesora Irene, conv. informal).

las cuales se atrevían más, por ejemplo, con aparatos sencillos (como el retroproyector de transparencias) que con el vídeo. *“No sé de nada y no me va”* (Evt. profesora Gema, junio 1996)³³². Una relación entre hombre/mujer y máquina absurda, arraigada en estereotipos sexistas que acababan convenciendo de una y otra manera a hombres y a mujeres (efecto Pigmalion); piénsese si existe alguna diferencia esencial en el manejo de una lavadora y un magnetoscopio.

Aparte de las inseguridades y miedos mencionados ante la teorización, la incertidumbre y la autonomía, también era destacable la escasa capacidad creativa de las docentes de esta escuela para inventar y diseñar actividades prácticas diferentes de las habituales –salvo en el caso de las profesoras más innovadoras–; aspecto que, incluso, algunas docentes manifestaron explícitamente. *“Dame ideas”*, *“Yo soy poco creativa”* (Diario 13/III/96, 2/IV/96 y 13/V/96, Regina; Diario 17/IV/96 y 8/V/96, Merche y Gema; Diario 28/I/97, 4/II/97, 26/II/97 y 17/IV/97, Marga). Querían realizar actividades con los MAV-MCM pero no se les ocurría qué podían hacer ni cómo hacerlo, tal como he indicado anteriormente que corroboraba el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona. Esto sucedía probablemente porque no tenían claro para qué necesitaban a estos medios en su quehacer docente, no considerándolos fundamentales; y, quizás, también porque esta destreza profesional se había anquilosado al no ejercitarla cotidianamente, ya que los libros de texto la habían suplido al ser utilizados éstos como instrumentos orientadores de sus prácticas docentes; sobre este trato de Fausto me extenderé en la categoría *“Unos y otros tiempos. Unos y otros programas”*.

La renuncia a teorizar, la confianza ciega en los expertos, el miedo a la incertidumbre y a la autonomía, la ausencia de inventiva, ... eran aspectos de la cultura profesional de estas docentes que confluían en el planteamiento curricular técnico subyacente en las prácticas escolares observadas. Un planteamiento educativo que partía de una conceptualización positivista del conocimiento científico como verdadero, y de la relación unidireccional y jerárquica entre teoría y práctica, en donde la teoría elaborada por los “expertos” (científicos, estudiosos, administración, editoriales, legisladores, ...) informaba a la práctica; es decir, era aplicada en las aulas por los docentes en su papel de simples técnicos. Las docentes de esta escuela habían asumido en el desempeño de su trabajo este rol profesional *técnico*, dependiente de los “expertos” pasando a ocuparse casi exclusivamente de la práctica y desligándose radicalmente de cualquier teorización para la que creían que únicamente los entendidos estaban preparados (y no ellas).

Esta cultura profesional de estas maestras, fruto de su socialización profesional en esta conceptualización técnica de la enseñanza -dominante en nuestro sistema educativo-, hubiera sido conveniente que las docentes la repensaran críticamente, en su totalidad y complejidad, desde análisis filosófico-epistemológicos y político-sociales que evidenciaran la naturaleza ética y política de la enseñanza, que cuestionaran la validez ética de los fines y de los medios educativos, que desvelaran las contradicciones entre esos fines pretendidos y los medios elegidos para su consecución y que indagaran acerca de cómo las estructuras sociopolíticas existentes y la tradición histórica nos hacen considerar las formas de pensar y actuar dominantes como naturales conformando así nuestras ideas y

³³² Yerba dice que todos los aparatos con teclas le asustan, que prefiere no acercarse a manejarlos y que no suele tocar estos aparatos ni en casa (Diario 24/I/96 y 8/V/96)

nuestros actos e impidiendo y dificultando que pensemos y actuemos de otras maneras alternativas más válidas (LEDESMA, 2000b, 55-56). La formación del profesorado tendría que centrarse e incidir en estos aspectos pero como se verá en la categoría “Una y otra formación” no ocurrió así en este estudio de caso.

4.2.2.2.3. COMODIDAD versus MIEDO. COMODIDAD versus ESFUERZO

También la comodidad del profesorado respecto a su trabajo influyó en el modo en que fueron incorporados los MAV-MCM en el curriculum. Comodidad que era explicada por algunas docentes desde dos planteamientos distintos: el miedo a tener que replantearse toda su práctica docente porque era inadecuada o la apatía respecto a su trabajo docente.³³³

La directora hacía una lectura crítica de la comodidad del profesorado señalando los distintos pilares que podían estar sustentándola. Esta profesora, que era quien concebía más claramente a nivel de discurso la necesidad de un cambio sustancial de la práctica docente para mejorarla, justificaba su inmovilidad señalando que iniciar seriamente ese cambio le generaría muchos miedos, inseguridades y dudas ya que tendría que replantearse muchísimas cosas: “*es una revolución a nivel de docencia*”; siéndole más cómodo trabajar de la manera considerada obligatoria (siguiendo el libro de texto, realizando controles periódicos, ...) a pesar de que era consciente de la inadecuación de ésta. Ella diferenciaba su actitud acomodaticia debida al miedo y a la inseguridad, que le generaría el perder las muletas en las que se apoyaba y el tener que buscarse otras y adaptárselas, de aquella otra que se justificaba desde la apatía y la pasividad; ya que ella decía que no escatimaría esfuerzos en ese caminar si no fuera tan sombrío.³³⁴

Las actitudes acomodaticias del profesorado sustentadas en la apatía y en la “ley del mínimo esfuerzo” se detectaron en distintas ocasiones. Por ejemplo, cuando algún docente utilizaba el libro de texto como recurso exclusivo, seleccionando éste de manera que ese docente no tuviera apenas que intervenir en los procesos educativos³³⁵. Los profesores elegían los libros de texto en función de sus concepciones educativas así como

³³³

“Muchas ideas e intenciones fracasan porque es mucho más cómodo utilizar y guiarse por el libro de texto” (Diario 29/V/96, Irene).

“Es más cómodo llegar y decir: ‘Abrir la página 14’” (Evta. profesora Gema, junio 1996)

³³⁴ Remito aquí a la nota a pie de página núm. 329 incluida en las páginas 354-355 de este informe específico donde se recoge el pensamiento de esta profesora.

³³⁵ Por ejemplo, en una charla que presencié entre Irene y otro profesor del centro, en la que conversaban sobre qué libro de texto seleccionar para una asignatura que compartían, era perceptible la distinta actitud de uno y de otro hacia su trabajo docente. El profesor prefería un libro en el que venía especificado lo que sus alumnos tenían que saber y hacer, de manera que éstos pudieran trabajar con ese material sin apenas su ayuda; lo cual le liberaba de tener que preparar las clases. Finalmente Irene le propuso que él se encargara de la parte teórica que venía más especificada en el libro y que ella se ocuparía de la parte práctica. El uso que este profesor hacía del libro de texto y, por ende, su práctica docente era comentado abiertamente entre los compañeros y compañeras de trabajo y, sorprendentemente, era aceptado y asumido sin comentarios negativos; aunque Irene expresó a la investigadora que “*ese es nuestro problema*”, haciendo referencia a la actitud del profesor. (Diario 26/VI/97)

de su mayor o menor compromiso con el trabajo docente. Probablemente para evitar conflictos y para mantener el buen ambiente en el centro, el claustro admitía sin críticas la diferente implicación que cada docente adoptaba respecto al desempeño de su trabajo incluso, aunque ésta se sostuviera únicamente desde la comodidad personal. Desde mi punto de vista, con esta tolerancia el claustro no asumía su responsabilidad compartida para el buen funcionamiento del centro siendo todos los profesores, por acción o por omisión, actores o cómplices de ese comportamiento profesional irresponsable que repercutía negativamente en el alumnado.

También esta actitud cómoda del profesorado la confirmó, por ejemplo, otra profesora de primer ciclo de Primaria que decía que la actividad escolar en la que los alumnos hablaban y se expresaban era la que más le cansaba y que, por eso, únicamente la realizaba una o dos veces al año porque *“también había que hacerla”*. Es preciso señalar que la presión del tiempo también estaba favoreciendo esta decisión docente; esta maestra añadía a lo dicho que había que limitar la libre expresión de los alumnos porque *“siempre quieren contar cosas y necesitas toda la mañana”* (Diario 7/III/97, profesora Maite).

Diseñar y desarrollar el curriculum creativo y autónomamente más allá del libro de texto y más allá de una enseñanza transmisiva, por ejemplo con MAV-MCM y con dinámicas participativas, exige tiempos y esfuerzos añadidos por las nuevas tareas que debe desarrollar el docente; es evidente que resulta más agotador moderar un diálogo interpelando y cuestionando las opiniones que en él vierten los alumnos que dar una lección leyendo el libro de texto (como solía ocurrir en algunas clases observadas). Además, modificar el sistema de trabajo tradicional que emplea al libro de texto como recurso principal puede suponer complicaciones añadidas puesto que la ideología dominante actúa sobre las nuevas actuaciones docentes intentando controlarlas y vigilarlas bien desde los propios compañeros de trabajo o desde las familias dado que esas nuevas prácticas educativas pueden ser interpretadas por éstos como una pérdida del tiempo necesario para trabajar lo importante, o como un cuestionamiento de su quehacer docente o como una presión indirecta a modificar sus esquemas de trabajo (por el efecto dominó que genera la introducción de un cambio en un lugar de la cadena de trabajo); tal como indicaban las profesoras Irene, Mónica y Ana y como también señala TAMARIT (1997, 57).³³⁶

Las docentes reconocían que les costaba romper con la rutina³³⁷. Es demostrativo de la necesidad de energías que requiere el hecho de trabajar creativamente lo que ocurrió

³³⁶ Mónica, que impartía clase ese año en primero de Primaria, manifestó a la investigadora que trabajaba con sus alumnos determinados contenidos (por ejemplo, la tabla de multiplicar) y de determinada manera (haciendo uso de las fichas y de los cuadernillos) por los padres y por los profesores, porque si no lo hacía así éstos le dirían que no había trabajado nada (Diario 18/VI/97). Otra profesora también comentó que ella preferiría trabajar en las clases por centros de interés y sin cuadernillo pero que no lo hacía porque si no utilizaba el cuadernillo chocaba con el docente que tuviera de compañero de nivel y con las familias (Evta. profesora Regina, junio 1997).

“Si todo el mundo considera que la lengua y las matemáticas es lo importante, es lo básico y es en lo que tienes que sacar un determinado nivel pues ... ya te ves empujada a hacer esto en primer lugar” (Evta. profesora Merche, junio 1996).

³³⁷ En la primera encuesta que se les pasó a los docentes éstos indicaron que una de las razones por las que no se solían usar los medios audiovisuales en las aulas era la falta de costumbre y de hábito. *“Por no estar habituados a ellos”* (Encuesta 1, profesor anónimo, 1995). *“Porque modifica los esquemas de trabajo”*

en una ocasión: un día que Irene estaba triste y decaída por un problema familiar se refugió en formas de hacer tradicionales tomando la lección a sus alumnos que la aprendían de memoria en la sesión de clase, cuando habitualmente esta profesora impartía las clases con materiales y actividades diferentes intentando motivar a los alumnos y que éstos construyeran sus aprendizajes (Diario 15/V/97).

No todos los docentes tenían en el desempeño de su labor profesional una motivación intrínseca (o “recompensa psíquica” en palabras de LORTIE -citado por HARGREAVES, 1996, 199-), sino que incluso entendían sus prácticas docentes como un trabajo de obligado cumplimiento en el que hacían lo mínimo implicándose sólo en aquellos proyectos que les proporcionaran gratificaciones extrínsecas. Así, por ejemplo, estos docentes se apuntaban a los cursos y a los proyectos de formación por la recompensa en créditos-puntos que éstos suponían (con un valor económico a través de los sexenios y un valor laboral en caso de traslados o promociones³³⁸) y siempre que no les supusieran mucho esfuerzo incorporándose pasivamente a un grupo. *“Así ya cumplimos”* (Diario 7/XI/96, profesora Manuela; también en Diario 10/IV/96 y 7/III/97, profesora Manuela).

Así Irene, para quien su recompensa en el trabajo era la satisfacción personal de encontrarse a gusto trabajando (Diario 22/IV/97, conv. informal) y siendo consciente de que sin una motivación intrínseca por el trabajo bien hecho es difícil tener y mantener un compromiso serio y responsable con la mejora de las propias prácticas docentes (integrando curricularmente los MAV-MCM, propiciando aprendizajes comprensivos, ...), decidió elegir a Arturo para que continuara con su labor de coordinación de medios audiovisuales en el centro cuando ella se marchara, no por sus conocimientos sobre este ámbito curricular que eran pocos sino por su disposición abierta y comprometida con el trabajo docente.

Ahora bien siendo esencial la motivación y la actitud del profesorado hacia el trabajo la administración educativa parece no propiciar ni cuidar éstas con mimo, sino todo lo contrario. Las condiciones laborales que podían estar desmotivando al profesorado (incluso a las profesoras más interesadas por su labor docente) eran las siguientes: los

tradicional” (Encuesta 1, profesor Marcos, 1995). *“Porque los maestros hemos aprendido con otros medios y reproducimos lo que nosotros aprendimos”* (Encuesta 1, profesora Irene, 1995). *“Por tendencia a la tradición pasada, en la que estos medios apenas aparecen en el sistema educativo”* (Encuesta 1, directora Ana, 1995).

“Que no solamente sea escribir, mirar la pizarra y leer en el libro porque tenemos que ir avanzando. Lo que pasa es que a los profesores también nos cuesta” (Evta. profesora Belén, abril 1996)

“Tenemos un esquema de lo que tenemos que trabajar en clase. Entonces cuando estás acostumbrada a trabajar de una determinada forma, cambiar esa metodología de trabajo cuesta” (Evta. profesora Milagros, junio 1996)

“Es un esfuerzo añadido y cuesta hacer cosas nuevas” (Evta. profesora Regina, junio 1996)

“Aunque tengas una pequeña idea o proyecto, tienes que ponerle muchísima fuerza para que luego se lleve a cabo” (Evta. profesora Merche, junio 1996)

³³⁸ Las docentes aceptaban como natural apuntarse a cursos de formación con la única justificación de obtener méritos profesionales. Por ejemplo, la investigadora advirtió como se invitaba a los profesores recién llegados al centro a incorporarse al Proyecto Mercurio indicándoles únicamente los puntos que les darían por ello.

traslados de centro forzosos (debidos bien al sistema actual de concesión de plazas o bien a la supresión de éstas)³³⁹, el continuo cúmulo de tareas burocráticas a desarrollar, el no reconocimiento administrativo del trabajo bien hecho³⁴⁰, la arbitraria asignación docente a niveles, áreas y materias (que podía no corresponderse con su formación docente), el trabajo añadido para vender una buena imagen del centro y conseguir así la demanda necesaria de alumnos para no perder las unidades escolares que ofertaba el centro (supervisando las horas de comedor, organizando viajes y proyectos educativos innovadores, ...), la falta de tiempo libre para pensar y preparar sus prácticas docentes, etc. Condiciones laborales que, muchas de ellas, se recrudecen debido a los nuevos rumbos burocráticos y neoliberales que en los últimos años están tomando las políticas educativas de la administración educativa.

Aunque Irene en algunas de sus manifestaciones también asociaba la comodidad del profesorado con la inseguridad y con la falta de formación de éste (Diario 7/IX/98, profesora Irene, conv. informal), fundamentalmente esta profesora parecía entender esta actitud del profesorado más como una característica esencial de la naturaleza humana y, por tanto, difícilmente modificable. Por ello consideraba al control y a la imposición jerárquica de la administración educativa como una medida para combatirla mucho más eficaz que la formación del profesorado, aunque también decía que lo conveniente era que ese control fuera acompañado de formación.

Esta profesora consideraba que para propiciar la integración curricular de los MAV-MCM en las aulas escolares era necesario que ésta se impusiera desde arriba, desde la administración educativa, de manera que los docentes vieran que era algo prescriptivo que les obligaba. Decía que había que crear inquietud entre el profesorado acerca de la ausencia en los libros de texto de los temas referidos a estos medios creando la mosca detrás de la oreja (Diario 16/V/95) pero, a la vez, subrayaba que *era “una tontería andar convenciendo, que debían aparecer como obligatorios”* (Diario 8/VI/95, profesora Irene). Decía que el uso y el estudio de estos medios tenían que reconocerse como objetivos generales en los DCBs para que así luego aparecieran en los libros de texto y así los profesores los incorporaran a sus aulas (ya que eran éstos los materiales por los que se guiaban los profesores al ser cómodos de usar). Por esta razón esta profesora había extraído del DCB aquellos fragmentos que evidenciaban la inclusión de objetivos y contenidos en relación con estos medios (en concreto, sobre la imagen fija) y los utilizaba en sus charlas a profesores como argumentos para “obligarles” a incorporarlos en las aulas. Decía que *“no bastaba con motivar a los profesores sino que había que incluirlos en los planes de estudio”* (Diario 6/III/96, profesora Irene), que *“había que echar mano de la*

³³⁹ A Irene le han dado plaza definitiva en otro colegio de otra ciudad. Dice que si ella pensara que ese iba a ser el colegio para toda su vida que se “mataría” para mejorarlo presentándose a directora, ... Pero como no es así, no se va a quemar (Diario 7/V/97, profesora Irene). Aunque, dos años después, me comunica que es directora en el nuevo centro.

A Mónica le han suprimido. Esta profesora dice que desde que se lo dijeron, hace cinco días, que se le han quitado las ganas de trabajar y que está desencantada aunque vuelva a trabajar el próximo año a este centro. Irene comentando la supresión de Mónica dice que se te van las ganas de trabajar, que no hay derecho, que todo lo que has hecho a lo largo de mucho tiempo (dotando al centro de equipos tecnológicos), al final se queda en el armario o tiene un mal uso (Diario 13/V/97).

³⁴⁰ Las docentes que trabajaban mucho más allá de la jornada laboral y realizaban concienzudamente su trabajo, también reivindicaban que este trabajo se les reconociera administrativamente. *“Tanto trabajo y luego nos van a dar quince puñeteros puntos”* (Diario 12/XI/96, profesora Mónica).

ley, que era muy amplia, e incluir estos contenidos (los referidos a la integración curricular de los MAV-MCM en las aulas) de forma obligatoria. Luego además habría que trabajar con los inspectores para que éstos lo exigieran en los centros” (Diario 21/III/96, profesora Irene).

Así pues nuevamente en la cultura profesional docente, en la línea de la ideología dominante, aparece la asunción de las relaciones de poder jerárquicas, impositivas y de control existentes en el sistema educativo establecido considerándolas como adecuadas para determinar la actuación profesional de los docentes y se relega la formación crítica y la responsabilidad docente no concibiéndolas como ejes que debieran de determinarla. Ahora bien esta conceptualización no tiene en cuenta que las imposiciones generan resistencias en el profesorado que dificultan conseguir los resultados pretendidos y que hay algunos cambios que son incompatibles con ellas; recuérdese lo dicho en esta misma categoría sobre los retrocesos que se producen cuando las obligaciones desaparecen y piénsese en la imposibilidad de generar una conciencia crítica del profesorado vía decreto y, sobre todo, en lo dicho por esta misma profesora cuando se sentía obligada a dar ciertos temas de los libros de texto que ella no consideraba de interés: *“lo das (pero) pasas de si lo aprenden o no”* (Evta. profesora Irene, junio 1997).³⁴¹

La comodidad del profesorado también es un aspecto de la cultura profesional docente que es producto histórico del control, de la burocratización y de la desprofesionalización de la enseñanza que ha ido socializando al profesorado en un rol dependiente y en una profesionalidad reducida a destrezas técnicas que le han desmotivado profesionalmente (APPLE, 1989; ANGULO, 1994; CONTRERAS, 1997). En muchos casos este aspecto es una respuesta de supervivencia y resistencia del profesorado, al igual que sucede en los alumnos cuando se muestran apáticos con el trabajo escolar porque en las aulas únicamente se les demandan tareas rutinarias y mecánicas sin ningún riesgo intelectual interesante para ellos, como expondré en la categoría “Unos y otros alumnos”.

³⁴¹ Aquí remito a la nota a pie de página núm. 361 incluida en la página 371 de este informe específico en la que se recoge esta cita completa.

4.2.2.3. UNAS Y OTRAS DIFICULTADES

4.2.2.3.0. INTRODUCCIÓN

Las razones *negativas* o las dificultades más mencionadas por los docentes que estaban imposibilitando la integración curricular de los MAV-MCM pretendida las he agrupado en esta categoría múltiple que incluye las siguientes categorías: “Unos y otros tiempos. Unos y otros programas” (4.2.3.1), “Unos y otros alumnos” (4.2.3.2), “Unas y otras familias” (4.2.3.3), “Una y otra dotación. Una y otra financiación. Una y otra organización de los medios audiovisuales” (4.2.3.4). En estas categorías planteo las distintas miradas de los docentes y de la investigadora sobre las dificultades mencionadas, desde las diferentes cosmovisiones y enfoques educativos de unos y otros. La falta de formación del profesorado, que fue también otra dificultad comentada por los propios docentes, la estudiaré en la siguiente categoría donde, a la par, cuestionaré la formación en medios audiovisuales ofrecida a los profesores de este centro desde el Proyecto Mercurio.

4.2.2.3.1. UNOS Y OTROS TIEMPOS. UNOS Y OTROS PROGRAMAS

4.2.2.3.1.0. INTRODUCCIÓN

La carencia de tiempo era el obstáculo más mencionado por los docentes que imposibilitaba la inclusión de los MAV-MCM en las aulas -junto con su falta de formación y la escasa dotación de equipos audiovisuales-³⁴². Esta carencia de tiempo la asociaban los docentes fundamentalmente con la obligatoriedad de cumplir el programa y con trabajar el libro de texto; por ello en esta categoría voy a problematizar estos tres elementos curriculares (tiempo, programa y libro de texto) así como las interrelaciones que se establecían entre ellos y que estaban impidiendo incorporar los MAV-MCM en las clases.

Los enseñantes decían sentirse muy presionados por el factor tiempo tanto en los momentos de docencia directa como en sus horas (mal llamadas) libres. Por un lado, los docentes en las horas de docencia directa se veían obligados por el cumplimiento íntegro del programa de cada curso académico y de cada área curricular y, por otro, sus horas de exclusiva estaban ocupadas por múltiples quehaceres burocráticos y por su participación voluntaria en diferentes proyectos educativos. Por ello los docentes señalaban que carecían de tiempo para planificar actividades con los MAV-MCM, para revisar documentos audiovisuales, para preparar los equipos tecnológicos de manera que estuviesen listos para su uso en las sesiones de clase así como para desarrollar las actividades de aula con estos medios con la amplitud de tiempo que las tareas requerían y

³⁴² Coincidentemente TYNER (1993) dice que, en un estudio realizado en 1988 en EEUU, los profesores señalaron como barrera principal de la enseñanza de los medios la falta de tiempo seguida por una formación docente inadecuada.

para evaluar las actividades implementadas; en suma, para incorporar los MAV-MCM al currículum ordinario.³⁴³

4.2.2.3.1.1. HORAS DE DOCENCIA DIRECTA

En las horas de docencia directa el tiempo lo empleaban prioritariamente los enseñantes en trabajar el programa establecido haciendo uso del libro de texto; solamente si después de esto “sobraba” tiempo el profesorado se planteaba realizar otras actividades, por ejemplo, con/sobre los MAV-MCM³⁴⁴. El análisis de los tiempos en los que se incorporaban al currículum estos medios así lo atestigüa: habitualmente estos medios audiovisuales eran incorporados al currículum siempre que los docentes fueran desahogados con el programa-libro de texto o siempre que las actividades “serias” lo permitieran (porque, por ejemplo, se habían terminado las fichas previstas para esa jornada) o siempre que hubiera tiempos muertos que ocupar (porque llovía o porque los alumnos estaban cansados y necesitaban actividades más “ligeras”) o siempre en los horarios de las asignaturas “blandas” o siempre que se quisiera dar vistosidad a determinados eventos (por ejemplo, en el caso de la Semana Cultural).³⁴⁵

343

“En Lengua, si me dieran algo ya seleccionado podría ser (podría trabajar en el aula con los MAV-MCM). Es que no tengo tiempo de estar visionando para luego elegir. Me es imposible” (Evta. profesora Angela, junio 1996)

“No hay tiempo material para sentarse y pensar: ‘Vamos a ver qué hago con este medio audiovisual, cómo puedo enseñar utilizando esto’ ... ‘Vamos a ver cómo voy a orientar esto’ ‘Qué quiero darle a los chavales’. No te da tiempo ... ‘Y cómo ha quedado’ ‘Y esto no ha salido bien, ¿por qué?’” (Evta. profesor Samuel, junio 1996)

“Simplemente una hora para buscar el retroproyector que funcionase, llévatelo y prepáratelo un poco, luego el proyector de diapositivas no funcionaba ... Bueno, que pierdes mucho tiempo y hay veces que tienes una hora libre antes pero otras no. Hay muchas veces que necesitas como muchas horas para preparar un trabajo de una hora y no lo tienes”. (Evta. profesora Marga, junio 1996)

344

“Tienes que terminar la programación. Es obligatorio. Porque luego la inspección te pide (cuentas) ... La gente está muy pillada ... Formación hay, ganas también” (Evta. profesora Josefa, junio 1996)

“A la mayor parte de las personas les puede motivar (utilizar otros medios) pero como tienes tantas cosas que te son necesarias pues lo primero es lo primero. Lo primero es el programa” (Evta. profesora Merche, junio 1996).

“Los profesores están muy agobiados por las programaciones y los contenidos... Con la programación diaria de las clases tienes trabajo de sobra, si adaptas este programa a las nuevas tecnologías es peso añadido” (Evta. directora Ana, enero 1996)

“Solo cuando voy muy suelta, con tiempo libre, es cuando meto algún tipo de estas actividades audiovisuales... Es como decir: ‘Algo que está fuera de lo obligatorio, buscarle un hueco’. Yo si los voy a meter (a los medios audiovisuales) pero siempre, en principio, detrás de los textos de los niños y de los cuadernos...Si esta semana voy mejor, pues voy a poner un vídeo” (Evta. profesora Maite, junio 1996)

“(Por) el agobio de la extensión de los programas, recurras a otras cosas más facilitas. Los programas te agobian en algunos momentos y piensas que esto (se refiere a buscar y emplear otros materiales) te hace perder tiempo, cuando al contrario muchas veces lo que hace es favorecerte y que el chaval se anime” (Evta. profesora Petra, junio 1996)

345

Aquí remito a lo dicho sobre esta cuestión en las páginas 310-311 de la categoría “Unos y otros usos” de este informe específico.

4.2.2.3.1.1.1. LO PRINCIPAL Y LO SECUNDARIO EN EL PROGRAMA

En los programas curriculares de este centro era evidente el predominio de la cultura impresa; por ello el aprendizaje de la lectoescritura de textos impresos era considerado prioritario, no así el de textos audiovisuales.

Una profesora de primer curso de Primaria manifestó a la investigadora que los docentes de segundo curso de Primaria y las propias familias le presionaban para que sus alumnos adquirieran en ese curso las destrezas instrumentales de lectura y escritura respecto a los textos impresos. Esta situación la vivía esta profesora como una coerción que le hacía centrar su tiempo y su esfuerzo docente en la consecución de este aprendizaje, cercenando la posibilidad de que considerara oportuno el empleo y el estudio de los MAV-MCM.³⁴⁶ Al logro de estos aprendizajes también sumaban sus fuerzas y desvelos las profesoras de educación Infantil y las propias familias. Las profesoras de Infantil iniciaban a sus alumnos en estos aprendizajes a pesar de que en el DCB de Infantil se descarta, como criterio general, la conveniencia de introducir a los niños en la escritura y en la lectura convencionales antes de la escolaridad obligatoria (MEC, 1989a, 77); y las familias, obsesionadas con que sus hijos e hijas aprendieran a leer y a escribir en este primer curso de la enseñanza obligatoria, les daban incluso clases durante el verano de paso de Infantil a Primaria para iniciar y reforzar esos aprendizajes.

Esta “obligación” de desarrollar estas destrezas en este primer nivel de la enseñanza obligatoria era comprensible en una educación escolar que se centra en la cultura impresa y en donde, por tanto, dichos aprendizajes son la llave para el futuro trabajo escolar en el que se utilizarán como recursos didácticos habituales los materiales impresos; más concretamente el libro de texto. En cambio el aprender a leer textos audiovisuales no figuraba como objetivo prioritario ni en estos ni en otros niveles educativos quizá porque, como señala MASTERMAN (1993a), las personas parecen no tener dificultades en leer las imágenes aunque no se les haya enseñado a ello dando la sensación de que los rudimentos de su lectura se adquieren espontáneamente a diferencia de lo que ocurre en el caso de los textos impresos.

Ahora bien la preocupación e interés por el dominio del lenguaje escrito no se centraba en una vertiente comprensiva y crítica del mismo; lo cual podía ayudar a entender las dificultades que luego presentaban los alumnos de niveles superiores en estas competencias intelectuales, como señalaré en la categoría “Unos y otros alumnos”. Esta circunstancia trasladada al lenguaje audiovisual explicaría también que los docentes no se plantearan tampoco incidir en la lectura de los textos audiovisuales desde un planteamiento comprensivo crítico. Sin embargo estos niños y niñas, acompañados desde que nacieron por su niñera electrónica (la televisión), están recibiendo continuamente la influencia de los MAV-MCM y así seguirá ocurriendo durante el resto de sus vidas; siendo, por tanto, necesario que desarrollen cuanto antes su capacidad crítica respecto a

346

“Primero es un curso que te estresa mucho. Es empezarles con la lectoescritura. Los padres además te presionan: ‘Mi niño no lee’. En primer ciclo estamos muy agobiados por el qué dirán los padres. Que se vean los resultados. Es un curso donde se ven los resultados ... Yo no sé si será por ese motivo que estamos más cohibidos para entrar en cosas nuevas, en ponerles más vídeos, en tratar los temas de otra manera. Yo pienso que eso nos condiciona mucho” (Evt. profesora Maite, junio 1996).

los mensajes mediáticos para que no sean dominados por ellos y puedan “ejercer de manera crítica su libertad” –como se recoge en el Preámbulo de la LOGSE³⁴⁷-. Creo que no hace falta destacar los valores consumistas, sexistas, individualistas, violentos, ... que están constituyendo la subjetividad de los niños, la cultura infantil, desde la influencia de los medios de comunicación de masas; léase, por ejemplo, el libro titulado *Cultura infantil y multinacionales* de STEINBERG y KINCHELOE (2000).

Por otra parte, las áreas curriculares consideradas más importantes por los docentes eran Lengua y Matemáticas; a ellas se dedicaban exclusivamente las clases de apoyo, no utilizándose apenas en estas clases los MAV-MCM³⁴⁸. En otras áreas como Conocimiento del Medio, cuando se cambiaban en la programación unos temas por otros, los que salían más favorecidos eran los más tradicionales y académicos en perjuicio de los que tendrían una mayor relevancia sociopolítica y actualidad desde un enfoque emancipador³⁴⁹. Un factor externo que parecía estar influyendo en ésto era la conceptualización de la educación que parecía tener la administración educativa y que los docentes extraían de sus encuentros con los inspectores que visitaban el centro así como de la existencia y de las características de la selectividad que, desde su comprensión propedéutica de la enseñanza obligatoria, consideraban que indirectamente les afectaba.³⁵⁰

³⁴⁷ Aquí remito a la nota a pie de página núm. 103 incluida en la página 93 del apartado 1 del capítulo 2 (epígrafe 2.1.2) donde se incluye el objetivo primero y fundamental de la educación que recoge la LOGSE.

³⁴⁸ Josefa –profesora de apoyo-, aunque realizó algunas actividades con los MAV-MCM, excusó el no haberlos empleado más habitualmente diciendo que la mayoría de sus alumnos de Apoyo tenía un nivel de pre-escritura, que su función era incrementar el nivel de los alumnos en este ámbito centrándose en carencias específicas y que disponía de poco tiempo para trabajar con estos medios dada la diversidad de los alumnos.

³⁴⁹ *“Hay veces que se recogen (otras cuestiones más de actualidad) porque sale o porque viene al pelo o tal; y hay otras veces que estamos excesivamente centrados en lo que hay que dar en lengua y lo que hay que dar en mate (...) Estás entre dos aguas: hay una serie de cosas que hay que cumplir y luego nos salimos bastante, vamos metiendo cosas entre medias. No sólo es el libro. Hay mucha dispersión que es riqueza... Yo, por ejemplo, en el segundo trimestre me dejé dos temas sin dar (La Comunidad Europea, la Ley, ...) pero sin embargo habían hecho un trabajo sobre los ríos de España muchísimo más amplio... Habían tenido que estar buscando ... Me parece mucho más formativo y te dejas el libro y se acabó. Pero sin embargo, en mate no te puedes dejar los decimales sin dar porque es un paso para el año siguiente; y si eso está sin dar, en el ciclo siguiente va a haber problemas”* (Evta. profesora Marga, junio 1996).

³⁵⁰ Irene era consciente de que la inspección tenía una concepción académica de los contenidos escolares, lo cual le obligaba por el control que esta instancia podía ejercer sobre ella. No hacía falta que la inspección estuviera presente constantemente en el centro, bastaba con su poder de fiscalizar y sancionar las prácticas docentes desde su particular conceptualización de la enseñanza.

Irene dice que en el examen va a poner a los alumnos “*chorradas*”, aunque igual incluye alguna pregunta más académica (como por ejemplo, “¿qué es materia y energía?”) por si la inspección revisa los controles (Diario 11/VI/97).

“A lo mejor (el programa) está un poco cargado de contenidos. No sé. Luego piensas: ‘¿Con menos contenidos cómo saldrían (los alumnos)? Es más importante que piensen, que reflexionen y tal ... (Los contenidos académicos) no les van a servir para nada; en la vida real son menos útiles’. Lo que pasa es que luego si van a pasar una selectividad también se lo pueden llegar a pedir. O sea está todo enfocado, a lo mejor, mal. No lo sé” (Evta. profesora Pilar, junio 1997)

Ahora bien, si se concibe que el objetivo fundamental de la educación obligatoria es formar ciudadanos libres y críticos para que comprendan y mejoren la sociedad de la que forman y formarán parte, parece necesario que los docentes se cuestionen la relevancia y la idoneidad de los saberes considerados como básicos en los diferentes niveles educativos de nuestra escuela moderna repensando el sentido de priorizar exclusivamente la cultura impresa frente al resto de formas de comunicación y expresión así como la relevancia ético-política de los contenidos escolares académicos concebidos como fines en sí mismos en lugar de como medios para aumentar y complejizar la comprensión de los alumnos de sí mismos y del mundo en el que viven. Solo así repensando el sentido del curriculum tradicional y del curriculum que necesitan los alumnos del siglo XXI podrá definirse el espacio curricular que debiera corresponderle a la cultura y a la tecnología audiovisual en los programas escolares; de lo contrario, únicamente serán insertadas en los huecos del tradicional curriculum academicista e impreso sin que éste se modifique sustancialmente.

4.2.2.3.1.1.2. EL LIBRO DE TEXTO COMO PROGRAMA

Muchos docentes de este centro asociaban el programa curricular con el libro de texto estableciendo una reductora equivalencia entre uno y otro; de manera que, por ejemplo, trabajar Conocimiento del Medio era trabajar lo que aparecía en el libro de texto de esta materia reduciendo básicamente los contenidos a estudiar, las actividades a realizar y los recursos a emplear a lo indicado en estos manuales escolares.

El libro de texto era el material curricular hegemónico utilizado en el centro por la totalidad de los docentes para desarrollar el curriculum. Era este material el que determinaba y organizaba las prácticas educativas, incluso en el caso de aquellas docentes más innovadoras; por ejemplo, Irene aflojaba la presión de este corsé (saltándose temas, incorporando actividades, ...) pero no se desprendía de él. *“No daría algunas cosas que aparecen en el libro pero lo hago”* (Diario 23/IV/97, Irene). La dinámica de trabajo en algunas clases observadas era la siguiente: lectura del tema correspondiente del libro de texto → explicación del docente con preguntas de comprensión a los alumnos → realización por parte de los alumnos del resumen del tema y de las actividades indicadas en el libro.³⁵¹

Una de las razones que explican esta equiparación entre programa y libro de texto es que los docentes creían que trabajando con este material los alumnos alcanzarían el mismo nivel de conocimientos; lo cual creían conveniente para facilitar los procesos educativos en los niveles educativos siguientes. Irene comentó a la investigadora que uno de los criterios en la selección de los libros de texto de Ciencias Naturales de 1º ESO fue acordar con otros centros, cuyos alumnos iban a acudir al curso siguiente al mismo

³⁵¹ En clase de Lengua se leen las páginas 152 y 153 del libro de texto y se hace un resumen (25 minutos) y se realizan ejercicios sobre el uso de la ‘b’ y de la ‘v’ en el cuaderno de ortografía (25 minutos). En clase de Matemáticas se comienza con la corrección de deberes que no han realizado los alumnos en casa (5 minutos), se repasa el tema anterior, se lee el libro y se explica el tema en la pizarra (15 minutos) y mientras los alumnos realizan los ejercicios de las páginas 134 y 135, la profesora les atiende individualizadamente (25 minutos). (Diario 24/IV/97, clase de Lengua y Matemáticas de Marga).

instituto, el mismo libro-programa para que *“todos los chicos tuvieran el mismo nivel”* (Diario 23/IV/97)³⁵².

Otra de las razones era que los libros de texto eran considerados por los docentes como tablas de salvamento que les liberaban de las complejas y trabajosas tareas de selección, secuenciación y concreción del currículum de mínimos prescrito por la administración educativa; tareas para las que los docentes o no tenían tiempo o no se consideraban preparados o no tenían ganas, como he señalado en la categoría “Unas y otras razones”. Por lo que puede decirse que los libros de texto parecían estar más al servicio de los docentes que de los alumnos, al ser considerados por los enseñantes poco menos que como imprescindibles para desempeñar su trabajo.³⁵³

Una tercera razón era la confianza que tenían los docentes en estos materiales impresos; siendo considerados los libros de texto por los enseñantes como buenas herramientas de trabajo porque habían sido elaborados por expertos contratados por las editoriales. Los docentes no contemplaban a los libros de texto como portadores de una específica cultura e ideología que determina cómo es la realidad y por qué y de qué forma, quién, cómo y cuándo podemos intervenir en ella; es decir, como instrumentos que socializan en un determinado modelo de sociedad (TORRES SANTOME, 1989). No los consideraban como productos políticos profundamente ideológicos sino como ideológicamente neutrales; quizá porque en todos estos libros suele aparecer el mismo tipo de contenidos y entonces parece no existir ideología³⁵⁴. Los docentes tampoco se

352

“Nos carga el programa. Mira, hay muchas cosas que son tonterías pero funcionamos así: Hemos comprado este libro de ciencias presionados por el instituto. Este libro es bastante duro, pero yo no quiero que los niños de aquí vayan en inferioridad de condiciones si se van a juntar con otros en un instituto. Entonces tienen que dar lo básico y conocer los conceptos básicos. Eso es un condicionamiento” (Evta. profesora Irene, junio 1997).

353

“Si tú te tienes que sentar y reflexionar sobre esos contenidos, elaborar unas actividades, elaborar un material ... necesitarías mucho tiempo y el profesor obviamente no tiene ese tiempo... En esas horas de exclusiva yo me podría sentar con mi compañera y poder programar; (en cambio) eso lo haces en los pasillos y a mataballo. O sea, eso teniendo el libro de texto con los contenidos y con las fichas; ahora dime tú a mí si nosotras nos tenemos que sentar a elaborar el material...” (Evta. profesora Josefa, junio 1997)

“(El libro de texto) Te da muchas cosas hechas que no tienes que pensar y programar.(...) Nos orientan y sirven para organizar un poco todo el curso” (Evta. profesora Regina, junio 1997).

“Sigues el texto porque te marca mucho, te posibilita que no te pierdas” (Evta. profesora Marga, junio 1996).

“El libro es un material que te facilita mucho la labor. Yo no puedo dedicar no sé cuantas horas a cada cosa. Es que es mucho. Prefiero tener un buen material de Lengua y Matemáticas y entonces dedicarme a ampliar trabajo por otro lado: preparar una excursión, trabajar lo del análisis de la televisión, ... Si consideramos importante que el niño lea, dentro de las horas de Lengua se intenta dejar una hora para la biblioteca; lo mismo con comprensión lectora, con hábitos de estudio, con habilidades sociales, ... o si el colegio está sucio montamos una campaña de recogida de basuras” (Diario 17/IV/97, profesora Marga; sesión de reflexión)

354

“Siempre todas las editoriales tienen los mismos contenidos; es que no cambian” (Evta. profesora Regina, junio 1997).

“Los contenidos te vienen dados de fuera, te vienen por las editoriales. Te da igual un libro que otro porque los contenidos están por ley ya delimitados” (Evta. profesora Josefa, junio 1997).

detenían a pensar en las culturas ausentes o silenciadas en los libros de texto, en el curriculum nulo de éstos donde podría detectarse la ausencia de un enfoque crítico sobre los MAV-MCM así como de un curriculum democrático problematizador y optimista que evidencie las injusticias sociales pasadas y presentes y cómo los grupos humanos han ido resolviéndolas (TORRES SANTOME, 1999).

Tampoco pensaban acerca del posible peligro subyacente en el hecho de otorgar a unas empresas, cuyos intereses son prioritariamente comerciales, el poder de decidir los contenidos y las actividades escolares conformando y cerrando –de hecho- el currículum real que se implementa en las aulas. Sin embargo esos intereses podían intuirse, por ejemplo, desde el tratamiento que se daba al tema de los medios de comunicación de masas en algunos de los libros de texto utilizados por los docentes de este colegio. Este tema no siempre se incluía en éstos, sino que en varios libros era monopolizado por el tema de los medios de transporte, y cuando aparecía tenía un enfoque descriptivo pretendidamente aséptico (qué son los MCM, diferencias entre unos y otros, profesionales que trabajan en los mismos, ...) no entrando a analizar cómo estos medios influyen en la opinión pública y en la conformación de nuestras subjetividades, nuestros deseos, nuestros miedos, ...; circunstancia que puede explicarse por los propios intereses mercantiles de las empresas editoras dado que una buena mayoría de ellas forma parte de corporaciones multimedia con intereses en el sector.

Tampoco los docentes pensaban en las implicaciones que tenía el uso exclusivo de los libros de texto en su desprofesionalización docente. Los libros de texto, al mismo tiempo que liberan de trabajo a los docentes les otorgan un rol dependiente respecto a ellos y le desentrenan en tareas profesionales que les son propias conformando una cultura profesional que llega a considerar que revisar otros materiales, diseñar actividades y preparar equipos audiovisuales para utilizarlos en las clases son actividades extras añadidas a la labor profesional docente. Ahora bien este hecho, que el uso monopolístico del libro de texto en el trabajo escolar implique un traspaso de la toma de decisiones del docente a las editoriales, puede no ser considerado como negativo sino como conveniente en el caso de que no se confíe demasiado en los propios docentes como profesionales y de que se deseen controlar los procesos educativos. En este sentido es visible el consentimiento (por no decir la incitación –directa e indirecta-) de la administración educativa acerca del empleo único y exclusivo de este material curricular en las aulas a pesar de la retórica recomendatoria de la reforma de diversificar los recursos didácticos a utilizar en los procesos educativos.

TORRES SANTOME (1989, 53-54) compara a los libros de texto en el contexto educativo con las máquinas en el contexto industrial y señala que, al ser éstos una herramienta de trabajo que sustituye y expropia parcialmente los conocimientos y destrezas que deberían poseer los docentes, posibilitan una más fácil explotación y control de su trabajo descualificándoles. Según este autor los manuales escolares permiten, a favor de quien posee el poder político y económico en educación, reducir las inversiones en el sistema educativo (al permitir la educación en masa con profesores descualificados con los que se ha gastado menos formación y, por tanto, no pueden exigir salarios más altos), controlar el trabajo docente (al determinar los contenidos e imponer un ritmo de trabajo y facilitar la evaluación, frenando la lucha por los contenidos culturales), emplear y sustituir personal con gran comodidad (al no exigir a los docentes una formación muy específica) e incrementar el ritmo y la cantidad de trabajo (al no tener que preocuparse los

docentes por la planificación ni por la evaluación de su propio trabajo ni por su actualización profesional).

Así los docentes acostumbrados a los libros de texto (donde se detallan los contenidos a estudiar y las actividades a realizar), se encontraban perdidos cuando pretendían integrar curricularmente los MAV-MCM en las aulas al carecer de ideas y de destrezas para decidir qué cuestiones trabajar y qué actividades realizar con estos medios³⁵⁵; lo cual se debía fundamentalmente a su socialización y formación profesional en una cultura academicista en la que ellos tenían asignado un rol dependiente, como he señalado en la categoría “Unas y otras razones” y se verá en la última categoría denominada “Una y otra formación”.

Por ello servirse de los libros de texto como material único para implementar el curriculum puede ser un *trato de Fausto* que los docentes tendrían que pensar y sopesar detenidamente por las cadenas que este trato puede originar tanto respecto a los aprendizajes de los alumnos, al poder llegar a convertirse estos materiales en fines en sí mismos dejando de ser medios para el aprendizaje, como respecto a su trabajo docente al ir despojándose los enseñantes de sus competencias profesionales dejándose controlar por estos medios. Por ello parece fundamental que los docentes reflexionen desde un posicionamiento crítico sociopolítico tanto acerca de este peculiar material curricular en sí mismo así como acerca de su uso y de las consecuencias que éstos pueden tener para el curriculum escolar y para su desarrollo profesional. Para ello los docentes deberían: (1) cuestionar el tipo de conocimiento (verdadero, academicista, fragmentado, no contextualizado, ...), la relación con el saber (unidireccional, individual, dependiente) que los libros de texto proponen y la ideología subyacente en éstos ya que todo ello puede dar lugar a un curriculum oculto que potencie la dependencia, la ingenuidad y la manipulación del profesorado y del alumnado³⁵⁶; (2) preguntarse por la validez y las

355

“Nosotros no estamos entrenados. Si tuviésemos ya experiencia en hacer estas cosas; en que grabas anuncios y los puedes ir comentando o analizando directamente con tus alumnos y no te tengas que sentar antes ... Porque ahora un profesor abre un libro de texto y ya el tema lo controla. Eso es lo que pasa; que son esas horas que tienes que prepararte.” (Evta. profesora Josefa, junio 1997)

356 Algunos de los inconvenientes de los libros de texto, señalados por diversos autores (IMBERNON y CASAMAYOR, 1985. TORRES SANTOME, 1987 y 1989. GIMENO SACRISTAN, 1991), son los siguientes: La selección de contenidos que incluyen se presenta bajo una pretensión de neutralidad ideológica que no es tal ya que presentan una determinada información seleccionando de entre lo que es comunicable aquello que realmente comunican. Presentan un saber cerrado, universal y aparentemente verdadero que no estimula ni el descubrimiento, ni la investigación, ni el análisis crítico en los alumnos. Presentan fragmentadamente el conocimiento en disciplinas, de forma que se favorecen poco las experiencias más interdisciplinares y se obstaculiza el tratamiento de temas más prácticos así como las preguntas más vitales (que no pueden confinarse dentro de los límites de las áreas disciplinares); pudiendo dar lugar a dificultades de aprendizaje y lagunas de comprensión en los alumnos. Presentan un contenido no contextualizado en el ambiente sociocultural del alumno; la pretensión de cientificidad relega la cultura de la vida cotidiana a un plano no esencial no promoviendo la reflexión acerca de las experiencias cotidianas de los alumnos, ni el contraste de lo estudiado con la realidad sino memorizando una realidad lejana. No recogen la actualidad más inmediata ya que los nuevos conocimientos e informaciones tardan en acceder a los libros de texto. La comunicación libro-alumno es unidireccional no teniendo en cuenta las características de los alumnos (su nivel evolutivo, su forma y ritmo de aprendizaje), ni sus conocimientos previos, ni sus intereses; ofreciendo una única línea de aprendizaje, una enseñanza uniforme inadecuada en el tratamiento de la diversidad que requeriría flexibilidad e individualización. Inhiben las relaciones personales de los alumnos entre sí y de éstos con el docente, e igualmente las relaciones entre docentes anulando la necesidad de interacción entre colegas. Etc.

consecuencias de utilizar los libros de texto como recursos exclusivos y de una forma lineal y mimética confundiéndolos con el programa, así como preguntarse por la influencia de estos materiales en la desprofesionalización docente y por los posibles efectos perversos de la delegación del poder de selección de la cultura escolar en manos de empresas comerciales; (3) y, finalmente, pensar acerca de qué materiales curriculares necesitan en su trabajo docente para enseñar el programa diversificando el uso de éstos y así aprovechando las posibilidades pedagógicas que ofrecen los distintos medios impresos, audiovisuales, informáticos, ... -dado que cada medio es soporte de determinados códigos o sistemas de símbolos que permiten distintas posibilidades para la representación de la realidad y la expresión sobre la misma-, así como pensar acerca de cómo seleccionar y evaluar los distintos materiales curriculares, cómo complementarlos con otros y cómo crear nuevos materiales en diferentes soportes, cómo adaptarlos y cómo utilizarlos en situaciones concretas de aula para suscitar aprendizajes críticos comprensivos y propios en los alumnos.

4.2.2.3.1.1.3. EL LIBRO DE TEXTO COMO CONDICIONANTE DEL TIEMPO ESCOLAR

Pero el libro de texto, no sólo determinaba el contenido del curriculum que se trabajaba en las aulas observadas al seleccionarlo y concretizarlo, sino que también marcaba el ritmo de trabajo docente-discente al secuenciar el curriculum distribuyéndolo en los distintos niveles educativos; lo cual potenciaba aún más la dependencia del profesorado respecto a ellos dificultando la utilización didáctica de otros recursos (como los MAV-MCM) en el trabajo de aula y le sometía a una presión de productividad en relación a las previsiones de estos diseños curriculares externos (GRUNDY, 1991).³⁵⁷

Los libros de texto no eran únicamente un servicio para el profesorado considerado individualmente sino también para éste concebido como colectivo: al señalar a cada enseñante qué era lo que le correspondía trabajar en cada nivel o área curricular estos materiales servían de instrumento de coordinación entre diferentes niveles, ciclos y áreas curriculares de manera que los docentes podían evitar esta complicada tarea no necesitando pensar consensuadamente el curriculum a impartir en el centro³⁵⁸. Así, al utilizar los libros de texto como medio de coordinación del trabajo docente, los enseñantes se demandaban explícita e implícitamente que cada uno trabajara la casi totalidad de los contenidos especificados en el libro de texto correspondiente a su nivel educativo³⁵⁹ de

³⁵⁷

“El interés técnico tiene importantes consecuencias para el práctico en el ámbito de la clase. Si el curriculum se diseña en otra parte, el profesor se hallará sometido a una presión de productividad en relación con las previsiones de los diseñadores (lo que se traduce, como hemos visto, en un trabajo reproductor). La calidad del trabajo del profesor se juzgará en relación con los productos de sus acciones, lo que tiene sus consecuencias respecto a la naturaleza y la categoría de su trabajo” (GRUNDY, 1991, 63).

³⁵⁸ En las reuniones de ciclo observadas, las decisiones no giraban sobre la parte fundamental del curriculum (ya decidida por los libros de texto, es decir por las editoriales) sino acerca de cuestiones secundarias como la realización de actividades complementarias y extraescolares (Diario 2/XI/96, reunión de ciclo).

³⁵⁹

“La primaria es una consecución, un seguimiento del trabajo; pues si lo ven en 2º, en 3º lo perfeccionarán y en 4º y en 5º. Ahora si tú te lo saltas en 2º, quizá vayan un poco con una laguna para los cursos siguientes” (Evta. profesora Maite, junio 1996).

forma que era habitual que cada tema se trabajara en una o dos semanas (tal como se preveía en los libros de texto en base al número de temas que incluidos en los mismos y al número de semanas de clase en cada curso académico). Si los docentes no completaban todo el programa-libro de texto por haber realizado actividades de otro tipo o con otros materiales, eran los propios profesores los que cuestionaban el quehacer docente del enseñante que había decidido no seguir el libro o los cuadernillos de fichas. De esta forma eran finalmente los propios docentes los que obligaban a sus compañeros a trabajar con determinados materiales, de determinada manera y a determinado ritmo; atando más aún al docente al libro de texto.³⁶⁰

Ahora bien esta necesidad percibida y asumida como ineludible de trabajar cierta cantidad de contenidos en un intervalo fijo de tiempo -llegado el cual se realizaban las correspondientes evaluaciones concebidas como formas de controlar los aprendizajes de los alumnos-, provocaba que los docentes fueran avanzando en el programa y no se dedicara a los temas y a las actividades escolares el tiempo necesario para que los alumnos aprendieran comprensivamente. A veces los docentes terminaban ellos mismos en algunos casos las actividades de los alumnos y cerraban los temas a pesar de que detectaban en los aprendizajes de los alumnos lagunas de conocimiento fundamentales para la comprensión de los mismos y a pesar de que consideraban que hubiera sido preciso no omitir algunos pasos que hubieran enriquecido y mejorado esos procesos educativos³⁶¹.

³⁶⁰ Aquí remito a la nota a pie de página núm. 336 incluida en la página 358 de este informe específico.

³⁶¹ Milagros, a pesar de ser consciente de que era necesario trabajar más extensamente la actividad sobre los anuncios publicitarios dado que sus alumnos tenían bastantes dificultades en realizar análisis críticos sobre ellos, no alargó la actividad dedicándole más tiempo (Diario 13/III/97). Esto se evidenció también claramente en la actividad del telediario que realizó Irene, siendo ésta consciente de ello. A pesar de que en esa actividad Irene detectó algunas lagunas de conocimiento en sus alumnos no se centró en ellas porque consideraba que no había tiempo si tenía que dar tanta marcha atrás; asimismo manifestó a la investigadora que no pretendía que los alumnos llegaran a sus propias conclusiones sobre los temas que se trabajaban por el mismo motivo.

“Cuando observas el nivel (de los alumnos) y te pones a tratar el tema en profundidad para que lo entiendan, tienes que llegar hasta Adán y Eva. Y se hace eterno. Y no da tiempo” (Diario 6/VI/97, Irene).

“A veces el que lleguen ellos a la conclusión ...No sé, a lo mejor me equivoco, pero me parece que va a ser muy lento y a veces tampoco puedes dedicarle tanto tiempo a que el descubrimiento sea total. (...) Si voy a dar un tema en dos días porque lo tengo que dar, pues lo das y pasas de si lo aprenden o no. Pero si hay un tema que te interesa que se enteren, tienes que estar a la escucha del ritmo que lleva la clase en comprensión y entonces te pueden quedar inacabadas o alargarse y pueden hacer que otras las tengas que sacrificar y las tengas que dar de cualquier manera” (Evta. profesora Irene, junio 1997).

En el transcurso de la actividad del telediario Irene manifestó a la investigadora que ella no estaba realizando la actividad como consideraba que era más adecuado (ella pensaba que, en lugar de que los alumnos trabajaran directamente en pequeños grupos, hubiera sido preferible que primero trabajaran individualmente y que luego se agruparan y trabajasen colectivamente). No lo hizo porque si así lo hacía la tarea se alargaría demasiado; aunque señaló que de hecho haciéndolo como lo hacía, saltándose esos pasos, se perdía más tiempo porque surgían menos ideas (Diario 5/VI/97).

Desde estas obligaciones asumidas para aprovechar el tiempo productivamente se entiende que los docentes consideraran que emplear otros medios diferentes al libro de texto era un tiempo perdido y que la participación activa de los alumnos en los procesos educativos se favoreciera únicamente dentro de estrechos límites ya que abrirlos, permitiendo el diálogo con ellos sobre los contenidos curriculares, conllevaba inevitablemente alargar los tiempos dedicados a estos procesos participativos dialógicos.

4.2.2.3.1.2. HORAS “LIBRES”

Las horas libres de permanencia en el centro estaban muy ocupadas para los docentes. *“Vamos a contrarreloj”. “No paramos”. “En este colegio no nos da tiempo”. “Aquí estamos como si nos hubieran dado a la marcha rápida que en la que van los muñecos a toda velocidad”* (Evtas. profesoras, marzo-junio 1996). En los recreos y en las horas de comida se establecían turnos para cuidar y vigilar al alumnado y en las horas de exclusiva había concertado un extenso calendario de reuniones, de sesiones de formación y de atención a familias, de manera que únicamente los martes y los viernes de 13 a 14 horas -en el caso de que los docentes no tuvieran que asistir a las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica, del Claustro o del Consejo Escolar- estaban reservados para preparar y revisar el trabajo docente así como para cumplimentar el papeleo administrativo³⁶². Además, en otras horas que podían tener libres los docentes, éstos sustituían en sus clases a los profesores ausentes o impartían clases de apoyo a alumnos con dificultades de aprendizaje o realizaban otras actividades para el centro (como organizar la biblioteca, preparar la Semana Cultural, ...). Tareas añadidas, unas y otras, que no eran bien recibidas por algunos docentes.

Aunque los docentes decían sentirse sobrecargados por estas tareas impuestas directa o indirectamente por la administración educativa -hecho que ha sido ampliamente estudiado desde la tesis de la intensificación del trabajo docente por algunos autores como APPLE (1989) y DENSMORE (1987)-, también ocurría que voluntariamente los docentes asumían otras labores participando en diversos proyectos (Huerto, Medio Ambiente, Teatro, Proyectos de Formación: Atenea y Mercurio, ...) o celebrando diferentes

³⁶² La administración educativa ha ido imponiendo a los centros educativos desde la implantación de la reforma la elaboración y revisión sistemática de proyectos curriculares -redefiniendo objetivos, criterios de evaluación y de promoción, ...-, de memorias y de planes anuales que requieren de tiempos y de espacios de coordinación para realizarlos. Ahora bien, este trabajo era valorado por el profesorado de este centro como inútil bien porque no le encontraban sentido, al concebirlo simplemente como un trabajo burocrático, o bien porque aún entendiendo su utilidad era un trabajo tan excesivo para el tiempo de que disponían que no lo realizaban con el detenimiento requerido para que fuera provechoso.

“El papeleo administrativo también te quita mucho tiempo” (Evt. profesora Petra, junio 1996)

“(Las reuniones de Departamento para programación y revisión de objetivos) A mí eso no me sirve. Y estamos quemados ya un año y otro” (Evt. profesora Josefa, junio 1997)

“Tenemos un poco exceso de escritura, de mucha burocracia, mucho rellenar papeles que no tienen utilidad práctica directa. Mientras que no tienes tanto tiempo para sentarte y pensar” (Evt. profesor Samuel, junio 1996)

Una profesora me expresa que está agobiada ya que ahora los profesores se van a ocupar también de cuidar a los alumnos en el horario del comedor. *“Esto es bueno para la Dirección pero no para los profesores. Queremos hacer demasiadas cosas”* (Diario 6/III/96, Marga).

conmemoraciones (preparativos para la Navidad, el Día de la Madre, la Semana Cultural, ...), etc; las cuales finalmente también llegaban a estresarles³⁶³. HARGREAVES (1996, 146) explica esto señalando que los docentes confunden la intensificación de su trabajo con la profesionalidad docente. Así parecía ocurrir en este centro. Los docentes concebían también su tiempo de trabajo desde una perspectiva productivista considerando que éste era bien empleado en base a la cantidad de servicios ofrecidos o de tareas realizadas, al igual que he dicho que ocurría con el tiempo dedicado a la docencia directa, cuya eficacia la valoraban en base al cumplimiento de una buena parte del programa.

Ahora bien, en algunas ocasiones el tiempo “libre” que los docentes empleaban para preparar el trabajo de aula con los MAV-MCM no era bien aprovechado ya que “gastaban” mucho tiempo en la elaboración de materiales de los que luego apenas sacaban provecho didáctico. Por ejemplo, unas profesoras de Infantil dedicaron su tiempo libre de tres días calcando manualmente y coloreando con rotuladores unas transparencias sobre el cuento de Blancanieves que después se visionaron en clase y se comentaron con sus alumnos de Infantil solamente durante un minuto y medio. Circunstancia que, por otra parte, hizo considerar a estas docentes que realizar actividades con estos medios conllevaba un tiempo para prepararlas del que no disponían.³⁶⁴

Otra cuestión a considerar, en relación al tiempo no lectivo de los docentes, es la relativa a la dedicación de éstos a su trabajo docente fuera del horario de permanencia en el centro. Ya he mencionado anteriormente que el buen ambiente entre el profesorado del centro se debía en parte a la aceptación de los docentes del diferente tiempo dedicado al trabajo por unos u otros compañeros y compañeras según sus diferentes intereses, necesidades, posibilidades, energías y ciclos vitales particulares³⁶⁵. Se observó que un

363

“La Semana Cultural agobia mucho” (Evtas. profesoras Regina y Josefa, junio 1996)

“Llevamos cincuenta cosas a la vez, entonces vamos terminándolas como podemos ... Quizá estamos abarcando demasiado. Todo lo que sale lo queremos hacer” (Evta. profesor Samuel, junio 1996)

“Ya estamos metidos en mucho. ¡Déjame, déjame trabajar más tranquila!... De vez en cuando dices, ¡Mira, yo no me meto más ¿eh?. A mí, déjame en paz!. Pero cuando te das cuenta, te has metido en otra ...” (Evta. profesora Marga, junio 1996)

“Por los cambios que puede haber en un futuro pues conviene siempre estar reciclándose ... Todo eso de la ESO. Pues entonces es conveniente que el colegio cuantas más cosas haga, cuántas más cosas tenga, cuanto más se promocióne pues mejor para los críos, mejor para ...” (Evta. profesora Gema, junio 1996)

En el curso de formación del Proyecto Mercurio, una profesora está nerviosa; comenta que tiene trabajo acumulado en su aula para la Semana Cultural que no puede realizar con sus niños, y no para de decir que es una pérdida de tiempo esto del revelado de fotografías. Al final decide marcharse toda agobiada dando un portazo (Diario 6/III/96, Regina, sesión de formación del Proyecto Mercurio).

364

“Si tú te das cuenta del trabajo que nos ha llevado las transparencias; pues imagínate meterte con unas cuantas cosas más” (Evta. profesora Regina, junio 1997).

365

“Hay mucha gente que dedica muchas horas al colegio y además se va a casa y tiene mucho tiempo. Hay otras que estamos casadas y con niños, que tenemos muchos problemas. En esta profesión muchas veces echas mano del tiempo personal, y si no le echas malo (...) Que todo el grupo acepte que todo el mundo no tiene que dar lo mismo. Ese es el peligro en todo grupo. Eso hay que tenerlo muy claro. En un grupo hay gente que da de sí mucho más y otra menos, que curra más o menos por

factor que influía enormemente en la dedicación al trabajo era la situación familiar de algunas maestras a causa de su doble jornada laboral en la escuela y en casa, sobre todo cuando tenían hijos o hijas pequeñas; lo cual también incidía indirectamente en el uso de los MAV-MCM. Por ejemplo, Irene y Mónica, dos profesoras que dedicaban mucho tiempo extra después de la jornada escolar, bien en el centro o bien en el CPR, para elaborar materiales y pensar actividades con los medios audiovisuales, desacompararon su nivel de implicación en el trabajo en el transcurso de esta investigación por las nuevas circunstancias vitales de Mónica. Embarazos y niños recién nacidos le obligaron a rebajar su entusiasmo experimentador y a conformarse con trabajar –además de con las fichas– con la fotografía; medio audiovisual con el que estaba más familiarizada y le suponía menos esfuerzo y gasto de tiempo. En cambio Irene, libre de estos compromisos, seguía preocupada y ocupada en indagar acerca de cómo utilizar en las aulas el vídeo, la televisión e internet.

4.2.2.3.1.3. UNA CONCEPCIÓN PRODUCTIVISTA Y MONOCRÓNICA DEL TIEMPO Y DEL TRABAJO ESCOLAR

Las actuaciones docentes respondían a una concepción productivista del tiempo y del trabajo escolar que entendía la calidad-eficacia del trabajo docente en base a la cantidad de tareas realizadas en sus horas libres y de proyectos educativos en los que participaban y en base al cumplimiento del programa que era valorado por el nivel de conocimientos adquiridos por los alumnos así como por el número de temas o páginas de los libros estudiados.

Ya he recogido anteriormente lo dicho por HARGREAVES (1996) acerca de que los enseñantes suelen confundir la intensificación de su trabajo con la profesionalidad docente. Ahora bien como señala DENSMORE (1987, 139), *“la cantidad de trabajo desarrollado por los profesores no dice nada sobre la calidad de dicho trabajo; lo normal es que un volumen de trabajo elevado haga que los profesores se ciñan con mayor exclusividad a los materiales didácticos preestablecidos”*. Así parecía ocurrir en este estudio de caso ya que la intensificación del trabajo docente, impuesta o voluntaria, reforzaba el uso del libro de texto como material único y exclusivo con las consiguientes consecuencias para el alumnado y para el profesorado ya mencionadas.

En lo referido al tiempo escolar de clase éste era conceptualizado por el profesorado como uniforme, fragmentado, rígido, productivo y constreñido a la realización lineal de una tarea tras otra e insensible al contexto en el que éstas se producían. Ahora bien esta concepción monocrónica del tiempo, favorecida por diversos mecanismos de control (currículum prescrito, inspección, libros de texto, intensificación docente, ...), es criticada por diversos autores que consideran más conveniente un marco temporal policrónico –que atienda a la inmediatez, a la simultaneidad, a la multidimensionalidad y a la impredecibilidad del hecho educativo–, una conceptualización del tiempo escolar flexible y móvil para promover en todos los alumnos los

lo que sea: cuestiones personales o porque seas así o porque has tenido una serie de experiencias en cosas y estás muy adelantada en muchas cosas ... Si se acepta que tiene que ser diferente (la dedicación de unos y de otros) y que no tiene porqué ser igual, la cosa funciona; de lo contrario, empieza a haber problemas... como todo el mundo piense que todos tienen que currar igual, se joroba la cosa porque no puede ser igual” (Evta. profesora Marga, junio 1996)

aprendizajes comprensivos que dicen pretenderse (HARGREAVES, 1996; HUSTI, 1992; PEREYRA, 1992)³⁶⁶.

Además, si la eficacia se determina en base al logro del objetivo pretendido, si el objetivo educativo fundamental pretendido es “proporcionar a los niños una formación plena, que les permita conformar su propia identidad y construir una comprensión de la realidad que integre una valoración ética de la misma, de forma que desarrollen su capacidad para ejercer críticamente la libertad, la tolerancia y la solidaridad” (tal como se indica en el Preámbulo de la LOGSE) y si estos aprendizajes han de ser comprensivos y contruidos por los propios alumnos (tal como se indica de nuevo reiteradamente en diferentes textos de la reforma), es necesario señalar que la eficacia de la que suele hablarse desde una concepción productivista del tiempo es una eficacia falsa o una eficacia aparente puesto que el “producto” que se valora positivamente no coincide apenas con el que se dice pretender; pudiendo tratarse este propósito educativo quizás de un objetivo escaparate.

Cuestionar en el ámbito educativo el concepto de eficacia dominante no implica desechar a la eficacia como criterio para evaluar los aprendizajes y los procesos educativos sino la necesidad de devolver a este concepto su auténtico valor semántico y, por tanto, la necesidad de explicitar los verdaderos objetivos de la enseñanza³⁶⁷ y de pensar como evaluar su consecución de forma que pueda valorarse si realmente la enseñanza es eficaz; es decir, si realmente logra el objetivo fundamental pretendido.

Por tanto, el concepto de eficacia puede ser útil si se redefine más allá de como lo plantean los presupuestos tecnocráticos y neoliberales, aunque no es suficiente para juzgar la enseñanza sino que es preciso pensar ésta desde el concepto de calidad educativa; lo cual exige evaluar éticamente la validez tanto de los fines educativos, como de los medios, como de los resultados. Desde mi punto de vista, por ejemplo, habría que preguntarse si todos los alumnos aprenden comprensivamente saberes relevantes para la emancipación individual y social a través de experiencias éticamente válidas; lo cual conlleva la ineludible necesidad de integrar curricularmente los MAV-MCM desde un enfoque crítico.

En cambio el concepto de eficiencia³⁶⁸ es muchas veces inadecuado en el ámbito educativo puesto que es imposible establecer el tiempo necesario para que los alumnos construyan comprensivamente los aprendizajes pretendidos. Formar ciudadanos es bien diferente de fabricar coches o zapatos. Los aprendizajes no tienen lugar ni lineal, ni acumulativamente y para que sean significativos necesitan una concepción flexible y

³⁶⁶

“Abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos, etc., objetivos todos ellos que requieren de una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil” (HUSTI, 1992, 273)

³⁶⁷

¿Es formar ciudadanos libres y solidarios –como reza la LOGSE– o es otro bien diferente?.

³⁶⁸

ANGULO (1992) dice que la eficiencia se mide por el tiempo empleado en alcanzar unos niveles u objetivos previamente establecidos, así como aminorando las entradas para el logro de un determinado producto.

móvil (policrónica) del tiempo escolar incompatible con el requerimiento de trabajar cierto número de temas o de conseguir ciertos aprendizajes en un tiempo determinado si lo que se pretende son aprendizajes contruidos activa y comprensivamente por los propios alumnos. En relación con lo dicho es interesante el artículo de ALVAREZ MENDEZ (1996, 82) en el que plantea otras maneras de interpretar la eficacia y la eficiencia más allá de una racionalidad técnica o burocrática, manifestando que *“lo educativamente eficaz no siempre resulta rentable en términos de mercado”*.

Ahora bien, la concepción productivista del tiempo y del trabajo pedagógico que subyacía en la cultura profesional de los docentes de esta escuela es coincidente con la concepción hegemónica del tiempo de nuestras sociedades occidentales capitalistas; la cual en los últimos años ha ido configurándose como una categoría de pensamiento que determina nuestras ideas, comportamientos y actitudes respecto a la eficacia-eficiencia-calidad de las acciones humanas. La tecnocracia nos está imponiendo unas preocupaciones burocráticas y productivas respecto al trabajo, en este caso, docente; preocupaciones que nos ocupan y obsesionan a los docentes en lugar de pensar y buscar una calidad educativa centrada en la relevancia sociopolítica de un curriculum orientado hacia el propósito educativo de la emancipación y la igualdad social.

Pero además, dado que el tiempo pedagógico construye la concepción del tiempo de los escolares y de los docentes a través del curriculum oculto, tal como dice HARGREAVES (1996), es necesario que los enseñantes sean conscientes de este curriculum oculto para controlar intencionalmente los aprendizajes que de éste pudieran deducirse. Siendo el tiempo una dimensión fundamental a través de la cual los docentes construyen e interpretan su trabajo es necesario que éstos reflexionen sobre esta categoría de pensamiento para que puedan, siendo conscientes y si así lo desean, reconstruirla de manera que el tiempo se convierta en un horizonte de posibilidades utilizándolo intencionadamente en lugar de que éste les domine y controle. Es necesario que, por una parte, los docentes reflexionen acerca de cómo conceptualizan y utilizan el tiempo escolar (en sus horas de docencia directa y en sus horas libres), acerca del valor ético y educativo que tiene el uso de éste (a quién beneficia o perjudica) así como acerca de porqué ellos piensan y actúan en relación con este concepto (cuáles son los factores que están determinando sus ideas y sus actuaciones). Y, por otra parte, también es necesario que los docentes imaginen otras maneras de organizar el tiempo de que disponen poniéndolo al servicio de los procesos de aprendizaje de los alumnos y no al contrario como ocurre en ocasiones; por ejemplo, en las horas de docencia directa los docentes podrían proponer a los alumnos tareas de comprensión así como flexibilizar los tiempos para la realización de éstas hasta que los alumnos construyan sus propios aprendizajes; y en sus horas “libres” los docentes podrían, en lugar de participar en multiproyectos, autoevaluar sus propias prácticas docentes para mejorarlas.

Es cierto que los docentes de esta escuela disponían de poco tiempo para pensar sus prácticas docentes (menos de dos horas a la semana en su horario de permanencia en el centro, en caso de que no tuvieran reuniones o no tuvieran que rellenar papeleo). Pero también es cierto que si algunas docentes hubieran dispuesto de más tiempo “libre” probablemente lo hubieran dedicado a corregir y a diseñar tareas complementarias para atender mejor al alumnado³⁶⁹, y no a pararse a pensar sobre la relevancia y la idoneidad

³⁶⁹

de sus propuestas educativas (y en concreto sobre la triada: tiempo-programa-libro de texto), ni sobre los aprendizajes que esas actividades potenciaban en sus alumnos, ni sobre los condicionantes que estaban determinándolas; ya que no advertían ésto como necesario. Desde la formación impartida desde el CPR debieran de provocarse estas reflexiones así como la necesidad de una autoevaluación docente pero esto no ocurría tal como se verá en la categoría “Una y otra formación”; por lo cual, es comprensible que el pensamiento de los docentes respecto a lo dicho permaneciera inmutable y siguieran concibiendo el tiempo y el trabajo escolar productivamente considerando un añadido (molesto) la integración curricular de los MAV-MCM.

“Quien está quedando abandonado ahora es el alumno, la observación directa del alumno, el dedicarle esas horas de corrección que son necesarias o ponerle sus tareas complementarias” (Evta. profesora Maite, junio 1996)

4.2.2.3.2. UNOS Y OTROS ALUMNOS

4.2.2.3.2.0. INTRODUCCIÓN

Según las docentes otro de los mayores condicionantes de los procesos educativos y de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, tanto en las actividades con los MAV-MCM como en otras, eran los propios alumnos: sus capacidades, sus saberes, sus comportamientos y sus actitudes hacia el trabajo escolar. En esta categoría voy a presentar y cuestionar en primer lugar el diagnóstico del alumnado que realizaban los docentes, después analizaré las atribuciones y respuestas de los docentes a ese diagnóstico y finalmente me extenderé acerca de la consideración de que el propio curriculum explícito, oculto y nulo podía estar siendo el causante de esta dificultad que encontraban los docentes en el desarrollo de su trabajo profesional.

4.2.2.3.2.1. DIAGNÓSTICO DEL ALUMNADO

Fueron pocas profesoras las que destacaron rasgos positivos de sus alumnos en algunas ocasiones. Irene expresó a la investigadora que los alumnos eran más creativos que los adultos, que eran muy rápidos y que los más pequeños eran más espontáneos que los de catorce años (Diario 8/V/95, 1/VI/95 y 12/IV/96, profesora Irene). Mónica y Vanesa, profesoras de Infantil y de primer ciclo de Primaria, tenían una conceptualización positiva de sus alumnos y confiaban tanto en las capacidades de éstos para pensar, para imaginar, para manejar equipos audiovisuales, ..., como en las ideas que estos podían aportar al trabajo de clase. *“Tienen unas ideas geniales y son tan lógicos que te impresiona”* (Evta. profesora Vanesa, marzo 1996).

En cambio otras profesoras de los mismos niveles educativos de Infantil y primer ciclo de Primaria tenían una concepción más estrecha de las posibilidades de pensamiento y acción de sus alumnos en cuanto a las tareas escolares debido a su edad; pensaban que éstos no podían inventar historias, ni dibujar libremente, ni manejar los equipos audiovisuales, ...³⁷⁰. También las docentes de cursos más altos consideraban que la edad de sus alumnos les limitaba para realizar determinadas actividades (descubrir por sí mismos los saberes, buscar información en diferentes textos, pensar críticamente,

³⁷⁰ En una de las sesiones de formación del Proyecto Mercurio diferentes grupos de docentes expusieron las actividades que habían pensado realizar en sus aulas el próximo curso con los MAV-MCM. Un grupo de profesoras señaló que los niños de Infantil ilustrarían cuentos clásicos y que los de primer curso de Primaria ilustrarían cuentos inventados; Alicia, una profesora de apoyo, argumentaba que los niños pequeños no aceptan variaciones de los cuentos tradicionales. Otro grupo propuso el uso de los medios audiovisuales como apoyo para el dibujo en primer curso de Primaria ya que opinaban que sus alumnos tenían dificultades al dibujar dada su escasa observación. Irene cuestionó la concepción tan limitada que tenían de las potencialidades de los alumnos y les dijo que los alumnos de Infantil también podrían dibujar cuentos inventados y que en el caso de primer curso de Primaria sería más adecuado o no presentarles modelos para que dibujaran o en todo caso presentarles varios para que así desarrollaran la creatividad. Maite, profesora de 1º de Primaria, le respondió: *“No se les puede decir ‘dibujar’, hay que dirigirles, estamos en primero”* (Diario 15/V/96, sesión de formación del Proyecto Mercurio). Maite se asombraba cuando Mónica le decía que sus alumnos -del mismo nivel educativo que los de ella- podían hacer fotografías o inventar historias; ella manifestó en la entrevista de junio de 1996 que a los niños lo que más les costaba era imaginar.

sintetizar, ...); por ejemplo, las docentes de 4º y 5º de Primaria tenían unas expectativas bajas sobre las posibilidades de reflexión crítica de sus alumnos y alumnas.³⁷¹

La diferente conceptualización de las capacidades y posibilidades de los alumnos según su edad, fuera ésta predominantemente positiva o predominantemente negativa, influía en el tipo de tareas que unas y otras profesoras proponían a sus alumnos y en el modo como las desarrollaban. La desconfianza acerca de las potencialidades de pensamiento y de acción de los alumnos para construir los aprendizajes pretendidos, así como la creencia acerca de la necesidad de un fuerte control sobre los procesos educativos para cumplir con el programa en el tiempo establecido, fueron elementos que influyeron en el desarrollo y en el mantenimiento de una enseñanza transmisiva que sustituía y controlaba rigidamente a los alumnos (también en las actividades con MAV-MCM). Obviamente, también influía en ello la concepción que el profesorado tenía acerca del conocimiento, del aprendizaje y de la enseñanza (del que sabe al que no sabe), así como la fuerza de la tradición y las diferentes presiones externas e internas por trabajar de esa manera. Podría dilucidarse aquí si fue antes el huevo o la gallina, es decir, si por sus concepciones los profesores trabajaban así o si por estar socializados en esta manera directiva y transmisiva de trabajar habían llegado a esas interpretaciones sobre el alumnado, el aprendizaje, el conocimiento, ... No entro en esta disquisición sino que señalo que en todo caso son elementos que en el presente correlacionan y sobre los que es preciso que el profesorado reflexione.

Pero ahora bien ¿son reales estas limitaciones intelectuales de los alumnos según su estado evolutivo y, por tanto, es imposible trabajar con ellos otros contenidos y de otra manera? Analizando algunos de los discursos y de las actuaciones de los alumnos cuando

371

"No tienen capacidad en esta edad de estar buscando (información de distintos libros). En la biblioteca se pierden. Necesitan un texto. Todavía no tienen capacidad de sacar de cuatro libros. Y, aparte, es que tampoco les interesa demasiado. Lo que pasa es que en Conocimiento del Medio, de vez en cuando, hay que introducir que él investigue y empiece a buscar; pero, cuidado, es que todavía no sabe buscar. Estamos en Primaria. Todavía no tiene el espíritu crítico, cómo le vas a dar cuatro libros para leer. Estás ampliando un trabajo, y luego le estás haciendo sintetizar cuando todavía no sintetiza" (Diario 17/IV/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesión de reflexión).

"(Al comentarle que aparecen anuncios distintos en revistas dirigidas a diferentes audiencias Marga dice:) La verdad es que sí, es distinto: los productos de belleza se anuncian más en la otra. Pero yo ya no he querido meterme tanto ahí, porque eso igual es mucho para ellos" (Diario 28/I/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesión de reflexión)

"No se ha sacado todo lo que quisiera, pero bueno también es verdad es que con éstos ..." (Diario 3/IV/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesión de reflexión).

"No sé como van a responder. Porque lo mismo con un anuncio estás tirando de ellos y sacas nada más que dos palabras (...) En octavo de EGB se podría generar mucha más reflexión porque tienen más capacidad, son mucho más críticos (...). Es que tampoco puedes profundizar mucho como con niños mayores (...) A veces son capaces de profundizar más y a veces, no ... Como yo esto no lo he hecho nunca no sé muy bien lo que dan" (Diario 26/II/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesión de reflexión).

Pilar dice que ha realizado la ficha para orientarles en el análisis crítico de la publicidad porque son tan pequeños sus alumnos que no se les ocurre nada. Para estos temas dice que es difícil, que en 6º se les ocurren más cosas (Diario 20/V/97, Pilar, 4º Primaria). Cuando se le preguntó a Pilar si los alumnos habían analizado críticamente las noticias de los periódicos que revisaron en clase para estudiar la estructura de éstos, dijo: *'Eso no. Es un 4º'*. Lo mismo comentó cuando se le preguntó si podrían analizarse en su clase los valores de series de televisión (Evta. profesora Pilar, junio 1997, 4º Primaria).

trabajaban sobre temas que les interesaban y cuando se sentían libres de la presión académica se deduce que sus posibilidades son mayores de lo que puede parecer cuando se trabaja únicamente con el libro de texto y con temas académicos que no forman parte de sus experiencias cotidianas.³⁷²

En este sentido TORRES SANTOME (1999) y SANCHEZ (2000) denuncian el infantilismo de la educación escolar y de los libros de texto en los niveles de Infantil y de Primaria que trata de mantener al alumnado en un paraíso artificial que les libere del sufrimiento que no soportarían y de responsabilidades que no sabrían asumir, imposibilitando que comprendan las realidades sociales que les rodean, que se vayan posicionando críticamente ante ellas y que vayan asumiendo responsabilidades individuales y colectivas en relación a éstas.³⁷³

Por otra parte resulta curioso que la desconfianza de las docentes respecto a las posibilidades de los alumnos para trabajar en diversas actividades de análisis de la realidad social o de los MAV-MCM no la transfirieran a aquellas otras ocasiones en las que los alumnos utilizaban los libros de texto o realizaban diversas tareas sobre contenidos académicos, aunque éstos y éstas podían ser muy complejos por el nivel lógico de abstracción que requerían. Recuerdo, por ejemplo, que Marga no se cuestionaba la conveniencia del estudio de los cambios aritméticos entre unidades de peso o de capacidad para el nivel de 5º de Primaria a pesar de que sus alumnos no los entendían (Diario 24/IV/97 y 6/V/97, clase de 5º de Primaria). Probablemente esta profesora no problematizó esta circunstancia porque estos contenidos escolares estaban incluidos en los libros de texto elaborados por expertos y supondría que éstos habían diseñado correctamente el curriculum para este nivel educativo. En relación con esto habría que

³⁷² En la última sesión de análisis de anuncios, después de visionar dos anuncios televisivos contra el racismo, los alumnos de Marga entablaron la siguiente conversación:

Javier – “No hay que ser racista”.

Alex – “No hay que pegar a gente porque sea de otros países. Hay que enviar comida a quien no tiene”..

Javier – “Personas de otros países tienen derecho a venir a este país; también habrá blancos en países de negros”.

Regina – “En los puestos de las fronteras exigen autorización. ¿Por qué tienen que firmar papeles si todo el mundo es igual?”.

Profesora – “Lo va a explicar Ernesto”.

Ernesto – “Porque a lo mejor es un ladrón o narcotraficante”.

Javier – “¿Por qué al ser extranjero tiene que ser traficante? Si voy a África ...”

(Diario 24/IV/1997, clase de Marga, 5º de Primaria)

³⁷³

“Esa idea de preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales, de mantenerlo en un especie de limbo, o de paraíso artificial es lo que explicaría el infantilismo y ñoñería de la mayoría de los libros de texto destinados a los niveles obligatorios del sistema escolar, en especial, a Educación Infantil y a Educación Primaria. (...) Los libros informativos o de texto que abusan de la ñoñería lo hacen porque sus autores o autoras tienen en mente la idea de una infancia ingenua, feliz, alegre, divertida, sin problemas, sin capacidad para asumir conflictos y errores humanos, incapaz de soportar lo doloroso. Los problemas y dificultades son cuestión sólo de las personas adultas. Los niños y niñas sólo tienen problemillas o exceso de mimo; no pueden asumir responsabilidades, porque por ‘naturaleza’ son insensatos e irresponsables. (...) Una de las consecuencias de este afán por mantener a las niñas y niños en paraísos artificiales es que se siguen manteniendo excesivos silencios acerca de la realidad” (TORRES SANTOME, 1999, 49 y 51).

preguntarse acerca de la validez de los criterios utilizados en la selección y secuenciación de los contenidos escolares en los diferentes niveles educativos; criterios que son, fundamentalmente, lógico-epistemológicos y no, por ejemplo, sociopolíticos.

Pero las docentes destacaron la imposibilidad de estudiar ciertos temas o de trabajar de cierto modo (con los MAV-MCM o sin ellos) no sólo por la edad de sus alumnos sino también por su bajo nivel de conocimientos, por sus comportamientos y por sus actitudes hacia el trabajo escolar; señalando que eran éstos los principales causantes de la inadecuación de los procesos seguidos y de los insuficientes resultados obtenidos.

En cuanto a las actitudes respecto al trabajo académico las docentes remarcaron que los alumnos solían estar dispersos y despistados con una casi permanente falta de atención, apatía, desinterés y falta de esfuerzo. En cuanto a sus comportamientos en las aulas señalaron que los alumnos eran pasivos y que realizaban las actividades mecánicamente sin leer ni pensar. En cuanto a los conocimientos comentaron que tenían importantes dificultades en comprensión, expresión, pensamiento crítico, creatividad y autonomía, así como en habilidades para el estudio (tomar apuntes, resumir, moderar debates, ...).³⁷⁴

374

“Los alumnos parecen niños pequeños, solo mantienen la atención cinco minutos; da igual que les hagas trabajar con un libro, con la televisión, con una experiencia de laboratorio, ... Tienen un gran desinterés” (Diario 15/V/97, Irene, 1º ESO).

Irene en una clase en la que dió tiempo a sus alumnos para que se aprendieran de memoria una definición y si la sabían les ponía un diez; pero en la segunda tanda, sólo cuatro niños estaban dispuestos a ese esfuerzo (Diario 15/V/97, Irene, clase 1º ESO). La directora comentó que los alumnos están apáticos y que ya no les importa ni siquiera aprobar: no utilizan chuletas y aunque se les diga las preguntas que van a entrar en el examen tampoco se las estudian (Diario 15/V/97, Ana, 8º EGB). Irene se asombra de que los alumnos se queden parados y no revisen el libro cuando les pregunta por conocimientos básicos que han trabajado previamente y ellos evidencian que no lo saben (Diario 20/V/97, Irene, clase 1º ESO). Irene comenta que cuando ella les pide un trabajo de tres páginas para que se vean obligados a sintetizar, se lo entregan de treinta páginas porque lo han copiado de aquí y de allá” (Diario 28/IV/97, Irene, 1º ESO).

“Cuando tú les dices (a los alumnos) la idea como no están a lo que están, pues se quedan con algo de lo que tu dices y a partir de ahí construyen ellos lo que creen. Entonces ponen otra cosa distinta... Les pones un texto sencillito y de lo que pone el texto a la interpretación que ellos hacen no te puedes imaginar. Dices: ‘¡Pero estarán leyendo todos lo mismo que está ahí!’” (Evta. directora Ana, junio 1997, 8º EGB)

“Ven la imagen, no ven las letras. La letra es muy secundaria ... Cuando hacen un ejercicio en clase, ven la imagen y lo hacen directamente sin leer el enunciado. Eso lo hacen muchísimo. Claro, es lo que han hecho hoy. No leen. No han visto el enunciado para nada en ningún sitio” (Diario 28/I/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesión de reflexión).

Irene se queja de que los alumnos no piensan y no son críticos (Diario 23/IV/97, Irene, 1º ESO). Irene me dice que me llevará una desilusión por el nivel de los alumnos. *“No son nada críticos”. “No se expresan”. “No son nada creativos”*. Ana dice que en su grupo solo hay dos alumnos que son más conscientes de la posible manipulación de la información, que el resto se lo traga todo (Diario 4/II/97, 10/III/97, 11/III/97, 12/III/97 y 13/III/97, Ana, 8º EGB). *“Ellos no son capaces de tomar apuntes y de resumir”* (Evta. directora Ana, junio 1997, 8º EGB).

“No son nada críticos ... Se creen todo lo que venga en los periódicos o lo que oigan en la televisión. Y te argumentan: ‘¡Es que lo ha dicho la televisión!’ (...) Están acostumbrados a la imagen pero sin poner nada por parte de ellos. Es decir, ven la imagen pasivamente, no se paran a pensar, ni en la

La investigadora también observó la situación descrita por las profesoras aunque, como indicaré posteriormente, el análisis y la interpretación que hago de la misma es diferente de la que hacían ellas. Pude constatar la falta de interés y de esfuerzo de los alumnos quienes realizaban pasiva y mecánicamente el trabajo escolar, así como la carencia de saberes básicos, el escaso desarrollo de sus capacidades de comprensión, expresión y pensamiento crítico, la actitud dependiente de los alumnos respecto al profesorado y al conocimiento, y la falta de habilidades para trabajar y sacar provecho educativo de las dinámicas participativas de trabajo en pequeños grupos y de debates (act. nº 24, 25, 27, 132, 134, 136 y 137 en los niveles de 4º y 5º de Primaria, de 8º de EGB y de 1º de ESO).

Por ejemplo, en la actividad nº 137 sobre la noticia del telediario que se realizó con varios grupos de 1º ESO, detecté en varias ocasiones la tendencia de los alumnos de realizar las actividades escolares mecánicamente sin buscar la comprensión de lo que hacían. Copiaban párrafos del texto audiovisual o del recorte de prensa utilizado sin entenderlos, en lugar de reelaborar comprensivamente la información contenida en éstos y contestar a las cuestiones que se les planteaban, de manera que las palabras saltaban de los textos al cuaderno sin pasar por sus cabezas; y, por tanto, no era posible que los alumnos desarrollaran aprendizajes comprensivos respecto a los contenidos trabajados.³⁷⁵

Los alumnos carecían de saberes básicos fundamentales para su cuidado físico, mental y social; por ejemplo, no diferenciaban los anuncios de las imágenes no publicitarias (Diario 4/II/97, clase de Marga, 5º Primaria), desconocían qué era la dieta mediterránea (Diario 12/III/97, clase de Milagros, 1º ESO) y no sabían dónde podían localizar el texto de una ley (Diario 15/V/97, clase de Irene, 1º ESO, grabación

belleza de la imagen, ni en el contenido de la imagen, ni en el mensaje que se da; por supuesto, el mensaje implícito eso ya ni se lo plantean" (Evta. directora Ana, junio 1997, 8º EGB).

"Algunos (alumnos) se fían más del libro que lo que ellos puedan pensar; pero luego no les queda nada" (Evta. profesora Pilar, junio 1997, 4º Primaria).

³⁷⁵ Por ejemplo, con el recorte de prensa no realizaron una lectura comprensiva del mismo sino que, cuando se les preguntó acerca de cuestiones que aparecían en éste, buscaron aquella parte del documento que creían que hacía referencia a la pregunta por las palabras que incluía y la copiaron.

(Texto del recorte de prensa). *PUNTOS VERDES. Los ciudadanos pagarán un sobrecoste en el precio de adquisición de los productos envasados para financiar ese proceso (...) la implantación de los llamados puntos verdes -lugares donde los ciudadanos depositan los envases clasificados-*.

(Ejemplo de pregunta y de respuesta de los alumnos:)

"¿Qué son los puntos verdes?".

"Es un sobrecoste que los ciudadanos deberán pagar en el precio de adquisición de los productos envasados para financiar ese proceso".

(Texto del recorte de prensa). *ESPAÑA SE COMPROMETE A RECICLAR EL 50% DE LOS ENVASES EN CINCO AÑOS (...) compromiso de reducir un 10% la fabricación de envases ... La posibilidad de fabricar envases no retornables pasa a la historia ... no se incluye una reducción de la producción de PVC*.

(Ejemplo de pregunta y de respuesta de los alumnos:)

"¿Qué se dice de la fabricación de envases?"

"Que España se compromete a reciclar el 50% de los envases en 5 años". "Que hay que separar en casa los envases para echarlos en los distintos contenedores"

(Diario 6/VI/97, clase de Irene, 1º de ESO)

audiovisual)³⁷⁶. También detecté en los alumnos grandes dificultades en cuanto a comprensión y a expresión.³⁷⁷

También la investigadora descubrió una dependencia excesiva de los alumnos respecto a las docentes, quienes solicitaban a éstas constantemente su opinión respecto a los trabajos escolares que realizaban; incluso para preguntarles cómo hacer las letras del título de un mural (Diario 10/III/97, clase de 8º EGB). Aunque en algunas ocasiones esta dependencia se transformaba en resistencia. En una clase de 4º Primaria se observó muy claramente cómo los alumnos respondían a las preguntas planteadas por la profesora no desde sus propias ideas sino, como si de un juego de adivinanzas se tratara, intentando descubrir la respuesta que la profesora tenía pensada y que valoraría mejor (Diario 13/V/97 y 20/V/97)³⁷⁸; lo que EDWARDS y MERCER (1994, 144) denominan la búsqueda de la *respuesta correcta*. También podría interpretarse como resistencia el silencio y la pasividad de un grupo de 8º de EGB en la actividad de análisis crítico de la publicidad (Diario 11/III/97)³⁷⁹.

También observé la relación dependiente y acrítica de los alumnos con el conocimiento. Por ejemplo, en la actividad del telediario la primera reacción de los alumnos (y de la profesora) fue confiar en quien tenía poder -en este caso, la ministra de Medio Ambiente y el experto del Centro Superior de Investigaciones Científicas como depositarios de la verdad y del saber argumentando que los ecologistas no se habían

³⁷⁶ En la actividad del telediario cuando Irene les preguntó a los alumnos adónde habría que acudir para indagar quién de los intervinientes en la noticia se ajustaba más a una valoración objetiva de la Ley, éstos respondieron: “preguntándoles”, “en el periódico”, “en otra cadena de TV”, “en la radio”, “en las fábricas”, “en el Centro Ambiental”, ... Finalmente se les ocurrió que habría que leer la Ley, pero ¿dónde la encontramos?: “En el Parlamento”, “En el Ministerio”, “En la biblioteca”, “En el diccionario”, “En la enciclopedia”, ... ¿Y dónde se publican las leyes?: “En el Parlamento”. (Diario 15/V/97, clase de Irene, 1º ESO, grabación audiovisual).

³⁷⁷ En clase de 8º de EGB revisando las respuestas de los alumnos, al cuestionario que la profesora Ana había preparado para que éstos trabajaran la actividad de análisis publicitario, me ha asombrado el bajo nivel de los alumnos en cuanto a comprensión del trabajo a realizar, a capacidad expresiva y a análisis ideológico de los textos audiovisuales. (1) No han comprendido el trabajo que tienen que hacer, ni lo que se les pregunta en el cuestionario que la profesora ha preparado para que trabajen la actividad de análisis publicitario, pero lo rellenan. (2) Vocabulario muy pobre, respuestas muy escuetas. (3) Lectura simple y pobre de los textos audiovisuales. Les cuesta describir los anuncios. No captan la intencionalidad del anunciante; parece como si estuvieran adormecidos y esperando (Diario 11/III/97, clase de Ana, 8º EGB).

³⁷⁸ Los niños parece que tienen aprendido que los anuncios engañan quizá porque la profesora al comenzar la actividad sobre los anuncios les dijo ‘*Ahora veremos anuncios de televisión y estaremos atentos para ver qué pensamos, en qué nos engañan*’. Así que los alumnos cuando se les pregunta dicen primero que los anuncios engañan y luego se inventan el porqué contestando lo que saben que va a considerar más oportuno y adecuado la profesora, lo políticamente correcto (Diario 13/V/97 y 20/V/97, clase de Pilar, 4º Primaria).

En el ítem del cuestionario “¿Qué anuncio os ha llamado más la atención y por qué?” un grupo de alumnos había escrito que el que más le había gustado era un anuncio de vaqueros en el que salían unas imágenes en dibujos animados de una pareja haciendo el amor; pero se lo pensaron mejor, lo borraron y en su lugar escribieron que les había gustado más un anuncio antirracista de Cruz Roja (Diario 20/V/97, clase de Pilar, 4º Primaria).

³⁷⁹ Los alumnos estaban muy callados, no participaban. Estaban como paralizados. Solo hablaba la profesora comentando el anuncio, ellos no contestaban a sus preguntas. (Diario 11/III/97, clase de Ana, 8º EGB).

enterado bien de la Ley y que eran unos protestones; es decir, no realizaron un análisis crítico ideológico y político de la noticia, estableciendo conexiones entre discursos, ideologías e intereses, sino que adoptaron una posición ingenua y acrítica. Después, cuando la profesora comenzó a cuestionar los argumentos de unos y otros, los alumnos pasaron a desconfiar de todo y de todos como si les desubicara el no encontrar la “verdad” absoluta neutra. Y, cuando se les pidió que se posicionaran acerca de qué tesis o argumentos les convencían más en relación con la Ley, rehusaron hacerlo evitando adoptar un posicionamiento crítico personal.³⁸⁰

También acusó la investigadora una falta de habilidades de los alumnos para implicarse en dinámicas participativas y sacar provecho de ellas. Por ejemplo, no sabían como trabajar en pequeños grupos tomando decisiones colectivamente, ni cómo intervenir en los debates respetando los turnos de palabra y escuchando a los participantes para entrar en diálogo con ellos; lo cual imposibilitaba que los alumnos pudieran aprender unos de otros, valorando como importante lo que decían sus compañeros y no solo su maestra.³⁸¹

³⁸⁰ En la actividad del telediario se observó que en el primer visionado de la noticia la actitud que tomaron los alumnos e Irene, respecto a las informaciones recogidas en la noticia, fue aceptar como ciertas las declaraciones de la ministra y del científico considerando que los ecologistas eran unos protestones, disconformes y catastrofistas. Después de un análisis detallado de la Ley así como de los argumentos explicitados por los diferentes intervinientes en la noticia, la profesora comprobó que quienes más ajustaban su comentario al contenido de la Ley y a sus reales implicaciones medioambientales eran los ecologistas; lo cual lo consideró como un jarro de agua fría sobre su ingenua credulidad que le hizo modificar su idea acerca de la necesidad de estudiar críticamente los MCM con los alumnos.

Prof.: *“¿Quién tiene razón?”*

Alum.: *“La ministra”.*

Prof.: *“¿Por qué?”*

Alum.: *“Porque es ministra. Hay que hacer lo que ella diga ¿no?”*

Muchos alumnos consideraron que las diferencias de opinión entre los personajes que aparecían en la noticia eran debidas a confusiones de los diferentes intervinientes, quienes no se habían enterado bien de la Ley (*“porque no sabían de qué iba”*), y no tanto a intereses particulares no manifiestos e intencionados; o si admitían la existencia de intereses no sabían explicitar muy bien cuáles eran éstos. Incoherentemente algunos alumnos manifestaban que existía manipulación de la información pero que no había intencionalidad en ella, que aquélla no tenía que ver con la ideología del propietario o gestor de dicho medio de comunicación, ...

Prof.: *“Si la Ministra y el locutor dicen una cosa, y los verdes dicen lo contrario. ¿Qué nos hace pensar eso?”*

Alum.: *“Que todo es mentira”.*

Prof.: *“¿Que es mentira lo que dice quién?”*

Alum.: *“Todos mienten”.*

Prof.: *“¿No nos podemos fiar de nadie?”*

Alum.: *“No”.*

Prof.: *“¿No se os ocurre que se podría hacer algo para enterarnos de la verdad?”*

(...)

Prof.: *“¿Crees que todo lo que aparece en televisión y prensa es verdad?”*

Alumn.: *“No”.*

Prof.: *“No es mentira tampoco. Lo que pasa es que cada uno lo interpreta según su interés. A veces, la mentira tampoco es intencionada”.*

(Diario 15/V/97, clase de Irene, 1º ESO, grabación audiovisual)

³⁸¹ En pequeños grupos los alumnos tenían que rellenar una ficha de conclusiones sobre la actividad de análisis crítico de los anuncios, pero escribían directamente sobre ellas sin poner en común las opiniones de todos los que conforman el grupo y contrastarlas. En uno de los grupos todas las alumnas deseaban ser

4.2.2.3.2.2. ATRIBUCIONES Y RESPUESTAS DOCENTES

Las dificultades descritas por las docentes, referidas al alumnado, las atribuían a diversas causas: a la sobreestimulación audiovisual que sufrían los alumnos fuera de las aulas, a su pobre ambiente sociofamiliar, a sus capacidades genéticas y características personales (desinterés y vagancia), a elementos organizativos escolares inevitables, ... (Evtas. profesoras Ana, Irene y Pilar, junio 1997; Diario 13/V/97, profesora Mónica, sesión de reflexión; Diario 18/VI/97 profesora Mónica, Diario 22/IV/97, 28/IV/97 y 15/V/97, profesora Irene)³⁸². Y en el trabajo diario achacaban habitualmente las dificultades de aprendizaje de los alumnos a la falta de esfuerzo e interés de éstos respecto a las tareas escolares propuestas; casi nunca a la inadecuación de las actuaciones docentes y al curriculum oculto y nulo que podían estar provocando³⁸³. Pocas veces, y sin análisis muy

portavoces del grupo, no querían escribir, ni pensar; una niña dijo: *“¿Pensar no mola!”* (Diario 20/V/97, clase de Pilar, 4º Primaria). La profesora explicó esta situación diciendo: *“Depende de grupos. Hay muchos que van poniendo directamente lo que se les va ocurriendo. Quizá a lo mejor estén menos acostumbrados a trabajar en grupos. Lo hacen pero solo en determinadas actividades, no normalmente”* (Evta. profesora Pilar, junio 1997, 4º Primaria).

382

“Tienen un gran desinterés. (Fuera de la escuela) están sobreestimulados. Sería precisa una investigación a fondo, porque es un hecho generalizado” (Diario 15/V/97, Irene, 1º ESO).

“... los medios audiovisuales nos están haciendo la pascua. Los niños no aprenden nada. Bueno, pues habrá que utilizar los medios a nuestro favor’... Lo más negativo lo están aprendiendo previamente por los medios audiovisuales” (Evta. directora Ana, junio 1997).

“Todo depende un poco de cómo son las características personales de los niños y de sus características a nivel de trabajo escolar ... y del nivel familiar. No tenemos que olvidarnos que no estamos en La Moraleja. Es que estos niños no saben lo que es un periódico; es que la mayoría de los padres si compran algo, compran el ‘Marca’.” (Diario 13/V/97, profesora Mónica, 1º Primaria, sesión de reflexión).

“Lo que pasa es que tienes que mirar la escuela, el pueblo, la clase social, o sea, el contexto donde se mueve cada uno de los alumnos; y entonces igual saldrían los resultados también diferentes ... En Reyes a nadie le habían regalado un libro” (Evta. profesora Pilar, junio 1997, 4º Primaria).

Irene dice que las diferencias en los rendimientos escolares están determinadas genéticamente (Diario 18/VI/97 y 25/VI/97). Irene manifestó en diferentes ocasiones que influían en el nivel de atención de los alumnos en las tareas escolares los siguientes aspectos: la hora del día (la mejor hora era por la mañana), el espacio (en otros espacios diferentes del aula se distraían más), el tiempo dedicado (era más conveniente realizar las tareas escolares en periodos temporales continuos, ajustándose a los tiempos previstos para su realización ya que, si la duración de la tarea se alargaba más de lo previsto, los alumnos se implicaban menos en la misma), el trimestre en el que se realizaba (trabajaban más en el primer trimestre), la ubicación temporal de la evaluación respecto a la tarea (una vez que se había evaluado y repartido las notas apenas tenía sentido para los alumnos continuar con la tarea) y la asignatura en la que se trabajaban las actividades (daban más valor a Ciencias Naturales que a Plástica, y se centraban más si el trabajo coincidía con el horario de la asignatura a la que le correspondía). (Diario 22/IV/97 y 28/IV/97; Evta profesora Irene, junio 1997, 1º ESO)

383

En el tema de las medidas de capacidad en la asignatura de Matemáticas la profesora Marga ha enseñado a los alumnos botellas de agua de diferente capacidad, pero no ha trabajado con ellas manipulándolas (rellenándolas y trasvasando el líquido de unas a otras) aunque un alumno lo ha sugerido. Marga explicó que todos los alumnos resolvieron mal el ejercicio del libro de texto (que trataba sobre cálculos aritméticos con unidades de capacidad) porque no se habían esforzado (Diario 24/IV/97, clase de Marga, 5º Primaria).

Durante el recreo en la sala de profesores se encuentra Marga. Está enfadada porque sus alumnos no estudian nada. Me dice que esta semana estaba trabajando las unidades de peso y que (los alumnos) no

detallados, se planteaban las profesoras que los comportamientos de sus alumnos podían ser resistencias a un trabajo que les desmotivaba o podían ser debidos al efecto Pigmalión por las expectativas de las docentes sobre ellos o que las deficiencias en sus aprendizajes podían deberse en parte a sus modos de enseñar o a la complejidad de los contenidos estudiados, etc.³⁸⁴

Unicamente la directora y la profesora Irene cuando hablaban de algunos problemas habidos en sus aulas aludían a deficiencias en sus maneras de hacer y de ser como docentes: no planificar suficientemente las tareas, tener cambios emocionales, no atender a la diversidad, no saber motivarles, ser muy exigentes, ...³⁸⁵ Ahora bien, aunque Irene atribuía las actitudes de indisciplina de los alumnos a la falta de pericia de algunos docentes que no habían sabido controlarles en cursos anteriores (Diario 22/IV/97), desconsideró esta atribución causal cuando a mediados de curso comprobó que ella no sabía como atajar la indisciplina de sus alumnos.³⁸⁶

Algunos docentes se esforzaban por intentar superar estas dificultades descritas. Por ejemplo, Irene preparaba materiales y experiencias entretenidas tratando temáticas que pudieran interesar a sus alumnos para motivarles, Ana intentaba *“tirar de ellos allanándoles el camino”* para que participaran en clase, Marga explicitaba normas para organizar la puesta en común de ideas en los debates, ... Pero las situaciones de aula seguían igual: ni los alumnos se interesaban más, ni participaban más, ni formaban menos barullo en los debates.

entienden, que no entienden porque no estudian. Considera que es un fracaso de ellos, no de ella... En la hora de exclusiva, al terminar las clases de la mañana, Marga me comenta que han trabajado en la pizarra los ejercicios pero que algunos no corrigen y, claro, no aprenden (Diario 6/V/97, profesora Marga, 5º Primaria)

Maite dice que no todos los alumnos le siguen y que cree que es porque no llegan (Diario 22/IV/97, reunión de 1º ciclo de Primaria).

³⁸⁴ Irene decía que sus alumnos eran muy *“complicados”* ya que respondían de diferente manera según las circunstancias y ésto era difícil predecirlo: *“Cuando les solicitas que agrupen las mesas para realizar determinada actividad escolar les cuesta hacerlo y en cambio ahora, para quince minutos que no haría falta agruparlas, lo hacen ellos voluntariamente y más rápido”* (Diario 7/V/97, profesora Irene, clase 1º ESO). Irene también manifestó que los calificativos con los que los profesores solían valorar a los diferentes grupos de alumnos (indisciplinados, trabajadores, listos, creativos, ...) se mantenían y reforzaban curso tras curso pasando a ser señas de identidad que contagiaban a todo el grupo-clase, como expectativas cumplidas. (Diario 7/V/97 y 15/V/97).

³⁸⁵ La directora ha expresado una autocrítica en relación con los bajos resultados obtenidos por un grupo de 7º de EGB en su asignatura de Lengua. *“Asumo la parte que me corresponde, porque si yo soy la única que les he suspendido tanto será porque no he sabido enseñarles; no han alcanzado los objetivos mínimos. No han estudiado. A lo mejor, no les he motivado yo. Quizás es que soy muy exigente, pero yo quiero que trabajen. Necesito saber si he sido yo la borde porque vosotros decíais lo mismo durante todo el curso pero ahora no, para rectificar y tomar medidas”*. Solo ha intervenido a continuación Irene diciendo: *“Se nos escapan. No vamos a estar equivocados todos. No he encontrado manera de que arranquen. No se motivan con nada. Pasividad total, mientras otros grupos trabajan hasta en exceso. Son actas penosas que cuando las vea la inspección nos va a decir algo.”* (Diario 28/VI/96, último claustro del curso 1995/96).

³⁸⁶ Irene dice que de no haber sido ella la profesora de sus alumnos el trimestre anterior, habría pensado que qué mal docente habían tenido sus alumnos que ni comprendían los textos ni nada. Dice que estaría despotricando contra ese docente pensando lo mal que lo había hecho pero que, claro, sus alumnos han estado con ella y le extraña que sigan así. (Diario 7/V/97 y 15/V/97, profesora Irene, clase 1º ESO).

Irene intentaba conectar con los intereses de los alumnos pero desde los suyos propios. Aunque el trato que mantenía con ellos era cordial y dialogante sobre los contenidos del programa para que los comprendieran, no existía diálogo con ellos respecto a sus motivaciones, ni respecto a las razones de sus comportamientos y actitudes en el aula; habiéndose observado en una ocasión como esta profesora desechó una oportunidad que ella misma creó en la que podía haber conversado con ellos respecto a sus actitudes de apatía e indisciplina en el aula³⁸⁷. Además, en una de las actividades en la que consiguió despertar el interés de sus alumnos por los contenidos que se estaban estudiando desaprovechó este interés al remitirles al profesor de Ciencias Sociales para conocer las respuestas a sus preguntas: *“Esto es falta de conocimiento de instituciones. Como es de Sociales, vais a machacar al de Sociales. Apuntad: ¿Dónde se publican las leyes?”* (Diario 15/V/97, profesora Irene, clase de 1º ESO; grabación audiovisual); luego justificó su actuación destacando la falta de una formación general básica del profesorado para tratar los temas interdisciplinarmente: *“los maestros tendríamos que ser más globales”*.

Ana, la directora, comentaba que ella intentaba dinamizar la participación de sus alumnos en los debates sobre anuncios publicitarios hablando más ella pero decía que ésto era un error y que tendría que emplear otras medidas³⁸⁸. A la vez comentaba como una anécdota, y en cierta medida como una queja, que sus alumnos únicamente participaban en los debates cuando se trataban temas sobre adolescencia y drogas (Evta. directora Ana, junio 1997), no como la llave para enganchar a los alumnos en el trabajo escolar diario planteando el temario (obviamente un temario menos academicista y más experiencial) en torno a esos y otros temas de interés para ellos.

En el caso de la profesora Marga su principal preocupación era mantener el control y el orden en las actividades de aula³⁸⁹. Por ello su prioridad en el diseño de las experiencias sobre la publicidad era definir los objetivos educativos (fundamentalmente conceptuales) y las actividades que desarrollarían sus alumnos (qué y cómo hacer en el aula para mantenerlos ocupados y disciplinados: cuántos anuncios, cómo agruparles, qué preguntarles, qué tiempo dedicar a los debates, ...) y no tanto pensar lo que ella debía de hacer, cómo tendría que plantear su actuación docente para propiciar los procesos de

³⁸⁷ Un día en el que resultaba imposible trabajar con los alumnos dado el barullo que había en clase, Irene les impuso como tarea en el tiempo de clase que restaba que escribieran acerca de cómo valoraban sus actitudes de desinterés y de indisciplina en el aula, para contrastar las opiniones de éstos con las de ella. En privado Irene me comentó que lo de las redacciones era para tomarse un descanso, que otro día leería los escritos y los comentaría con ellos, porque si se ponía ahora a hablar con ellos empezaría a rizar el rizo y no llegarían a ningún acuerdo; dándome a entender que le había ocurrido ésto en otras ocasiones. Finalmente no leyó los escritos de los alumnos, ni hubo diálogo ni puesta en común sobre los mismos, ni sobre la situación conflictiva vivida (Diario 15/V/97, clase de Irene, 1º ESO).

³⁸⁸ Aquí remito a la nota a pie de página núm. 274 incluida en la página 326-327 de este informe específico donde se recoge esta cita.

³⁸⁹

“(La disciplina) si no la consigues, no consigues lo demás. Ya has visto lo difícil que es que los chavales simplemente mantengan el orden. Yo tengo parte autoritaria y asumo mi autoridad. Yo no creo que mi autoridad la tenga que compartir totalmente con los alumnos; de ahí ya paso. Y, muchas veces, los chavales no saben todavía asumirlas. Mi autoridad la asumo y se acabó, porque hay montones de veces que si la diluyes mal (se refiere a que provocan situaciones de indisciplina).” (Diario 3/IV/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesión de reflexión)

aprendizaje deseados con esta experiencia³⁹⁰. A pesar de que en las sesiones de reflexión que mantuve con la profesora, antes y después de las sesiones de clase observadas, le preguntaba por el sentido de las propuestas de trabajo y en cómo hacer para que los alumnos reflexionaran por sí mismos y dialogaran entre sí, ésta no reorientó la fase de planificación en este sentido (Diario 28/I/97 y 4/II/97, profesora Marga, sesiones de reflexión); lo cual hubiera sido conveniente ya que el problema de esta enseñanza que trocea el propósito general en objetivos específicos parciales y que se orienta por un interés técnico de control es la pérdida de vista del propósito educativo general y la no planificación de los principios de procedimiento necesarios en la actuación docente para facilitar que los alumnos se acerquen a dicho propósito. También, a pesar de que le fui comentando algunas posibles mejoras referidas a sus prácticas esta profesora únicamente incorporó aquellos cambios más técnicos como los referidos a la organización espacial de los alumnos en el aula o a la explicitación de normas para los debates³⁹¹; no así otras

³⁹⁰ La profesora Marga en la planificación previa de la experiencia sobre análisis publicitario anota como objetivos y actividades lo siguiente:

Objetivos: *“Definir Publicidad”. “Que conozcan técnicas persuasivas”. “Distinguir lo que es un anuncio”. “Conocer diferentes secciones de un periódico”*. (Tras una intervención de la investigadora añade) *“Desarrollar la capacidad crítica”*.

Actividades: *“Qué es la publicidad y para qué sirve”. “Buscar anuncios”. “Que productos se anuncian en qué revistas”. “Dónde encontramos anuncios”. “Por qué nos atraen”*.

(Diario 28/I/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesión de reflexión)

En las diferentes sesiones de reflexión Marga fue pensando diversos aspectos acerca de cómo organizar las actividades sobre el análisis de la publicidad. Sus preocupaciones se centraron en lo siguiente:

a) Cuántos materiales y cuánto tiempo dedicar a cada actividad para que los alumnos no se pusieran nerviosos. *“No hay manera de que respeten el turno de palabra, entonces los debates tienen que ser como muy cortitos”. “Hora y media es mucho. Se hace pesado y se ponen muy nerviosos; o sea hay que hacer más cortitas las sesiones”*.

b) Agrupamientos en pequeño grupo para que se *“cree menos polémica”*.

c) Escribir antes de hablar para que lo hagan tranquilamente. *“Si lo tienen escrito es más fácil que luego lo hablen tranquilamente”*.

d) Cambiar de dinámica para no terminar histérica. *“Si es todo el tiempo intentando hacer una puesta en común es que terminas histérica”*.

(Diario 28/I/97, 4/II/97 y 26/II/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesiones de reflexión)

³⁹¹ Los comentarios que Marga hizo a algunas indicaciones de la investigadora relativos a cómo propiciar que los alumnos pensarán, se expresaran y se escucharan en las actividades sobre análisis publicitario fueron los siguientes:

a) Dado que los alumnos no se escuchaban mientras hablaban con la disposición de las mesas en filas mirando a la pizarra la investigadora sugirió que éstas podrían colocarse en “U” para que los alumnos se vieran las caras mientras hablaban. *“Es más fácil así. Todos nos vemos y se supone que así nos vamos a respetar la palabra”*. Dijo que durante todo un trimestre los había distribuido así pero que desistió porque *“esto era un patio de vecinos”*.

b) Dado que a los alumnos les costaba construir frases completas, para propiciar que se expresaran más extensamente la investigadora sugirió que los alumnos podrían empezar escribiendo individualmente en su cuaderno antes de realizar el debate. *“Son reacios, contestan con una palabra y punto”. “Contestan con una palabra. Son unos ‘vaguzios’ de mucho cuidado”. “Yo ahí lo haría más bien con preguntas. A ellos les gusta menos; en cuanto que les pongan a escribir mucho, malo”*.

c) Dado que los alumnos apenas participaban y dado que la profesora les adelantaba los análisis dificultando que los alumnos pensarán por sí mismos la investigadora le sugirió que fuera paciente. *“No todo lo puede descubrir el niño”*.

d) Dado que los alumnos no se respetaban al hablar la investigadora sugirió que ella y los alumnos explicitaran unas normas y que su incumplimiento generara castigos positivos. *“A ver dame ideas”*.

(Diario 28/I/97, 4/II/97, 26/II/97, 17/IV/97 y 24/IV/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesiones de reflexión)

cuestiones más de fondo, que ella admitía como necesarias, pero que eran más complicadas de reorientar como, por ejemplo, no adelantar los análisis a los alumnos dándoles más tiempo para que pensarán, no enfatizar tanto la transmisión sino el descubrimiento de ideas, forzarles a que elaboraran discursos más amplios, recapitular al final de las clases para pensar como retomar la sesión siguiente en base a lo comprendido por los alumnos, enfocar el tema interdisciplinariamente, analizar más completa y complejamente los medios de comunicación de masas (complejizando los análisis sobre los valores transmitidos por éstos, contextualizando la publicidad en el tema de los MCM y sus funciones, destacando las potencialidades de éstos así como la creatividad de los publicistas, ...), hacer cumplir las normas establecidas para moderar la participación en los debates³⁹², etc. Esta profesora seguía creyendo que el principal problema en cuanto a la participación de los alumnos en los debates era debido a la impulsividad de éstos: *"Son muy primarios. Pienso algo y tengo que decirlo en ese momento, no me puedo esperar cinco minutos a decirlo". Es simplemente la impulsividad que no la terminan de controlar*" (Diario 3/IV/97, profesora Marga, sesión de reflexión).

El hecho de que las dificultades detectadas por las docentes se mantuvieran a pesar de sus esfuerzos por solventarlas o se incrementaran al incorporar innovadoramente el estudio de los MAV-MCM mediante dinámicas dialógicas desconcertaba y agotaba a las docentes; quienes volvían a adoptar posturas autoritarias, volvían a sustituir a sus alumnos en el trabajo escolar (porque había que seguir avanzando en el programa) y volvían a utilizar el libro de texto (porque dominaban los procesos de trabajo con ellos y les permitían un mayor control de las situaciones de aula)³⁹³. Dado que en las dinámicas participativas, utilizadas para analizar críticamente

³⁹² Al observar las dinámicas comunicativas de las clases de Marga en las que se analizaba la publicidad la investigadora comprobó que repetidamente era la propia profesora quien no propiciaba el cumplimiento de las normas para participar en los debates (escucharse, respetar el turno de palabra, ...) y que, en cierta medida, era ella quien provocaba el barullo con algunas actuaciones suyas: al no pedir silencio y permitir que algunos alumnos hablaran mientras respondían otros (Diario 4/II/97 y 27/II/97, clase 5º Primaria) o al dejar hablar y otorgar el turno de palabra a aquellos alumnos que más se hacían oír gritando o interrumpiendo -atendiendo fundamentalmente a los chicos más revoltosos que no respetaban las normas y apenas dando la voz a las alumnas que cumplían las normas de participación en los debates: levantando la mano para pedir turno de palabra- (Diario 28/I/97 y 24/IV/97, clase 5º Primaria), al lanzar preguntas a toda la clase en lugar de dirigirlas a personas concretas (Diario 6/III/97, clase 5º Primaria) o al hacer ella los análisis aunque había alumnos con la mano levantada (Diario 6/III/97, clase 5º Primaria) o al cambiar de texto audiovisual cuando un alumno decía la respuesta "correcta" a pesar de que otros alumnos quisieran realizar más comentarios (Diario 17/IV/97, clase 5º Primaria).

Algunas de estas observaciones la investigadora se las comunicó a Marga en las primeras sesiones de reflexión; a lo que ella contestó: *"Estás viéndole a uno todo el rato intentando participar y entonces dices 'Bueno, pues venga' ... Esas cosas dímelas porque desde dentro muchas veces te dejas llevar por la dinámica"* (Diario 26/II/97, profesora Marga). Pero en las clases siguientes siguió con la misma pauta no dando la palabra a los alumnos que la solicitaban cumpliendo las normas.

Es comprensible que si a los alumnos se les dice que van a participar y luego no se les da la oportunidad de hacerlo, a pesar de que cumplen las normas, dejarán de ajustarse a ellas para intentar hacer oír su voz; además, si los alumnos no han participado en la decisión sobre las normas por las que regirse es posible que no las compartan y que las revienten.

³⁹³

"Como les cuesta tantísimo respetar el turno de palabra, yo termino agotada" (Diario 17/IV/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesión de reflexión).

"Esto es decepcionante.. Muy verde, muy mal. Me estoy poniendo enferma. Vaya desastre" (Diario 15/V/97 y 6/VI/97, profesora Irene, clase 1º ESO, grabación audiovisual). *"Muchas veces al día estoy intentando decirles cosas que creo que pueden ser interesantes pero a ellos no les interesa."*

documentos mediáticos, surgían más dificultades que en las actividades directivas habituales (lo cual era comprensible ya que ni las docentes, ni los alumnos estaban acostumbrados ni preparados para manejarse en ellas) y dado que era difícil que las profesoras encontraran las soluciones técnicas *parciales* que buscaban para resolver las situaciones problemáticas detectadas, era también explicable que estas docentes retrocedieran en su intento de incorporar estas nuevas dinámicas a su trabajo ordinario al considerar que les exigían mucho esfuerzo para los resultados obtenidos.³⁹⁴

Así pues el diagnóstico de las dificultades referidas al alumnado era concebido fundamentalmente por las docentes como una constatación de los impedimentos que permanentemente complicarían su trabajo docente, ya que éstos o bien quedaban fuera de su margen de influencia (al ser debidas a cuestiones genéticas o sociofamiliares) o bien se mantenían a pesar de sus intentos por modificarlos. Las docentes parecían haberse acostumbrado a trabajar a pesar de estas dificultades aceptando que no estaba en su mano el poder modificarlas y considerando que únicamente los expertos podrían encontrar soluciones a las mismas³⁹⁵.

Entonces dices: ‘¡Pues ésto atendeis aunque no os guste!. ¡Ala!. ¡Toma!’ (Evta. profesora Irene, junio 1997, 1º ESO).

“Ellos no son capaces de tomar apuntes y de resumir. Entonces una forma de ir recogiendo por escrito las ideas que voy exponiendo es que yo misma les voy haciendo un esquema de lo que voy explicando para que ellos lo capten” (Evta. directora Ana, junio 1997, 8º EGB).

“No se expresan. Hay que forzarles y transmitirles”. (Diario 11/III/97, Ana, 8º EGB)

“Debo ser yo la que dé los turnos de palabra. Lo bueno sería que fueran ellos” (Diario 26/II/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesión de reflexión).

“No te extrañes de que se usen los libros de texto, es que no se motivan con nada ... depende de días”. (Diario 15/V/97, profesora Irene, 1º ESO)

394

“Siempre en temas en que participan más, en que pueden hablar más, normalmente pasa eso. En cuanto que es algo que pueden discutir y hablar más, se revolucionan más” (Diario 17/IV/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesión de reflexión)

“En el momento que haya algo que más o menos les atrae o que es nuevo y tal, se da con más fuerza la impulsividad” (Diario 26/II/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesión de reflexión).

“No hay manera de que respeten el turno de palabra, les cuesta muchísimo. Entonces los debates tienen que ser muy cortitos. Tiene que ser un cuartito de hora de debate y después pasamos a algo en que estén implicados de alguna manera (se refiere a escribir, leer, ..), porque sino ...” (Diario 4/II/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesión de reflexión).

“Si cada vez que hacemos una cosa que se sale un poquito de lo normal os moveis o chillais no lo podemos hacer” (Diario 27/II/97, Marga a sus alumnos, clase 5º Primaria)

395

“Y como estoy acostumbrada a que casi todo lo que hacemos tiene muy pocas posibilidades de que lo aprendan, digamos que es cuestión de que te haces. A lo mejor, tú tienes la sensación de que se podría haber aprovechado más y que tendría que estar más preocupada por si se han enterado o no; pero con todo es que nos pasa eso: de unas cosas se enteran, de otras no. Es que te acostumbras... Hay cosas que me interesa que las aprendan y las repito cien veces y da lo mismo. Entonces te acostumbras a que hay cosas que las aprenderán cuando toque y que no está en mi mano conseguir que las aprendan.

(A la pregunta de si cambiando de forma de hacer se podía conseguir un poco más, responde:) *A lo mejor un poco, pero también está el como soy yo, las cosas que yo soy capaz de hacer, el tiempo que tengo para prepararlos ... Es que hay un conjunto de cosas.*

Y digo: ‘Bueno, yo he cumplido’. No con lo mejor porque tampoco llego, a lo mejor. Y de aquí se derivan unos resultados que son los que son y ya está. Así es la cosa. Yo puedo hacer algo más pero

4.2.2.3.2.3. EL CURRÍCULUM (EXPLÍCITO, OCULTO Y NULO) COMO CAUSANTE DE ESTA DIFICULTAD MANIFESTADA POR LOS DOCENTES

Desde mi manera de concebir las interacciones sociales y el aprendizaje considero que algunos de los saberes, comportamientos y actitudes de los alumnos descritos respecto al trabajo escolar (con los MAV-MCM y sin ellos) pueden comprenderse en gran medida, aunque no únicamente, desde el currículum explícito, oculto y nulo de los procesos educativos que éstos han ido vivenciando a lo largo de su escolarización³⁹⁶. A continuación voy a exponer algunas reflexiones y cuestionamientos, fundamentalmente, sobre el currículum oculto y nulo de las prácticas educativas observadas en relación a la apatía y a la pasividad de los alumnos, a su aproximación mecánica a las tareas escolares, a su falta de pensamiento crítico, a sus carencias expresivas, a su dependencia de las docentes y a su falta de hábitos y de técnicas de estudio.³⁹⁷

A). Los alumnos mostraban apatía, vagancia y pasividad en el trabajo escolar, pero ¿la enseñanza tal cual estaba planteada promovía el interés y la participación de los alumnos o contrariamente estaba reforzando esas actitudes incompatibles con el aprendizaje comprensivo? ¿El trabajo escolar podía interesar a los alumnos encontrándole algún sentido más allá del valor que tenía en sí mismo? ¿Los alumnos podían considerar relevantes unos contenidos escolares mayoritariamente academicistas que nos les ayudaban a comprender su mundo cotidiano? ¿Podía resultarles atractiva una forma de trabajar que, desde un clima directivo de control y una comunicación examinadora, sólo les exigía encontrar la respuesta correcta y no les proponía retos intelectuales valiosos para ellos? ¿Podía motivarles una evaluación que solo les controlaba y sancionaba? ¿Podían confiar los alumnos en sus posibilidades de éxito respecto a las actividades escolares si no se les ayudaba a valorar sus propias capacidades para realizarlas?

tampoco creo que puedo hacer mucho más. Yo cuento con unas limitaciones más personales, de tiempo, de condiciones de trabajo; cuento con que los alumnos también las tienen: de atención y tal. Influye tanto que sea primera hora de la mañana o la última de la tarde y como no está en mi mano cambiar eso ... A mí, al principio, me preocupaban estas cosas pero luego te acostumbras. Pero yo soy más bien optimista. Pienso que esta actividad (la del telediario) sí que les ha abierto una posibilidad (les ha servido) ... Si hay dos que les preocupa (dos alumnos conscientes de la manipulación mediática), hemos salvado a dos" (Evta. profesora Irene, junio 1997, 1º ESO)

Irene sostenía que existía un circuito cerrado: los alumnos no comprendían porque habitualmente no atendían (ya que cuando atendían se enteraban) y se distraían y dispersaban porque no comprendían; y como ella no encontraba soluciones para romper dicho circuito demandaba ayuda de los investigadores expertos (Diario 7/V/97 y 15/V/97).

³⁹⁶ También influye, por ejemplo, en cómo interactúan los alumnos con los textos culturales algunos hábitos sociales respecto a los MCM; los cuales continuamente nos bombardean a los ciudadanos con un flujo de mensajes visuales, dinámicos y burbujeantes de color que nos atraen y que nos distraen sin apenas tener que esforzarnos cognitivamente (ANGULO, PEREZ y MELERO, 1995). Ahora bien, no cabría desresponsabilizar totalmente a la escuela sobre la existencia de estos hábitos sociales dado que a lo largo de la escolarización obligatoria esta institución dispone de tiempo para propiciar otras maneras de que los alumnos se relacionen con los diferentes textos culturales; por tanto, de todas formas habría que pensar si la escuela considera a esta tarea como prioritaria, si lo intenta y si lo consigue.

³⁹⁷ Aunque los cuestionamientos los presento separadamente todos están influyendo en todos y todos están siendo influidos por todos.

BRUNER (1984, 201) dice que *“a menos que el aprendizaje se convierta, en algún momento, en autogratificante, no pasará de la superficie, no se transformará en el tipo de actividad, significativa y estipulativa, que contribuya a la calidad”*. RATHS (citado por STENHOUSE, 1991, 130-131)³⁹⁸ plantea algunos criterios para identificar cuando las actividades pueden ser gratificantes para los alumnos: cuando la actividad es relevante con los intereses expresos de los alumnos, cuando éstos pueden tomar decisiones sobre la actividad, cuando pueden ser activos, cuando pueden indagar ideas o problemas cotidianos, cuando pueden realizarlas con éxito corriendo riesgos, cuando pueden rehacerlas, cuando pueden compartirlas con otros, ... Ahora bien, ASPRAY (citado por ELLIOTT, 1990, 233) también postula que el interés de los alumnos por los temas no siempre surge al percibir la pertinencia de los contenidos curriculares para sus vidas sino que en, muchas ocasiones, surge durante las tareas escolares cuando los alumnos empiezan a comprenderlos.

En las sesiones de clase observadas casi nunca se procuraba provocar la motivación del alumnado en los momentos previos a la realización de las tareas y cuando sí se intentaba ocasionalmente se hacía desde los intereses del enseñante y no desde los intereses explicitados por los alumnos por lo que difícilmente se conseguía motivarles.

Los contenidos escolares eran mayoritariamente academicistas aunque a veces solían enlazarse con las realidades cotidianas de los alumnos, fundamentalmente en lo referido a aspectos relacionados con el cuidado del medio ambiente. Además, la cantidad y la complejidad de los contenidos curriculares que aparecían en los libros de texto y que las docentes pretendían que los alumnos adquirieran contrastaba con el bajo nivel de conocimientos previos y de habilidades en lectoescritura, en comprensión y en expresión que éstos poseían; debido a lo cual eran más las frustraciones que las conquistas de los alumnos.

También el sistema de evaluación ha podido ser un elemento crucial en las actitudes y comportamientos de los alumnos hacia el trabajo escolar. De manera indirecta e invisible el modo de evaluar el curriculum ha condicionado negativamente la motivación de los alumnos por el aprendizaje, su forma de implicarse y de realizar las tareas así como las relaciones docente-discente. Al ser la evaluación realizada exclusivamente desde las docentes siendo los alumnos los únicos evaluados y al destacar en ésta más sus fracasos que sus logros, éstos se sentían continuamente juzgados retrayéndose y distanciándose afectivamente del trabajo y del entorno escolar. ¿Qué sentido tenía esta evaluación entendida como control y no tanto como indagación para mejorar los procesos de enseñanza que posibilitarán la construcción de aprendizajes en los alumnos?. ¿Realmente la evaluación estaba al servicio del alumnado o más bien estaba al servicio del sistema educativo y de las propias docentes quienes se servían de ella para evidenciar ante los demás (léase: familias, compañeros de trabajo, administración) que habían cumplido con su trabajo? ¿Podía motivar a los alumnos esta evaluación?

Así pues los alumnos iban realizando obligadamente las actividades escolares a pesar de no encontrarlas gratificantes, un día tras otro, año tras año. Esta situación

³⁹⁸ RATHS, J. (1971). *“Teaching without specific objectives”*, *Educational Leadership*, abril. (citado por STENHOUSE. 1991)

cotidiana ha ido agudizando y cronificando el desinterés del alumnado por el trabajo escolar extendiéndose éste prácticamente hacia toda tarea realizada en este escenario educativo, incluso hacia aquellas experiencias que pudieran parecer más amenas y entretenidas; como podía ser el caso de las actividades con/sobre los MAV-MCM y de las dinámicas participativas habidas en las actividades de análisis crítico de éstos, donde los alumnos tampoco mostraron inicialmente especial interés por ellas. El desinterés, por tanto, se había convertido en una actitud construida tras repetidas tareas escolares que no les atraían y que se les obligaba a realizar.

Los alumnos señalaron, en los cuestionarios 3 y 4 que se les pasaron tras haber realizado algunas de las actividades sobre los MCM, que el empleo de estos materiales así como el trabajo reflexivo y las dinámicas participativas lo valoraban mejor que el trabajo escolar ordinario con el libro de texto como eje curricular; a pesar de las actitudes reticentes que los alumnos mostraron durante la realización de aquellas tareas. Por ejemplo, respecto a la actividad del telediario y en la línea de lo expresado por ASPRAY, los alumnos comentaron que este documento audiovisual era más divertido que los libros de texto y más adecuado porque con él entendían mejor y *"porque así vemos lo que pasa a nuestro alrededor, en la realidad", "porque con ellos se puede comentar", "yo, personalmente, me entero mejor oyéndolo y viéndolo que leyéndolo"*. Tanto a la docente como a la investigadora nos extrañó que todos los alumnos valoraran positivamente la dinámica seguida (ver el vídeo varias veces hasta comprender bien lo que decían unos y otros, comentar la noticia, escribir en el cuaderno, leer los documentos, ...), ya que en las sesiones de clase los alumnos se mostraron perezosos si se les proponía volver a visionar el vídeo y volver a comentar la noticia. *"Se hace un poco pesado pero está bien. Me entero mejor. Me gusta la idea de trabajar así"*. Todos los alumnos manifestaron que era importante que la profesora les permitiera expresar sus propias opiniones porque: *"También tenemos nuestros derechos"; "Todos tenemos derecho a opinar y cada uno piensa cosas diferentes. Aprendemos a dar opiniones y a ver lo que opinan los demás"; "Me siento más responsable, me gusta que me vea que soy responsable y que confían en mí"; "Así se puede comprender lo que piensas"; "Te escuchan y te comprenden"; "Porque te expresas con tus palabras y para mí es más fácil"; "Cada uno tiene que expresar sus opiniones como puede"; "Que tu opinión también valga"; "Porque ponemos algo de nuestra parte cada uno"; "Porque al hablarlo lo comprendes mejor y al consultarlo con los compañeros ves las ideas de cada uno"* ... Estos comentarios evidencian la necesidad y la conveniencia de escuchar más a los alumnos a la hora de determinar qué y cómo trabajar en las aulas para que se sientan a gusto con lo que hacen, se impliquen en los procesos de aprendizaje y vayan construyendo sus propios conocimientos.

Ahora bien si los alumnos estudian sin estar motivados, no solo no aprenderán comprensivamente el currículum explícito, al no implicarse activamente en dichos aprendizajes haciendo el esfuerzo intelectual necesario para construirlos (tal como señala BRUNER), sino que implícitamente estarán aprendiendo actitudes negativas hacia el trabajo, al haberse habituado a realizarlas de cualquier manera y sin disfrutar haciéndolo, así como actitudes de dependencia ante los actuales y futuros "jefes" al haberse habituado a cumplir sumisamente con lo que otros imponen aunque no le encuentren sentido.

B). Los alumnos no realizaban comprensivamente, sino mecánicamente, las tareas escolares pero de nuevo este comportamiento puede ser interpretado también como una

deformación aprendida y potenciada desde la escuela, al demandarles habitualmente tareas simples como las de reconocimiento o de resolución de problemas algorítmicos (que consistían únicamente en acertar la respuesta correcta que se les solicitaba y que, en ocasiones, aparecía en el mismo texto de trabajo y por tanto sólo tenían que localizar) y al no solicitarles tareas más exigentes como las reestructurativas globales o las constructivas -utilizando la terminología que recoge ELLIOTT (1990, 215)-.

Eran habituales las dinámicas de transmisión de contenidos conceptuales del libro o de las docentes a los estudiantes en las que apenas se les exigía a éstos desarrollar procesos intelectuales complejos desde sus propias ideas y conocimientos previos; cuando al obviar el desarrollo de las destrezas cognitivas se estaba imposibilitando que los alumnos comprendieran incluso los conocimientos conceptuales más elementales. En las actividades escolares observadas no se tenían en cuenta los conocimientos previos de los alumnos respecto a los temas que se trabajaban para adaptar el trabajo docente a esta situación de partida y que los alumnos pudieran entender los contenidos construyendo comprensivamente sus aprendizajes sintiéndose motivados para ello. Es más, incluso cuando se detectaba el bajo nivel de los alumnos, este dato se obviaba y se continuaban trabajando contenidos que los alumnos no entendían comprensivamente; según Irene porque si te pones a tratar el tema en profundidad desde el nivel que tienen los alumnos para que lo entiendan “*tienes que llegar hasta Adán y Eva, lo cual se hace eterno y no hay tiempo material y, además, te decepcionas, te agotas y te desgastas*” (Diario 6/VI/97, profesora Irene). ¿Qué sentido tenía que las docentes no trabajaran a partir de los conocimientos previos de los alumnos y que dedicaran horas y horas en las clases a contenidos complejos con los que los alumnos no iban a poder construir aprendizajes, puesto que les faltaban los saberes básicos que les permitirían engazarlos en sus estructuras cognoscitivas? ¿Porqué después las docentes se extrañaban de la baja calidad y cantidad de aprendizajes provechosos que desarrollaban los alumnos a lo largo de la escolarización así como de la falta de motivación y esfuerzo de éstos respecto a las actividades escolares propuestas?.

Ahora bien, esta forma de enseñar era considerada por las docentes como válida y, además, se ajustaba al tiempo disponible para cumplir el programa. Ya he mencionado en la categoría “Unos y otros tiempos” que debido a la presión de cumplir con el programa establecido en el curso escolar, a las tareas no se les dedicaba el tiempo necesario para que los alumnos las realizaran desde ellos mismos sino que frecuentemente se les sustituía. El criterio que determinaba el tiempo y el ritmo de trabajo en las distintas actividades escolares no era la dificultad que encontraban los alumnos para realizarlas sino el número de temas que el libro de texto - programa incluía para trabajar en cada curso académico; ya que luego se utilizaba el número de páginas de libro avanzadas o el número de temas del programa dados como evidencia para mostrar a otros -e incluso a ellas mismas como docentes- que no habían estado perdiendo el tiempo. ¿Qué sentido tenía que las docentes se marcaran límites temporales tan rígidos, autoimponiéndose la obligación de completar el programa en cada curso escolar, lo cual dificultaba que los alumnos pudieran construir comprensivamente sus aprendizajes?. También se trabajaban aceleradamente los temas porque desde la conceptualización técnica del aprendizaje que tenían las docentes, éstas creían que los alumnos aprendían puntual, lineal y definitivamente los contenidos que se estudiaban diariamente en las aulas; cuando como dice JACKSON (1992, 197) “*el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la*

trayectoria de una bala". ¿En estas condiciones cómo iban los alumnos a realizar las tareas escolares reflexivamente?

C). Los alumnos no eran críticos pero esto también estaba influido por el currículum escolar ordinario en el que no era habitual una perspectiva crítica respecto al saber ni respecto a las realidades sociales; lo cual se deduce de lo observado en las diferentes sesiones de clase, de los comentarios de las profesoras, de los limitados saberes críticos de los alumnos (que las propias profesoras confirmaban) y de las actitudes de unos y de otras respecto al conocimiento.

El conocimiento era ofrecido a los alumnos como objetivo y verdadero (y así era considerado por las propias docentes) en lugar de serles presentado como una construcción social subjetiva de diferentes grupos humanos en función de sus intereses e ideologías y, por tanto, abierto a discusión y cuestionamiento. La relación que las docentes propiciaban que los alumnos tuvieran con el conocimiento (y la que ellas mismas mantenían) era de dependencia y no de cuestionamiento crítico; ya he señalado anteriormente el tipo de tareas que se les proponían de reconocimiento y resolución y no constructivas, ni reconstructivas globales.

Los contenidos escolares que se ofrecían a los alumnos eran saberes cerrados, elaborados por los entendidos y expertos, que no presentaban ninguna fisura, ni hacían referencia a cómo habían sido contruidos, ni presentaban diferentes interpretaciones o posturas respecto a las realidades que trataban. Respecto a éstos el rol de los alumnos era pasivo y receptivo, no planteándoles la posibilidad de que opinaran o se posicionaran respecto a los mismos desde sus propias concepciones e interpretaciones del mundo. Así los alumnos no consideraban que ellos, desde sus saberes, pudieran repensarlos y cuestionarlos. Lo cual explica lo ocurrido en la actividad de análisis crítico del telediario (act. nº 137) en la que a los alumnos les chocó que se les pusiera en el brete de opinar acerca de una Ley, en la que éstos no establecieron conexiones entre discursos, ideologías e intencionalidades, en la que les desubicó no encontrar la verdad absoluta neutra sobre la noticia y en la que rehusaron realizar interpretaciones personales sobre la misma.³⁹⁹

En el currículum escolar se priorizaban los contenidos científico-académicos pretendidamente neutros, servidos por los libros de texto, mientras se obviaban otros conocimientos emancipadores que posibilitarían a los alumnos tener una mayor y mejor comprensión ideológica de sí mismos y de sus circunstancias vitales así como ir formulando sus propias interpretaciones e ir tomando decisiones propias acerca del tipo de persona y de sociedad que anhelan; quizá, como convenía la directora de la escuela, por temor de los docentes a que la inspección o los propios compañeros "les leyera la cartilla" por no trabajar los contenidos escolares tradicionales⁴⁰⁰. Pero, ahora bien, al no hacerles pensar a éstos cómo se había ido construyendo su propia subjetividad y sus realidades sociales -que les aplastaban no sólo al salir de los recintos escolares sino incluso dentro de éstos- se les estaba despistando y manteniendo ignorantes de manera que desde

³⁹⁹ Aquí remito a la nota a pie de página núm. 266 incluida en la página 321 de este informe específico donde se recoge una cita al respecto.

⁴⁰⁰ Aquí remito a la nota a pie de página núm. 261 incluida en la página 317 de este informe específico donde se recoge lo dicho por la directora en relación con esto.

la escuela no se les estaba dotando de herramientas que les permitieran cuestionar y mejorar el sistema social establecido. ¿Qué sentido tenía que los alumnos aprendieran y memorizaran, por ejemplo, qué eran los organismos eucariotas y procariotas (contenido incluido en el libro de texto de Ciencias Naturales de 1º de ESO)⁴⁰¹ u otros tantos contenidos académicos, cuando el alumnado de enseñanza obligatoria carecía de saberes básicos para el cuidado de sí mismo y para su participación social en libertad, cuando no leía comprensivamente los diferentes textos culturales, cuando desconocía dónde buscar las fuentes para confrontar las diferentes informaciones que le llegaban, cuando no identificaba los intereses ideológicos de diferentes grupos y personas, cuando ignoraba los mecanismos de manipulación, dominación y alienación existentes en nuestra sociedad actual, etc, etc, etc?.

También habría que tener en cuenta que al trabajarse los contenidos escolares disciplinarmente tal como está organizado el curriculum puzzle que tenemos, se estaba imposibilitando que los alumnos estudiaran simultánea y holísticamente las realidades desde múltiples ángulos de análisis y que pudieran construir interpretaciones propias sobre éstas. Además para favorecer el pensamiento propio de los alumnos es un requisito fundamental que ellos consideren que sus ideas tienen valor, de lo contrario no romperán con la cadena de la dependencia respecto al saber experto. Pero en este estudio de caso esta atención hacia la autoestima de los alumnos sólo se observó en algunas clases, sobre todo de los niveles educativos de Infantil y primer ciclo de Primaria. En estos niveles las profesoras Mónica y Vanesa solían exponer los trabajos de los alumnos en lugares de tránsito donde pudiera ser contemplados y apreciados por otras personas (familias, alumnos, profesores) para motivarles otorgando valor a sus producciones realizadas durante el horario escolar.

También el sistema de evaluación existente influía en esta actitud no crítica de los alumnos. En este estudio de caso las evaluaciones estaban referidas casi exclusivamente a los contenidos académicos conceptuales siendo éstos valorados desde la corrección de las respuestas y no tanto desde la calidad del pensamiento de los alumnos (ELLIOTT, 1990, 218). Ya he indicado en la categoría “Unos y otros usos” como las propias docentes confirmaban la ausencia de una evaluación del desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos así como la dificultad que encontraban a la hora de valorar los aprendizajes procedimentales. Desde una enseñanza centrada en la evaluación y no en la comprensión, si la evaluación no propiciaba que los alumnos pusieran en marcha su pensamiento propio y crítico exigiéndoles que se posicionaran respecto a los contenidos escolares ellos no iban a plantearse el hacerlo ni en la evaluación ni en la realización de las tareas escolares, sino que iban a adoptar en ellas la relación con el conocimiento que se les proponía desde el sistema de evaluación existente, por la cuenta que les traía. ¿Para qué iban a aventurarse a poner en marcha su pensamiento propio si no era eso lo que se pedía, sino todo lo contrario?. Además, la coincidencia de que en la actividad del telediario (act. nº 137) el alumno que mejor realizó la tarea con unas conclusiones propias y bien argumentadas fue un alumno repetidor calificado de fracaso escolar -mientras que los alumnos “mejores” de la clase apenas analizaron críticamente la noticia ni elaboraron

⁴⁰¹ Irene puntualmente se hizo este cuestionamiento, el cual pronto desapareció borrado por la presión interna y externa de trabajar el programa académico.

ideas propias sobre la misma- nos obliga a repensar la validez el sistema de evaluación imperante en las aulas.

MASTERMAN (1993a) y SHEPHERD (1993b) dicen que *“el pensamiento crítico no nace del aire”* siendo necesario ayudar a los alumnos a que empiecen a *“leer a contrapelo”*. Pero en este estudio de caso las docentes, aún constatando la ausencia de estos aprendizajes críticos, no se ponían a trabajar este propósito educativo (ni en el aula ordinaria, ni en el aula de apoyo); lo justificaban diciendo que para trabajar críticamente con los alumnos era preciso que ya tuvieran desarrolladas algunas capacidades críticas⁴⁰². Así pues las docentes no parecían ser conscientes de que el acriticismo se mantenía, en parte, por no trabajar en clase experiencias con ese propósito y que difícilmente los alumnos desarrollarían su pensamiento crítico si no se realizaban actividades de ese tipo en las aulas.

Además, adoptar plenamente una perspectiva curricular crítica exigiría al profesorado entrar explícitamente en el terreno ideológico y aceptar la transformación de las relaciones sociales de poder docente-discentes; aspectos que no tenían lugar en esta escuela bien porque, como he señalado en la categoría *“Unas y otras razones”*, las docentes evitaban hablar de ideología y no se planteaban reajustar y ceder parte de su poder (por su formación, por miedo a la indisciplina y a la incertidumbre, ...).

D). Los alumnos no sabían expresarse pero las dinámicas en las que ellos podían participar expresándose no eran habituales en el trabajo escolar, tal como manifestaban las propias docentes y como he señalado anteriormente en esta categoría y en otras. La comunicación en las aulas estaba fundamentalmente centrada en las docentes, quienes controlaban rigidamente ésta porque permitir una comunicación abierta implicaría un mayor esfuerzo y desgaste para ellas y para mantener la disciplina y el control en las aulas⁴⁰³. Así por ejemplo, la distribución del mobiliario (filas de mesas individuales mirando a la pizarra y a la mesa de la docente) dificultaba las interacciones comunicativas horizontales de los alumnos entre sí, garantizando un mayor control de las clases. Habitualmente al alumno se le hacía permanecer callado en las sesiones de clase permitiéndole hablar solo para contestar brevemente a las preguntas que las docentes les habían planteado; por lo que si apenas ejercitaban las destrezas expresivas y comunicativas para elaborar discursos propios sobre diferentes temas cómo iban a mejorarlas.

402

“Es que con estos chicos nuestros, tampoco ellos tienen el desarrollo mental suficiente. Se tiene que dar un nivel intelectual suficiente de análisis, que tengan la capacidad analítica suficientemente desarrollada para que cuando les plantees esos problemas ellos hagan esa reflexión” (Evta. directora Ana, junio 1997, 8º EGB).

Aquí remito también a las citas incluidas en la nota a pie de página núm. 371 incluida en la página 379 de este informe específico donde las docentes manifiestan estas ideas.

403

“Las interrupciones (de los alumnos) son un problema en todo. Por ejemplo, al explicar Matemáticas te interrumpen también, aunque menos porque tienen menos que decir” (Diario 26/II/97, profesora Marga, 5º Primaria, sesión de reflexión).

E). La dependencia de los alumnos respecto a las docentes incluso para asuntos triviales era una actitud que también podía ser resultado de las relaciones sociales de poder reinantes en las aulas en donde casi nunca las profesoras permitían que los alumnos tomaran decisiones sobre los procesos educativos o que adoptaran actitudes autónomas que pudieran romper el control que las docentes tenían del grupo-clase. Además, dado que la evaluación de los alumnos estaba únicamente en las manos de las docentes éstos solían adoptar una actitud dependiente y sumisa respecto a éstas por las consecuencias que podían traerles explícitos comportamientos autónomos o rebeldes. Aunque, de hecho, ellos también ejercían su poder mediante diferentes tácticas de resistencia al trabajo escolar planteado por las docentes; por ejemplo, mediante la pasividad y el desinterés por el trabajo escolar.

F). Las docentes señalaban que los alumnos no tenían adquiridos hábitos de estudio (como tomar apuntes, resumir, revisar varios textos, ...) ni sabían trabajar ni debatir en grupo pero ¿dónde iban a aprenderlos sino en la escuela?. En cuanto a las técnicas de estudio si las docentes les sustituían, como solía suceder y he señalado previamente, ellas mismas estaban impidiendo que sus alumnos se ejercitaran en dichas destrezas. Respecto a las habilidades para trabajar y debatir en grupo es preciso indicar que no eran habituales las dinámicas participativas, que la enseñanza transmisiva predominante no posibilitaba que los alumnos fueran conscientes de que podían aprender unos de otros y que no se les había instruido sobre cómo trabajar colectiva y dialógicamente; además de que, como he comentado anteriormente, en algún caso ni las propias docentes cumplían las normas establecidas para los debates por lo que los alumnos podían creer que no era necesario tener que atenerse a ellas en esos momentos.

En estas dinámicas participativas se hacía mucho más evidente el bajo nivel expresivo y el escaso desarrollo del pensamiento propio de los alumnos; y además las circunstancias que acompañaban a estas dinámicas, y que delataban el valor secundario que las docentes asignaban a las mismas (por ejemplo, que se realizaran siempre ocasionalmente y en horarios blandos, que no se evaluaran los contenidos trabajados en ellas, ...), provocaban que los alumnos tampoco les otorgaran excesiva importancia curricular -aunque prefirieran realizarlas antes que las tradicionalmente directivas, como he recogido más arriba-. Para los alumnos eran importantes aquellos aprendizajes que los adultos valoraban como tales y, dado que todo el trabajo escolar estaba mediatizado por la evaluación, eran importantes aquellos contenidos escolares que podían aparecer en los exámenes e incidir en sus calificaciones. Y como los contenidos trabajados en las actividades de debate con los MAV-MCM no eran evaluados esto influía en su disposición también apática ante estas actividades participativas anecdóticas y secundarias en el curriculum ordinario. (Problema núm. 32; capítulo 3 -apartado 2-)

Modificar las actitudes, las creencias y los comportamientos de los alumnos en relación con el trabajo escolar exigiría transformar éste sustancialmente, de manera que se estudiaran temas relevantes y motivantes para ellos, que éstos participaran activamente en la decisiones curriculares, que pudieran resolver con éxito y con riesgo las tareas propuestas, ... Con la realización puntual de actividades pseudo-participativas (como podrían denominarse a aquellas en las que se analizó críticamente la publicidad o el telediario) las docentes esperaban conseguir modificaciones inmediatas en las actitudes y

comportamientos de los alumnos con ellos. Lo cual difícilmente iba a producirse al mantenerse invariable el resto de circunstancias curriculares que generaban y sostenían esas actitudes y comportamientos. Es más, estos cambios parciales -que originaban problemáticas curriculares añadidas al romperse la dinámica tradicional del trabajo escolar (que podía provocar en las docentes incertidumbres y miedos a la pérdida del control) y al implicar quizá la reubicación de las relaciones de poder en las aulas- podían causar que las docentes ante las primeras contrariedades, se sintieran superadas por estas problemáticas añadidas y desistieran de adoptar estas dinámicas participativas en sus aulas; lo cual era comprensible al no haber mediado en esos cambios una reflexión educativa profunda que les ayudara a comprender y a afrontar las dificultades que iban surgiendo.

Ahora bien estas actitudes, creencias y comportamientos de los alumnos no eran tan diferentes de las que tenían las docentes. La actitud de desidia de los alumnos respecto al trabajo escolar tenía su equivalente en la actitud acomodaticia y pasiva de algunos docentes respecto a su trabajo profesional. El comportamiento irreflexivo y acrítico de los alumnos también concordaba con la ausencia de reflexiones críticas de las docentes sobre sus propias prácticas educativas, así como sobre los condicionantes sociopolíticos estructurales y culturales que estaban incidiendo en ellas y en sus concepciones educativas. La actitud dependiente de los alumnos coincidía con la dependencia profesional de las docentes respecto a los expertos (editoriales, administración, investigadores, ...). Actitudes, comportamientos y creencias de las docentes (sobre las que me he extendido en la categoría "Unas y otras razones") que, a su vez, formaban parte de un añadido curriculum oculto para los alumnos. Ahora bien, también las docentes estaban sufriendo un curriculum oculto y nulo, fruto de sus condiciones laborales así como de la influencia de diferentes instancias (administración, familias, alumnado, ...) que actuaba sobre ellas y que, a modo de rejas invisibles, les impedía tomar consciencia de las mismas.

En resumen, a través del curriculum oculto y nulo en las aulas de esta escuela se estaban propiciando en los alumnos algunos aprendizajes contrarios a los pretendidos desde el curriculum explícito u oficial, así como provocando y manteniendo algunas de las dificultades atribuidas en exclusiva a los alumnos; pero no se enlazaban éstas con aquéllos. La conceptualización técnica del curriculum predominante en las prácticas educativas observadas (preocupada por el control, centrada en el docente, apoyada en la neutralidad y en el tecnicismo del saber profesional docente y ciega ante el curriculum oculto y nulo por su invisibilidad y por su carácter ideológico) estaba impidiendo que las docentes reflexionaran sobre sus prácticas docentes (y, en concreto, sobre las dificultades que encontraban en éstas) más allá del curriculum explícito y que pudieran mejorarlas. Situación que bien podría justificar las resistencias del alumnado (mediante la pasividad, el desinterés, la indisciplina y la rebeldía) como respuestas racionales y responsables a la inadecuación de la escuela como espacio de aprendizajes motivadores, relevantes y significativos para ellos.

4.2.2.3.3. UNAS Y OTRAS FAMILIAS

4.2.2.3.3.0. INTRODUCCIÓN

En diversas ocasiones los docentes señalaron a la investigadora que eran las familias de sus alumnos quienes les “obligaban” a trabajar de cierta manera; por ejemplo, utilizando el libro de texto y excluyendo el uso de los MAV-MCM en las aulas escolares. Por ello voy a presentar en primer lugar lo que algunas familias decían pensar sobre la educación escolar y, después, me referiré a cómo los enseñantes estaban interpretando la valoración que las familias hacían de su trabajo y a cómo afectaba esto a la integración curricular de estos medios así como a las respuestas de los docentes a esta situación percibida; para, finalmente, mencionar algunas posibles interpretaciones del desencuentro existente entre docentes y familias en relación con el tema objeto de estudio.

4.2.2.3.3.1. LA MIRADA DE LAS FAMILIAS SOBRE LA EDUCACION ESCOLAR⁴⁰⁴

Las familias entrevistadas destacaron que la relación familia-escuela era cordial pero que la participación de los padres y madres en la educación escolar de sus hijos era escasa bien por comodidad, bien por temor a perjudicar a sus hijos si realizaban críticas a los docentes, bien por distanciarse de la escuela conforme sus hijos iban creciendo, bien por considerar que poco podían influir en los asuntos escolares o bien por cansancio y por falta de tiempo debido a situaciones laborales y familiares problemáticas. Igualmente las familias señalaron que ellas mismas solían exigir a los docentes una ampliación de sus funciones educativas y que en las situaciones de indisciplina escolar solía ocurrir que las familias se pusieran del lado de sus hijos frente a los docentes⁴⁰⁵.

⁴⁰⁴ Las familias a las que se entrevistó fueron aquellas que acudieron al centro escolar una mañana del mes de junio de 1997. Aún considerando que no es una muestra representativa del colectivo de familias, al existir el sesgo –entre otros– de que eran familias que acudían al centro interesadas por la educación de sus hijos (siendo una de las madres, Dalia, la presidenta de la AMPA del centro -Asociación de Madres y Padres de Alumnos-) sí me parece importante tener en cuenta sus comentarios para contrastarlos con los de algunos docentes.

En el epígrafe 4.2.1.1 de este trabajo (“Contexto social y familiar de la escuela”, pág. 275-276) se incluyen algunos datos más sobre las familias de los alumnos.

⁴⁰⁵

“Además es un colegio con el que (las familias) no tienen problemas y que los problemas los resuelve el colegio interiormente, no llegándoles éstos a ellas prácticamente. Les es muy cómodo dejar al niño en el colegio y ya se piensa que está bien educado. La mayoría piensa así. Es cierto. (...) Otro tema muy importante para mí son las marcas. Ya no compran por el modelo que sea bonito, compran por la marca. Y eso lo fomentan los padres, eso viene de casa, no del colegio” (Evta. madre Eva, junio 1997).

“Hay padres que no se atreven a venir a decir (su opinión sobre lo que se hace en las clases) por la manía que tienen de que piensan que si hablan van a coger manía a sus hijos. Que es mentira, pero es la mentalidad que tienen. Cuando jamás. Yo he visto aquí problemas y los niños jamás lo han pagado; al contrario, se ha considerado que los niños no tienen la culpa de la actuación de los padres. (...) Participas más en el centro cuando son más pequeñitos, cuando vienes más, que vienes a traerlos, a esperarlos, y estás como más metido. Si estas ahí en la puerta, si surge algo lo ves. Al no estar, no lo ves y no te enteras. Según van subiendo los niveles te vas desenganchando. Y es una pena. La gente no se implica mucho o no nos implicamos mucho” (Evta. madre Ursula, junio 1997)

Las materias curriculares que las familias entrevistadas consideraron más importantes en la educación escolar de sus hijos fueron fundamentalmente Matemáticas y Lengua y, después, Conocimiento del Medio. También señalaron a la Educación Moral como materia básica en la enseñanza obligatoria, aunque seguían destacando que las áreas curriculares más necesitadas de apoyo educativo eran Matemáticas y Lengua.⁴⁰⁶

En ningún momento las familias mencionaron la necesidad prioritaria de que los alumnos aprendieran en la escuela a pensar críticamente la realidad social. A la investigadora le sorprendió el hecho de que algunas madres consideraran que el desarrollo de la capacidad crítica era un aprendizaje que se desplegaba automáticamente a lo largo de la trayectoria vital de las personas como si ello formara parte del desarrollo evolutivo normal de los seres humanos; en relación con esto las familias también concebían que esta capacidad algunos alumnos la desarrollarían más que otros porque era constitutiva de la personalidad de cada uno. Ahora bien esta creencia esencialista, que definía las posibilidades de aprendizaje de los alumnos encerrándolas en las propias características personales de éstos, estaba imposibilitando que estas familias realizaran un análisis sociopolítico que desvelara la influencia del contexto social y educativo como factor determinante de dichas potencialidades de pensamiento y acción de las personas.⁴⁰⁷

"No todos los profesores están abiertos a reciclarse y a trabajar y tal. Todos los trabajos son igual. Podemos hablar de lo que se podía cambiar; pero en la realidad hay que ser realistas, es que no puedes hacer nada. Estás con las manos atadas" (Evta. madres Carmen, Eva y Teresa, junio 1997)

"Estamos un poco despreocupados por el tiempo (que tenemos), por muchas cosas. Teníamos que estar más encima de los hijos. Llegamos a lo mejor cansados, no queremos saber los problemas de los hijos. Problemas familiares, laborales. Ahí entra todo. (...) (Controlar el tiempo de visionado de la televisión en casa) hasta ahora no nos lo hemos planteado por dejadez" (Evta. padre Pedro, junio 1997)

"Cada vez los padres trabajan menos por los niños, pero les exigen a los profesores que trabajen más por los niños" (Evta. madre Teresa, junio 1997).

"Siempre participamos las mismas. A los padres es más cómodo quedarse en su casa. Dejan al niño en el colegio y punto y se acabó. No tienen ganas. Son muy pasivos. (...) Y cuando surgen problemas de disciplina, pues resulta que te encuentras casi con el rechazo del padre. De inmediato es decir: 'Mi hijo, no', 'Y a mi hijo no le hagas esto', 'Y a mi hijo no me lo toques'" (Evta. madre Carmen, junio 1997).

406

"Lo que más necesitan desde luego son Matemáticas y puede que Lenguaje, saber expresarse. Luego, aunque para mí eso es complementario de la casa, es el respeto a los demás" (Evta. madre Ursula, junio 1997).

"Leer, Matemáticas y ser responsables en sus actos" (Evta. padre Pedro, junio 1997)

"Matemáticas, Lenguaje y Sociales (...) El que sepan leer y escribir es bastante importante, muy importante; pero no tanto que saquen dieces, sino que sepan las reglas en condiciones. Si es muy importante la convivencia con los demás, el tener una amistad con los demás y respetarla." (Evta. madre Dalia, presidenta de la AMPA, presidenta de la AMPA, junio 1997)

"Educación, respeto y disciplina. (Pero al responder a la pregunta de en qué áreas habría que ofertar apoyo educativo esta madre subrayaba:) Hay que machacar más en lo que flaquean los niños: Matemáticas y Lengua, Geografía, Sociales y Naturales" (Evta. madre Teresa, junio 1997).

"Respeto a los demás. (Pero al responder a la pregunta de en qué áreas ofertar apoyo educativo esta madre subrayaba:) Bueno, en qué flaqueais más, en Matemáticas, pues vamos a dar Matemáticas" (Evta. madre Carmen, junio 1997).

"Que no haya agresividad en los niños, que hay mucha últimamente" (Evta. madre Eva, junio 1997)

407

"(El desarrollo de la capacidad crítica) Eso lo van aprendiendo con el tiempo, porque son pequeños y ellos tienen sus ideas. Luego unos son más críticos de por sí que otros. Unos se lo cuestionan antes y otros después. Son cosas para mí que van conjunto escuela y casa" (Evta. madre Ursula, junio 1997).

Cuando las madres hablaban de “crítica” no aludían a análisis ideológicos de las realidades sociales que desvelaran los intereses económicos y políticos subyacentes en éstas⁴⁰⁸. Quizá porque ellas mismas no realizaban una lectura ideológico-política de dichas realidades, como puede deducirse de sus comprensiones tanto acerca del papel social de los MAV-MCM, como de los programas escolares y de los libros de texto; y como, por otra parte, también ocurría en el caso de las docentes como he señalado en la categoría “Unas y otras razones”.

En cuanto a la comprensión que las familias entrevistadas tenían de los MAV-MCM cabría señalar la persistencia del “mito de la ventana” y del “mito del espejo”⁴⁰⁹. No todas las familias eran conscientes de la ideología subyacente en los diferentes documentos mediáticos; solamente una madre los interpretó ideológicamente⁴¹⁰. Por ello las familias no veían la necesidad de estudiarlos críticamente sino que concebían la integración curricular de estos medios simplemente como soportes que permitirían presentar más claramente la información que los alumnos tendrían que estudiar en las clases⁴¹¹.

“Yo pienso que eso va mucho en la personalidad de cada uno. Toda persona tiene su crítica interior y su personalidad. Ahora bien, si desde chiquitito esa personalidad la pisoteamos o la cerramos no va a florecer; porque toda la vida ha habido críticas, toda la vida ha habido mucha sociedad de consumo, a un nivel más bajo o más alto, y las personas han salido adelante. Hay algunas personas que no teniendo una buena base de hablar, de explicación, de conocer, de todo, ellos van a saber ser críticos. Si un niño de siete años, tiene el programa en su casa, el programa bueno en el centro, vivencias, excursiones, relaciones con los amigos, salidas al parque de atracciones, ... un poco de aquí y un poco de allá, van cogiendo esa personalidad que les hace falta. (...) Con ese fondo que tienen ahí, todas las vivencias de tal, según va pasando el tiempo van siendo críticos” (Evta. madre Dalia, presidenta de la AMPA, junio 1997).

408

“(Los chicos) hay momentos en que son críticos. Porque tu estás a tus cosas y ellos te dicen: ‘¿Ves mamá lo que hay que hacer con el papel?. Ponlo aquí que luego lo bajo al contenedor para que se recicle porque si no cortamos árboles’... Se fijan en los anuncios; me dicen el anuncio X (de una marca de bebidas) es surrealista, el otro es Y ... Hay tres o cuatro tipos de anuncios y yo no lo sabía” (Evta. madre Dalia, presidenta de la AMPA, junio 1997)

409

Aquí remito al epígrafe 2.1.1.3 de este trabajo donde he hablado más extensamente sobre estos mitos.

La presidenta de la AMPA señaló la consideración de la televisión como espejo de la realidad. *“(En la televisión) hay cosas buenas pero a ratitos. En el caso de dibujos, de series y tal, hay comportamientos que te sirven. Hay determinados momentos que es la vida misma; entonces tú aprovechas ese momento para decir: ‘Ves, es lo mismo que pasó ayer o anteayer con nosotros. (Evta. madre Dalia, junio 1997).*

410

El padre entrevistado dijo no leer los periódicos y que *“todas las cadenas son iguales”* (Evta. padre Pedro, junio 1997). Una madre después de afirmar que en los diferentes periódicos aparecían distintas informaciones, descubrió de repente que en la televisión también ocurría igual. *“Tienes razón, no me había parado yo a pensar eso”* (Evta. madre Ursula, junio 1997). Solamente una madre manifestó claramente: *“Es que están manipulando en todos los sentidos para que vayas por la vida con unas orejeras como los borricos, sin ver nada, ni a tu derecha, ni a tu izquierda. Veo igual de manipuladora a la prensa que a la televisión. (...) Nos están contando lo que quieren que sepamos”* (Evta. madre Carmen, junio 1997).

411

“A todos se nos queda más lo que vemos. Hay temas que, a lo mejor, no lo puedes meter tanto por medios audiovisuales” (Evta. madre Ursula, junio 1997)
“No lo descarto, al contrario, me parece que es un complemento. ¿Has hecho esto?, pues hoy lo vemos en vídeo. Y ya una cosa con la otra unida yo creo que lo cogen mejor. Es más fácil para ellos, y

El uso didáctico de la televisión era visto por las familias con cautela porque temían que se utilizara en las aulas como niñera (al igual que decían que la usaban las madres con sus hijos en sus casas) o porque la consideraban como causante de aprendizajes inadecuados en sus hijos y no veían claramente la utilidad educativa que podía extraérsele⁴¹². Únicamente señalaban como trabajo a realizar en las aulas con este medio la crítica al consumismo y la formación del gusto enseñándoles a ser críticos con la publicidad y a seleccionar programas válidos. En todo caso el estudio de la televisión lo ubicaban las familias entrevistadas en horarios añadidos no tocando los tiempos asignados a las materias y a los aprendizajes considerados fundamentales⁴¹³. Y creían necesario, en el caso de trabajar con este medio televisivo en las aulas, que se informara a las familias solicitándoles permiso puesto que podía chocar la enseñanza que se impartiera en el centro con los hábitos de uso y de consumo de la televisión en los hogares⁴¹⁴. En definitiva, de sus manifestaciones se vislumbra claramente que las familias

no solamente es más fácil, lo han aprendido y luego lo ven e incluso lo comentan. Yo creo que es más positivo." (Evta. madre Teresa, junio 1997).

412

"La televisión es una vergüenza. La violencia y la falta de vocabulario viene todo de la televisión" (Evta. madre Teresa, junio 1997).

"La televisión puede ser educativa pero puede ser mala. Todo es según como se utilice ... Los anuncios puede ser educativos o destructivos según como lo enfoques" (Evta. madre Ursula, junio 1997).

"La televisión, tal y como está, es como para distraer o para embrutecer ... Lo mismo que te está influyendo, si lo sabes coger eso es educación; pero si no lo sabes coger entras en un movimiento de una sociedad de consumo que te está diciendo que compres cosas de marca.

(¿Habría que trabajar con la televisión en la escuela?) No, si es la televisión como la estamos conociendo... a no ser que fuera una televisión con programas educativos. Si se pone a los niños una película que el profesorado ha creído conveniente ponérsela, entonces sí se puede incluir. Cuando se pone una noticia yo tengo la fé de que eso está valorado muy mucho y eso está hecho en condiciones. Yo a nivel tele libre en el centro, no. Crítica y seleccionada sí. Todo lo que sea bueno y supervisado" (Evta. madre Dalia, presidenta de la AMPA, junio 1997).

413

"Un hueco si se quiere sacar se sacaría pero sin tocar las demás materias. En Religión, a lo mejor los chiquillos con media hora (es suficiente) y en la otra media hora en vez de perderla pues meter (estas actividades con los medios audiovisuales)... Hay otros chiquillos que dan Etica y ya han terminado, entonces ahí meter alguna cosilla" (Evta. madre Dalia, presidenta de la AMPA, junio 1997).

"Lo mismo que se van de paseo por ahí. Este tiempo, una mañana o una tarde, pues dedicarlo a esos temas" (Evta. padre Pedro, junio 1997)

"En las horas de Tutoría pueden hablar de todo" (Evta. madre Eva, junio 1997)

"En Tutorías se podría hacer ésto. Lo digo por el hecho de que los padres no puedan decir que es que han dejado esta (asignatura) sin terminar" (Evta. madre Teresa, junio 1997)

414

"Porque a lo mejor (los padres) te dicen que los niños no vienen aquí a ver la televisión o que si ellos quieren que sus hijos vean la televisión es problema de cada uno. Y te pueden contestar así. Yo pienso que antes de hacerlo deberían de hacer una encuesta a los padres para ver qué les parecía. Veo importante que los padres estén de acuerdo.

Si les empiezas a hablar de cosas de la televisión, que te están manipulando y tal, tu manera de ver las cosas, no te van a hacer ni caso porque hay muchas mentes para todo y muchas maneras de pensar. Y entre ellos habrá gente que sí estará de acuerdo contigo, pero habrá gente que diga: 'Yo veo ésto porque me parece bien, porque me gusta'. Tengo una vecina y su hija que no se pierde 'El Super', y a mí me parece una soberana tontería. ¿Cómo le voy a decir a esa persona que lo que está viendo es una tontería porque a mí me lo parezca?" (Evta. madre Teresa, junio 1997).

apenas concedían importancia al estudio de la televisión en las aulas y que éste se concebía desde una perspectiva fundamentalmente vacunadora; no pensando en la posibilidad de una educación crítica que ayudara a los alumnos a ser más libres enseñándoles a analizar la ideología subyacente en todo documento mediático y a comprender cómo a través de ésta -y del placer que generan estos documentos- se incide en la construcción de las identidades individuales y sociales.

En cuanto a los programas escolares las familias entrevistadas no realizaron ningún análisis crítico acerca de la selección cultural de los contenidos incluidos y excluidos en aquéllos, ni cuestionaron la relevancia ni la prioridad otorgada a ciertos aprendizajes frente a otros, ni el sentido de evaluación continua al uso, ... Así, por ejemplo, una madre decía que le parecía muy bonito que en Conocimiento del Medio se hablara de la Prehistoria a la vez que consideraba que incorporar el estudio de sucesos actuales liaría al alumnado; otra madre enfatizaba la necesidad de ocupar el tiempo de estudio aprendiendo a resolver ecuaciones en lugar de analizar “cositas” de la televisión; otra madre consideraba la conveniencia de realizar controles quincenales para aligerar a los alumnos de materia a estudiar⁴¹⁵. Aunque sí valoraron algunas madres que el

“(Dalia, la presidenta de la AMPA, dice que las madres suelen decir:) *‘Le alquilo una película de vídeo y me deja tranquilo. O le pongo los dibujos animados y no se mueve, y me deja hacer de todo’.* Mi marido cuando está pone la televisión, y donde esté ve lo que esté, porque todo le gusta. Porque como está media hora, le da igual que sea serial, que sean dibujos, que sean anuncios.

(Que los niños vean la televisión) *media horita me parece bien. Ve media horita, se pone a hacer tareas, baja a jugar a la cuerda, a correr, a la bici, que disfrute, que se llene de la gracia de Dios que es el sol. Y luego, pues le gusta ‘Medico de Familia’, pues ese día le dejas que lo vea*” (Evta. madre Dalia, junio 1997)

“No me gusta que pongan la tele por poner. Es una manía que tengo. Me gusta si van a ver un programa determinado. Lo que les quiero acostumar es que la tele dependa de ellos, no depender ellos de la tele” (Evta. madre Ursula, junio 1997).

Según dicen las familias parece que éstas suelen utilizar acríticamente la televisión como niñera con sus hijos o como descanso tras las jornada laboral y cuando intentan educar a sus hijos en su uso lo hacen regulando el tiempo de visionado de la misma (limitándolo para que puedan hacer los deberes y jugar) o seleccionando algunos programas (valorando positivamente, por ejemplo, “Médico de Familia”, “Barrio Sésamo”, “Impacto” y negativamente “El Súper”).

415

“De Conocimiento del Medio lo que he visto me gusta bastante, porque te habla mucho de la prehistoria; o sea, está muy bonito. (¿Y trabajar en el aula sucesos sociales de actualidad?) No sé, yo creo que sería mucho para los niños; si soy yo y casi no lo entiendo. Lo de la prehistoria está bien saber un poco las raíces, no te voy a decir todo de pé a pá; pero sí conocer cómo vivían esas personas. Esa es una forma también de saber valorar el avance y la evolución que hemos tenido; eso es importante. No solo la prehistoria, todo es importante.

Pero está cambiando tan continuamente que es que no podrían asimilar tanto. Cada dos por tres va cambiando. Digamos que hay cosas que luego ya la misma vida te las va enseñando. Yo creo que todo lo da la edad. A un niño de 8, 9, 10, 13 años no le puedes meter ... no lo llegaría a entender. El que está de entenderlo lo entiende y lo ve, y se preocupa. El que es más pasota pasa. Es que hay muchas cosas que las vas aprendiendo a lo largo de la vida, con la experiencia y demás las vas aprendiendo. Y lo que no se puede meter en una cabeza es tanto, tanto. Porque si de Sociales te lías a meter todos los cambios que ha ido habiendo tenían que dedicar todo el tiempo exclusivamente a ese tema. Es algo que está en constante evolución. Entonces a lo mejor dentro de unos años sí que eso está incluido.

Pero además esos temas sí los han estado dando, mi hija sí lo daba. Como es eso de que no puedes pescar más de ‘x’ millas. Eso, ella lo ha dado. Pero lo dió en 8º” (Evta. madre Ursula, junio 1997)

programa curricular era amplio y el aprendizaje de muchos contenidos era memorístico y orientado a los exámenes, considerando que en su lugar eran necesarios aprendizajes comprensivos, funcionales y duraderos.⁴¹⁶

En cuanto a los libros de texto las madres entrevistadas destacaron su confianza en la buena fé de quienes los producían⁴¹⁷ (ingenuidad que también se observó en algunas docentes, tal como he expuesto en la categoría “Unas y otras razones”), no cuestionando tampoco los contenidos presentes y ausentes en éstos ni preguntándose por las razones de ello. Las familias dijeron servirse de los libros de texto como medios de información para conocer el trabajo escolar de sus hijos, manifestando todas ellas su confianza en el buen criterio de los docentes a la hora de utilizar éstos, incluso si no se trabajaban todos los temas incluidos en éstos; aunque señalaron que entendían mejor estos casos si, en lugar de que quedaran sin estudiar los últimos temas de estos materiales, los profesores seleccionaban los temas más importantes.⁴¹⁸

“Yo pienso que no todos los niños tienen la misma capacidad para coger todas las asignaturas; hay bastantes problemillas en coger Matemáticas. Si a Matemáticas a tres cuartos de hora le quitamos media hora para analizar cositas de la tele, evidentemente en media hora este niño no va a aprender a hacer esas ecuaciones en condiciones. (...).

Otra cosa que me gusta es que los controles no los hacen cada trimestre sino cada quince días, con lo cual los niños no tienen que leerse el libro para ese control que les va a tocar dentro de tres meses, que se tendrían que leer todo el libro” (Evta. madre Dalia, presidenta de la AMPA, junio 1997).

416

“El programa es muy apretado, hay muchísimo trabajo, lo mismo para los niños que para los profesores. (...) (En lugar de memorizar) Sería mejor entenderlo y expresarlo con sus palabras, porque si pone ARTE-7 tienes que decir ARTE-7, eres tipo un robocito” (Evta. madre Dalia, presidenta de la AMPA, junio 1997).

“Tienen muchas materias, las aprenden de cabeza para el control, van pasando (los temas), terminan el libro, los padres están contentos. Para mí personalmente, eso no es. Algo falla” (Evta. madre Carmen, junio 1997)

“Es más importante que lo aprendan bien a que lo hilvanen. Igual le he preguntado al niño cosas del principio y no las tiene bien afianzadas. Lo aprende para el momento, para el control. Estudian lo justo para sabérselo al día siguiente en el momento en que se lo van a preguntar. Pero luego después, pasan los días y se les olvida todo. Yo soy de la base de que lo tendrían que tener más afianzado” (Evta. madre Eva, junio 1997).

417

“Pienso que todo el mundo es bueno hasta que empiezo a tratarlo. Entonces para mí todas las editoriales y todas las personas son buenas y todo lo hacen de buena fé. Entonces hasta que no surge el problema o hasta que no lo analizamos ... pues no lo había pensado. Yo no lo he visto nunca mal. Puede haber cosas que fallen, pero yo no he tenido la capacidad para analizar esos fallos” (Evta. madre Dalia, presidenta de la AMPA, junio 1997).

“Intereses económicos y políticos (en la selección de los contenidos), claro. Yo lo de políticos nunca se me había ocurrido pero puede ser” (Evta. madre Teresa, junio 1997).

418

“Pues no me haría mucha gracia. Porque diría ‘Jolines, ¿qué habeis hecho?’. Pero me preocuparía más, fíjate, que hubieran ido paso a paso, tema por tema, todo seguido y se hubieran quedado a la mitad que el hecho de que ‘x’ temas se los hayan saltado; o sea que hubieran tocado los temas más importantes. A lo mejor luego te pones a mirar y está la mitad del libro sin tocar. Si hay un tema que no les va a valer para nada, ni les va a servir... De hecho ha habido veces que lo han hecho así. Yo es que lo dejo bastante al criterio de los profesores. Es preferible un tema bien aprendido que muchos y mal. Eso está claro. Miro los cuadernos de vez en cuando... Los libros los miré a principios de curso, que es cuando digamos los miras, y de vez en cuando pues le pregunto: ‘¿Y qué poco tienes de aquí?, ¿qué poco habeis dado?’. ‘No, es que nos han puesto un vídeo y es que lo ha explicado. ¡Y lo explica

4.2.2.3.3.2. LAS FAMILIAS VISTAS POR LOS DOCENTES

Algunas profesoras de este centro comunicaron a la investigadora que se sentían presionadas por las concepciones educativas de las familias, las cuales influían determinantemente en sus posibilidades de intervención docente ya que “no podían permitirse que los padres estuvieran insatisfechos y se pusieran en contra suyo” (Evta. profesora Mónica, junio 1997).

Que las familias asignaran más importancia a unas áreas curriculares que a otras (por ejemplo, dando más valor a Matemáticas y a Lengua que a Educación Plástica), que concibieran la necesidad de conseguir determinados aprendizajes en algunos niveles educativos (por ejemplo, considerando la prioridad de aprender a leer en primer curso de Primaria y de aprender a operar con las reglas básicas de cálculo en los primeros cursos o entendiendo que era en los últimos cursos cuando más tenían que aprender los alumnos) así como que cuestionaran su metodología de trabajo (por ejemplo, quejándose de que se les preguntara a los niños salteadamente las tablas de multiplicar) era percibido por esas profesoras como una limitación de sus posibilidades de actuación docente que les impedía incorporar libremente los MAV-MCM en sus clases.⁴¹⁹

más bien!’. Pues, oye, una imagen vale más que mil palabras. Y si encima eso lo adornas con que vas explicando y demás. Es mi punto de vista” (Evta. madre Ursula, junio 1997).

“A lo mejor el niño para terminarlo (el libro) necesita muchísimo más tiempo que el que tienen. Y lo que tampoco está bien es que no terminen los últimos temas, porque se hilvanan con los primeros del otro curso y si no lo han terminado pues difícilmente van a empezar bien. (...) Se pueden dar muchas clases sin usar el libro de texto; estuvieron dando Sociales sin libro de texto. Pero en Matemáticas tienen que tener un libro de texto. Seguir unas normas aunque se salten ciertas cosas que no consideres importantes” (Evta. madre Teresa, junio 1997).

“Te llama la atención, está claro... Si no ha dado tiempo (a terminar el libro) es porque han trabajado y han machacado muchísimo en otros que la mayoría de la clase va mal; a mí no me importa siempre y cuando lo lleven bien afianzado” (Evta. madre Carmen, junio 1997)

“Si no se han trabajado todos los temas es porque no les ha dado tiempo. Empeño si ponen, lo que pasa es que muchas veces se van de excursión por ahí. Irse al parque yo no le veo ningún significado, si fueran a ver un monumento o al teatro ... Si no se ha trabajado lo suficiente es porque se han hecho repetidas veces otros ejercicios antes, no porque se han ido a tomar un café (los profesores). (...) Es más importante trabajar más despacio y profundizar. Si no entiende algún alumno, el profesor tendría que estar pendiente. No se puede pasar a otro tema sin saber lo que ha estado estudiando” (Evta. padre Pedro, junio 1997).

“En los libros está todo. Si quedan hojas del libro y no se han podido dar, el profesor habrá mirado si les interesa saberlo o eso es un repaso de lo que ya se dió. No porque haya pagado dos hojas hay que hacerlas; también las puede hacer el niño en casa un ratito para que no se le olvide el tema. Pero vamos si el profesor considera que hay una hoja que no se ha hecho, creo que tiene bastantes criterios. Se puede trabajar con todo teniendo un profesor bueno al lado. Si en lugar de decir ‘Vamos a comprar un libro de Matemáticas’, dice: ‘No, vamos a hacer las Matemáticas de esta forma’, aprenderían los niños igual. Básicamente es la relación humana lo que más enseña” (Evta. madre, Dalia, presidenta de la AMPA, junio 1997).

419

“Para mí todo es importante; tan importante es la Lengua, como la Plástica. Pero yo no soy todo el mundo. Para los padres es más importante la Lengua que la Plástica y yo no puedo permitir que los padres estén insatisfechos con lo que sus hijos aprenden. Si él cree que su hijo debe aprender a multiplicar yo no puedo privarle cuando además está en el temario y en la Ley. Es una libertad ficticia. No puedes; es que has conseguido que todos los padres se pongan en contra tuyo” (Evta. profesora Mónica, junio 1997).

Un aspecto muy remarcado por algunas profesoras era la presión ejercida por las familias para estudiar el programa con los libros de texto y con las fichas como materiales curriculares, trabajando la mayor parte de los temas incluidos en dichos libros o rellenando la casi totalidad de dichas fichas. Las docentes comentaban que tenían que terminar el libro o las fichas para que los padres y las madres no dijeran que no curraban en clase (Diario 12/XI/96, reunión de primer ciclo de Primaria), ya que eran esos materiales los elementos que les informaban a éstos acerca de qué se estaba haciendo en las aulas. Según decían las profesoras, las familias se sentían “muy contentas con el profesorado de papel y lápiz” y consideraban que lo fundamental era que los alumnos aprendieran todo lo que aparecía incluido en los libros y que solamente de manera añadida se estudiaran otras cosas siempre que estuviera asegurado el estudio de esos materiales curriculares. Por ello las docentes justificaban como razón de peso para no trabajar la televisión en la escuela el hecho de que las familias no estarían de acuerdo con ello (Diario 29/XI/95, sesión de formación del Proyecto Mercurio).

Esta percepción de las docentes acerca de la conceptualización académica, impresa, acumulativa y eficientista del aprendizaje que parecían tener las familias así como la obligación sentida por ellas mismas acerca de utilizar aquellos materiales por los que las familias habían desembolsado importantes sumas de dinero en su adquisición, les llevaba a las docentes a trabajar en las aulas casi exclusivamente con dichos materiales tratando, más o menos, todos los temas o aparentándolo (tal como decía Irene) y a considerar que realizar experiencias con MAV-MCM –y sobre todo actividades de diálogo sobre lo visionado- era un riesgo a correr ante un posible cuestionamiento y descontento de las familias respecto a su labor docente; dado que estas experiencias de aprendizaje con MAV-MCM y de diálogo implicaban no avanzar en el programa-libro de texto al ritmo necesario para completar el mismo, no dejaban constancia sobre el papel acerca del trabajo realizado en las aulas y no eran consideradas prioritarias por las familias.⁴²⁰

“Por supuesto, que es muy importante comentar la noticia porque te favorece la expresión, etc. Pero resulta que no puedes dejar de restar porque a papá es muy importante que reste y para mí, claro; porque luego pasa a tercero y va (retrasado)” (Diario 13/V/97, profesora Mónica, sesión de reflexión)

“(La expresión oral) se presta más en los cursos bajos; no solo por el programa sino por las características en general de los niños. Es la idea que tienen los padres: ¡Bah, total para lo que hacen en 1º!. Entonces yo creo que existe la idea de que en 8º es donde más se aprende”. (Evta. profesora Mónica, junio 1997).

“En segundo le hicieron repetir. Una cosa que no entiendo. En 2º curso ahí realmente no se aprende nada. Cuando más se aprende es en 4º, 5º, 6º, 7º. Yo pienso que se le podía hacerle repetir un curso cuando estás más próximo a finalizar la Primaria. Si sólo se puede repetir una vez pues mejor repetir en 6º, 7º y 8º que no en 2º” (Evta. padre Pedro, junio 1997).

La profesora Mónica dice que algunas madres se quejan de que ella les pregunte a los niños las tablas de multiplicar saltadas (Diario 18/VI/97).

420

“El mayor problema del profesorado es el tiempo. Estamos agobiados en terminar todos los objetivos del libro, quizás por los padres. Si ven que no has dado todos los temas y en el colegio de al lado sí, pues ... Lo que a ellos les llega es solo el libro de texto. Si no das el libro piensan que no están haciendo nada” (Evta. directora Ana, enero 1996).

“A mí me vienen algunas mamás a decir: ‘Esta hoja no la has hecho’. No me presionan, pero están ... Muchos papás están muy contentos con el profesorado de papel y lápiz porque consideran que curran más que aquellos profesores que ven diapositivas, que ven vídeos, que hacen fotos, que salen

Irene también decía sentirse presionada por las familias tanto a la hora de seleccionar un determinado tipo de libro (ya que éstas demandaban materiales en donde se especificara todo para poder ayudar a sus hijos en los estudios desde sus casas), como a la hora de decidir la propiedad individual o colectiva de dichos materiales en el aula. Según esta profesora, las familias consideraban imprescindible para que sus hijos aprendieran que cada uno tuviera su propio material; decía que si, por ejemplo, ocurría que los libros se compartían y los alumnos fracasaban en los estudios las familias achacarían esta circunstancia a esa decisión docente de colectivizar el uso del material escolar y que, por tanto, ella prefería evitar dicha situación (Evta. profesora Irene, junio 1997). También esta profesora manifestó en una ocasión haberse sentido presionada psicológicamente por alguna madre para que aprobara a su hijo (Diario 25/VI/97, profesora Irene)⁴²¹.

Algunas docentes también se quejaban de la despreocupación e irresponsabilidad de las familias respecto a la educación de sus hijos (por ejemplo, al ponerse de lado de éstos en situaciones de indisciplina escolar o al desentenderse de lo que hacían en la escuela preocupándose más por satisfacerles atendiendo a sus peticiones que por sus

a la calle. Se les comenta, pero cuando va pasando un día y otro, dicen: 'Fulano el de 5ºB lleva tres cuadernos y el de 5ºA solo ha hecho uno'. No preguntan qué ha hecho el del 5ºA, para solo hacer un cuaderno en lugar de tres. ¿Entiendes?. Eso en X (la localidad donde está ubicada la escuela), que la inteligencia y la capacidad de los padres de aquí no es la misma. (...)

Da una imagen fatal de trabajo que el niño lleve esto sin hacer y esto sin hacer. Y luego dile al padre: 'Es que hemos hecho otro tipo de actividades'. Pero esas actividades que tu haces en el aula y no quedan plasmadas en una hoja de papel no las ven. Con lo cual sí que estamos un poco cogidos" (Diario 13/V/97, profesora Mónica, sesión de reflexión).

"Me veo muy pillada por la cantidad de fichas que hay que hacer. Mi mayor preocupación son los libros que ya están comprados y que tienes un compromiso con los padres. Las fichas no me gusta dejarlas sin hacer; entonces primo primero el hacer las fichas y que vayan los libros terminados... Me preocupa decirle a los padres 'Mirad llevan medio libro de fichas sin hacer porque me he dedicado a poner muchas diapositivas o a poner muchos vídeos'. Y es mucho material que han comprado los padres" (Evta. profesora Maite, junio 1996)

"Los padres pagan mil y pico pesetas por el libro y luego lo único que se quedan es que: '¡Bah, se compra el libro y luego no lo usan; luego llega la maestra y les explica lo que quiere!'. Ese es otro condicionamiento. O sea, tienes que aparentar por lo menos que el libro lo has tocado desde el principio hasta el final; aunque yo sé que en medio hay cosas que las he obviado y páginas enteras que las he saltado y temas que he remitido al libro pero lo que hemos hecho ha sido ajeno a lo que pone en el libro. Pero yo tengo que aparentar y es un condicionamiento" (Evta. profesora Irene, junio 1997).

421

"Según está ahora organizado, los padres tienen que pagar el libro; y si pagan la tercera parte y no lo pueden usar o no está a su disposición, te echan en cara: '¡Pues el niño ha suspendido porque nunca estaba el libro para él, un libro para un grupo siempre lo usa el mismo...!'. O sea, hay una serie de problemas que, al final, dices: 'Cada uno tiene su libro y tira'...

El libro que tengo yo de Ciencias lo considero mejor porque las preguntas que hace son de pensar; no está la respuesta en la página anterior del libro ... Al principio tuve muchos problemas y vinieron los padres a protestar porque decían que no podían ayudarle al niño porque eso que preguntaban no estaba en el libro y tuve muchos problemas. Luego ya se acostumbran; los niños se acostumbran a trabajar y los padres ya no protestan". (Evta. profesora Irene, junio 1997).

Irene dice que una madre, que se ha quejado ante ella porque su hijo había suspendido cinco asignaturas, le ha presionado psicológicamente (Diario 25/VI/97).

aprendizajes); y también se quejaban de que las familias exigieran a la escuela lo que ellas no hacían en sus casas cargando a los docentes con funciones que sobreintensificaban su trabajo.⁴²²

Así pues las docentes tenían una percepción de distancia, de control-fiscalización, de descoordinación y de incompreensión respecto a las familias en cuanto a su labor como profesionales de la enseñanza y en cuanto a los fines y a los medios educativos más idóneos. Percepción que les llevaba a decir: *"Somos muy profesionales, pero los padres y los alumnos no se han enterado"* (Diario 24/VI/98, profesora Marga, conv. informal). *"Es agotador para nosotras chocar contra los padres"* (Diario 29/XI/95, profesora Mónica); *"Incluir a los padres (en el trabajo escolar) es complicado"* (Diario 6/III/96, profesora Irene); *"No aguanto a las madres, ¿cómo voy a trabajar con ellas el proyecto de innovación (de medios audiovisuales)!"* (Diario 1/VI/95, profesora Irene).

El factor causante de esta presión e incompreensión lo explicaban algunas profesoras (incluida la directora de esta escuela) desde el bajo nivel sociocultural de las familias diciendo que quizá no estaban capacitadas para entender las decisiones curriculares tomadas por los docentes⁴²³. La directora también señaló que algunas familias -ante comportamientos y actitudes inadecuadas de sus hijos tanto en casa como en la escuela- se sentían desbordadas, al considerar que estos problemas eran males de la sociedad que no podían controlar ni contrarrestar, y asumían su impotencia no respondiendo a los mismos; lo cual disculpaba diciendo que los padres llegaban a casa cansados del trabajo.⁴²⁴

422

"(La directora hablando de unas familias dice) No les preocupaba lo más mínimo que el niño pudiera repetir, sino que les preocupaba que el niño fuera al viaje de estudios" (Evta. directora Ana, junio 1997)

"No tiene porqué hacerse solamente en la escuela. Los padres tienen la obligación de involucrarse y colaborar.... Se carga todo a la escuela y se olvida el papel educador de los padres. No se les prepara para que admitan su responsabilidad. La escuela tiene un límite y los niños también. Queremos abarcar mucho y se aprieta poco" (Encuesta 2, 1995, profesora Maite).

Una profesora de primer curso de primaria se queja de que hay niños, cuyas madres tienen pescadería, que no saben decir el nombre de ningún pescado. (Diario 12/XI/96, profesora Manuela)

423

"Ellos (los padres) piensan que el niño tiene que aprender eso (lo que figura en el libro de texto), y que tú tienes que trabajarlo en clase. Y si no lo trabajas el niño no va a aprenderlo y le van a faltar cosas. (Si le comentas el porqué) piensan que es una disculpa que tú les das. No son capaces de entenderlo. La generalidad es que los padres están en las mismas condiciones que los chavales. No sé si están capacitados para apreciar este tipo de cosas. Tienen un nivel cultural muy bajo; en los mejores casos, estudios primarios" (Evta. directora Ana, junio 1997).

Este factor también era considerado por algunas docentes como uno de los causantes de las dificultades de aprendizaje, del bajo rendimiento y de la apatía de algunos alumnos al no encontrar en sus familias ni apoyo ni ayuda en relación al trabajo escolar, tal como he señalado en la categoría "Unos y otros alumnos".

424

"En vez de abordar el problema, lo que hacen (las familias) es tirar balones fuera... '¿Qué puedo hacer yo en mi casa si luego la mayor parte del tiempo mi hijo no está conmigo. Mi hijo está fuera. Mi hijo está con la televisión!... ¿Qué voy a hacer!. ¡No voy a ir en contra de todo!'" (Evta. directora Ana, junio 1997).

Ahora bien algunas docentes, siendo conscientes de que en la educación de los alumnos convendría que confluyeran las influencias familiares y escolares, convenían en que habría que educar también a las familias mencionando como posible estrategia de formación de éstas la constitución y puesta en marcha de una Escuela de Padres y Madres. Aunque esta tarea educadora la veían como un trabajo añadido y complicado para el que no disponían ni de energías ni de tiempo y como algo que competía al Ayuntamiento y no tanto a ellas como docentes de sus hijos.⁴²⁵

En cuanto a la educación en MAV-MCM la directora señalaba que habría que trabajarla con las familias, concienciándoles acerca de la necesidad de educar críticamente a los alumnos respecto a estos medios, pero de forma continuada y general en todos los niveles educativos impartidos en el centro dado que *“los padres están tan mediatizados con los medios de comunicación como lo están los hijos”* (Evta. directora Ana, junio 1997) y dado que si escuchaban el mismo mensaje desde que sus hijos estaban en educación infantil hasta que terminaran la educación obligatoria algo se conseguiría; al igual que ella consideraba que había ocurrido con el tema de la educación medioambiental en esta escuela⁴²⁶. Sobre la Escuela de Padres y Madres la directora comentó a la investigadora que ya la habían pensado y que incluso había habido unas charlas en colaboración con el Ayuntamiento pero que no se había puesto en marcha porque la AMPA estaba desilusionada al no tener la respuesta de las familias que esperaba, ya que normalmente no acudían apenas personas a las reuniones que esta asociación convocaba y porque algunas de las familias –las menos- eran muy negativas y desalentaban. Decía ésto a pesar

425

“(Trabajar los MAV-MCM) es difícil debido a la edad de los niños, pero sí se podría hacer algo para los padres” (Encuesta 2, 1995, profesora Regina, Infantil-5 años).

“Son muchas las funciones que nos cargan: educación para la salud, educación para el consumo, educación ambiental ... No podemos con todo. Además tratar con los padres es otra escuela. Es difícil conectar con ellos y no te hacen caso. Les comentas que lean cuentos a sus hijos, que los lleven a ver exposiciones ... pero no te hacen caso. Es el Ayuntamiento el encargado de la Escuela de Padres y no va nadie” (Diario 13/XII/95, profesora Mónica)

“Debería haber una Escuela de Padres. Los padres son difíciles. Les puedes contar mil cosas de lo que tú consideras mejor para sus hijos y ellos en ese momento dicen: ‘Es cierto, es cierto’. Pero luego la práctica es muy distinta. La verdad es que no me importaría involucrarme algo pero tampoco sé si me apetece mucho. No se pueden tocar tantos palillos... Darles sesiones como las que les damos a los niños, con actitud crítica ante los anuncios; hacer sesiones para que ellos también aprendan. Los padres también tienen que aprender a ver la televisión como los niños. Como nosotros, vamos”. (Evta. profesora Mónica, junio 1997).

426

“Sí se debe pedir la colaboración de los padres porque ‘trabaja algo que algo queda’. Yo soy de esa opinión; es decir, a lo mejor aparentemente ves que no, pero a lo largo de un tiempo, quizá no un año, de toda la escolaridad del chaval sí queda. Por supuesto, eso sí que queda. (...).

Yo si noto cambios de actitudes también en los padres. O sea que seguro que también lo conseguiríamos. Lo que pasa es que tenemos que ponernos en marcha y además que sea general. Es decir, si trabajo un curso o dos y me trabajo una serie de padres, y luego eso no tiene continuidad, se queda ahí. (...)

(En la educación del alumnado, además de la escuela) están influyendo otros factores a nivel familiar y ambiental que son muy fuertes. Los factores ambientales a la hora de cambiar el chip aquí, es complicado. El hacer entender a las familias ... Habría que reconvertir muchas cosas. Evidentemente hay que empezar por la escuela, pero primero tenemos que enseñar a los padres” (Evta. directora Ana, junio 1997).

de que, según un estudio realizado desde el centro escolar, el 95% de las familias decían estar interesadas en participar en una Escuela de Padres y Madres. En cuanto a los temas a tratar en dicha Escuela para enganchar a las familias, la directora creía que debía de comenzarse por los temas considerados como más acuciantes por las familias (como las drogas, el trato con los adolescentes, ...), no siendo el estudio crítico de la televisión uno de ellos dado que éstas no lo consideraban prioritario en la educación de sus hijos⁴²⁷.

Ahora bien a pesar de estas propuestas de acción explicitadas por algunas docentes, los encuentros que los profesores mantenían con las familias no se planteaban desde esta perspectiva educadora sino desde una enfocada simplemente a informarles acerca de los programas escolares -a principio de curso- o acerca de salidas extraescolares o acerca de otras cuestiones que surgieran y afectaran al grupo-clase que acogía a sus hijos o a sus propios hijos individualmente (la mayoría de las veces por asuntos negativos como, por ejemplo, en casos de indisciplina, de falta de rendimiento, de malas notas, ...⁴²⁸). En lo referido a los MAV-MCM las docentes o bien no consideraban la necesidad de comentar a las familias el trabajo con estos medios porque no le daban tantísima importancia o porque creían que era un tema que no les iba a interesar demasiado o porque iba a ser muy complicado⁴²⁹; o bien las orientaciones que les daban respecto al uso de la televisión se centraban en limitar el tiempo de visionado de ésta pensando en los hábitos de estudio y en el rendimiento escolar de los alumnos así como en seleccionar el tipo de programas a visionar, y no tanto en ver la televisión en todo momento con una mirada más crítica para que aprendieran a ser conscientes de cómo estaba influyendo ésta en sus ideas, sus sentimientos, sus deseos, sus actitudes, sus comportamientos, ...⁴³⁰

427

"Habría que intentar engancharles primeramente con temas que fueran como más acuciantes, más del momento, y de interés. Un tema que enganchó fue 'Cómo tratar a los adolescentes'." (Evta. directora Ana, junio 1997).

428

Una profesora me dice que se hace duro hablar con los padres porque como hay que decirles tantas cosas negativas, *"como avanzan (los alumnos) tan poco"*. (Diario 25/VI/97, profesora Felisa)

429

"(Marga justifica el no comentar a las familias la actividad que realiza con los MAV-MCM diciendo lo siguiente:) Dentro de lo de la clase, no le doy tantísima importancia a esta hora (se refiere a la de Tutoría en la que incorpora el visionado de vídeos de Ciencias Naturales o el programa de habilidades sociales o las actividades del Proyecto Mercurio).

(El estudio crítico de la televisión) No creo que sea un tema que excesivamente les interese a los padres como para ... (convocarlos). No les va a interesar mucho. Van a ser muy poco colaboradores. Participan muy poco. Aparte date cuenta de que aquí la gente tiene enchufada la tele todo el día. Entonces son muy poco críticos ellos. Alguna reunión por cosas de éstas, te van a venir muy pocos. Como reunión yo creo que van a pasar mucho. Que lo toque la escuela no les importa, pero 'no me exigas a mí que haga más cosas'. De todas maneras ahora mismo no hay ninguna dinámica aquí de temas para hablar (con las familias); si hubiera una Escuela de Padres o algo ..." (Diario 26/II/97, profesora Marga, sesión de reflexión).

"Trabajar con los padres es difícil. Es mejor trabajar con los hijos y hacernos aliados de ellos. Si empezamos con nuestros alumnos como aliados hacia esa crítica (respecto a la televisión) conseguiremos más que si queremos que los padres lo hagan" (Diario 29/XI/95, profesora Josefa, sesión de formación del Proyecto Mercurio).

430

Las profesoras Regina y Mónica me dicen que recomiendan a las familias que procuren que los niños vean poco la televisión (Diario 5/III/96).

4.2.2.3.3.3. OTRA INTERPRETACION DEL VELADO DESENCUENTRO ENTRE DOCENTES Y FAMILIAS

Así pues, siendo cordial la relación entre las familias de los alumnos y los enseñantes de esta escuela, existía un velado desencuentro entre unas y otros; el cual era percibido más negativamente desde el lado docente que desde el familiar.

En sus discursos las familias entrevistadas sí decían estar interesadas en saber las actividades que realizaban sus hijos en clase y por ello decían utilizar el rastro-huella de los libros de texto para conocerlas; también decían confiar en la validez de las actuaciones docentes (por ejemplo, en lo referido a no trabajar ciertos temas incluidos en los libros de texto si los docentes así lo consideraban oportuno). Ahora bien ese interés y seguimiento de las familias era visto por las docentes como vigilancia y control, quienes no percibían esa postura tan condescendiente que las familias decían tener respecto a su quehacer profesional. Además las docentes parecían rehuir cualquier explicación a las familias sobre sus actuaciones por nimias que éstas fueran (véase lo dicho por la profesora Maite sobre las cartulinas o lo dicho por la profesora Irene respecto al dinero sobrante de la cooperativa) bien porque adelantaban la falta de comprensión que recibirían de las familias o porque pretendían mostrar una imagen de seguridad y de profesionalidad ante éstas⁴³¹; y parecían querer guardar cierta distancia con las familias, tal como se deduce de lo comentado a la investigadora por una profesora⁴³².

Ahora bien dado que no existía una comunicación entre docentes y familias promovida desde la propia institución escolar, que les ayudara a éstas a conocer y a entender *qué* se hacía en las aulas cotidianamente y *por qué*, era comprensible que las familias buscaran vías de información alternativas como los libros de texto y que analizaran los datos recogidos desde sus propias creencias educativas.⁴³³

“Si ven la televisión no hacen los deberes. Sí es verdad que sería necesario el que fueran un poco selectivos los padres para que el niño también en el futuro lo fuera” (Evta. directora Ana, junio 1997).

“En casa simplemente la ven (la televisión) y nadie hace comentarios, nadie le amplía el tema, nadie le hace ver si hay una moraleja” (Diario 13/V/97, profesora Manuela; sesión de reflexión).

⁴³¹ La profesora Irene dice que le sobran 60.000 pesetas de dinero de la cooperativa (aportado por las familias al comenzar el curso) porque en clase han utilizado mucho material de laboratorio de otros años y que ahora no sabe qué hacer porque si lo devuelve los padres van a pensar que no han hecho nada en clase (Diario 13/VI/97).

La profesora Maite no quiere comentar a las familias que ella y otras profesoras en una reunión de ciclo han cambiado de idea y que van a utilizar cartulinas negras en lugar de azules (que eran las que habían sido compradas por la cooperativa de padres) y añade: *“la imagen que se da (de seguridad e inamovilidad en las decisiones) es muy importante”* (Diario 6/III/97).

⁴³² La profesora Gema dice que un día se fue a tomar café con unas madres y que a algunos profesores este hecho les podía parecer mal *“pero yo paso mucho, claro que yo estaba en mi lugar”* (Diario 28/VI/95).

⁴³³

“Existen familias que exigen determinadas formas de trabajar en las aulas, dicen muchas profesoras y profesores. Hasta cierto punto, es lógico que esto ocurra, pues tampoco las familias acostumbran a poseer suficiente información para poder apostar por otras estrategias didácticas. En la mayoría de las ocasiones, lo que en realidad hacen las familias es apostar por el único modelo de escuela que conocen, el que cursaron en su día. Conviene no olvidar que sobre educación todo el mundo acostumbra a opinar, ya que todas las personas estuvieron en algún momento de su vida en las aulas;

Creencias familiares, repletas la mayoría de las veces de concepciones pedagógicas tradicionales y autoritarias (al haber sido configuradas fundamentalmente desde sus propias vivencias escolares), que parecían estar incidiendo notablemente en la triada *programa-libros de texto-tiempo* reforzando la utilización de estos materiales curriculares por parte de los docentes e influyendo en el ritmo de estudio de los temas incluidos en éstos⁴³⁴. Creencias que, al formar parte del sentido común pedagógico subyacente en la dominante racionalidad curricular técnica, eran una vía de influencia añadida del pensamiento educativo hegemónico sobre las prácticas profesionales de los docentes (TAMARIT, 1997). Pero que no fueron cuestionadas por los docentes en ningún momento y que, por otra parte, tampoco diferían tanto de las concepciones educativas de las docentes, como he ido señalando a lo largo de este informe específico; quizás porque éstas eran también reforzadas desde la administración educativa.

Dada la interpretación que las profesoras hacían acerca de las causas de su relación con las familias (la ignorancia, la irresponsabilidad y la situación laboral de éstas) así como acerca de la imposibilidad de que ellas mismas pudieran modificar estos factores causantes, concebían su relación de presión, fiscalización e incomprensión con las familias como invariable asumiendo que inevitablemente tendrían que adaptarse a ella. Las docentes parecían aceptar esta situación sin contraponer a las familias ningún argumento profesional que cuestionara las creencias de éstas y que justificara actuaciones docentes divergentes con el pensamiento educativo hegemónico y desestimaban la posibilidad de dialogar con las familias (por ejemplo, sobre la integración curricular de los MAV-MCM). Aunque alguna profesora criticaba a alguna otra que evitaba cualquier enfrentamiento o conflicto con las familias a pesar de que los niños salieran perjudicados (Diario 18/VI/97, profesora Mónica), ella misma acataba la presión de las familias en otros casos porque *“no puedo permitir que los padres estén insatisfechos con lo que sus hijos aprenden... No puedes, es que has conseguido que todos los padres se pongan en contra tuyo”* (Evta. profesora Mónica, junio 1997) .

La aceptación docente de la presión percibida sin intentar construir caminos de diálogo con las familias era debida a múltiples razones. (1) Por no considerar las docentes ni la necesidad ni la conveniencia de dialogar y consensuar con las familias las diferentes decisiones y actuaciones curriculares al posicionarse desde un enfoque profesionalista-ilustrado que concibe que sólo quien sabe sobre un tema puede hablar y tomar decisiones sobre éste. (2) Por la falta de costumbre a entrar en esas dinámicas de diálogo y por la falta de saber para conseguir consensos en esas dinámicas. (3) Por la intensificación del trabajo docente. (4) Porque las docentes no entraban a analizar críticamente esta situación -vivenciada por ellas como problemática- cuestionando el porqué de esas creencias familiares, ni la adecuación de sus respuestas (o de la ausencia de éstas) ni su incidencia en el mantenimiento de dichas creencias familiares. (5) Por el temor a que las críticas de las familias pudieran llegar hasta la inspección o a que sus demandas no satisfechas

conocieron una forma de educar y no renegarán de ella mientras no encuentren argumentos convincentes para asumir otros modelos.” (TORRES SANTOME, 1998, 36).

⁴³⁴ Aquí remito a lo dicho sobre esto en la categoría “Unos y otros tiempos. Unos y otros programas”. Quizá existe también un determinante económico que incide en las creencias educativas de las familias: el sacar provecho educativo al excesivo gasto que les supone la compra de libros (más de 20.000 ptas/alumno/año). Quizá si las familias no pagaran los libros no insistirían tanto en trabajar en las aulas con ellos ¿o sí?.

implicaran la marcha del centro de algunos alumnos. En las actuales circunstancias, que se están configurando desde las políticas educativas neoliberales puestas en marcha en nuestro estado que pretenden convertir el sistema educativo público en un cuasimercado educativo, la posibilidad de que los chavales pudieran abandonar el centro y buscar otro colegio (desde la permitida libertad de elección de centro) estaba determinando, en parte, esa falta de réplicas docentes a esa situación de desencuentro con las familias; a la vez, que estaba reforzando prácticas educativas conservadoras e inhibiendo otras más innovadoras -como podían ser despegarse del libro de texto, utilizar los MAV-MCM en las aulas y emplear buena parte del tiempo escolar dialogando con los alumnos- probablemente no comprendidas de inmediato por las familias ahora convertidas en clientes (CASCANTE, 2000) .

Este escape de las docentes a dialogar con las familias sobre el curriculum ordinario coexistía simultáneamente con la presentación de algunas experiencias vistosas que se realizaban en el centro con motivo de las diferentes fiestas y celebraciones en Navidad o en la Semana Cultural ... (como representaciones teatrales de los propios alumnos o algunas exposiciones coloristas de trabajos de éstos) a las que eran invitadas las familias. Actividades que, por otra parte, eran muy bien valoradas por las familias tal como indicaban, por ejemplo, los comentarios que éstas incluían en el libro de firmas de la Semana Cultural (Diario 28/III/96). *“A los padres de alumnos de primero hay que hacerles abrir la boca y que digan: ‘¡Oh, lo que se hace en este colegio!’”* (Diario 7/XI/96, profesora Josefa). Estos momentos de comunicación potenciados desde el centro escolar, que se centraban en la forma y no en el fondo, son coherentes con los tiempos que corren donde la estética prima sobre la ética y donde es esencial para la supervivencia de los centros educativos públicos utilizar estrategias publicitarias que ayuden a atraer y a mantener a los, ahora, clientes; pero poco sirven para construir una comunicación realmente democrática entre el colectivo docente y las familias que posibilite una verdadera participación de éstos en la educación escolar de sus hijos e hijas.

Desde la necesidad ética de crear e implementar un curriculum democrático entre todos hubiera sido necesario que el profesorado repensara su relación con las familias (cómo era ésta, porqué era así, qué consecuencias tenía, cómo tendría que ser, ...) así como que imaginara otras formas de relación y otros tiempos para dialogar sobre las diferentes decisiones curriculares y así democratizar el curriculum y convertir la incompreensión y la presión de las familias en un apoyo y trabajo colaborativo. Es decir, sería fundamental que los docentes no solo miraran hacia el interior de las aulas diseñando y experimentando diversas actividades con el alumnado sino también hacia el exterior (hacia las familias y el resto de la comunidad) propiciando la colaboración entre todos para pensar y mejorar la escuela y la sociedad (TORRES SANTOME, 1998).

4.2.2.3.4. UNA Y OTRA DOTACIÓN. UNA Y OTRA FINANCIACIÓN. UNA Y OTRA ORGANIZACIÓN DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

4.2.2.3.4.0. INTRODUCCIÓN

Otros condicionantes mencionados por los docentes, que estaban dificultando la incorporación de los MAV-MCM en sus aulas, eran la dotación, la financiación y la organización material y funcional de estos medios. Factores que he agrupado en esta categoría porque se relacionan entre ellos claramente. Trabajar con medios audiovisuales (e informáticos) en los centros escolares implica contar con una dotación básica de equipos tecnológicos que permita al docente disponer de ellos cuando los necesite así como contar con partidas presupuestarias permanentes para la compra de material fungible y para el mantenimiento de los equipos. Si los centros públicos no reciben de la administración educativa la dotación que necesitan los enseñantes para realizar su trabajo docente, ni fondos que les permitan comprarlos o alquilarlos, puede ocurrir que éstos intenten buscar otras fuentes de financiación no oficiales; además, si no existe un equipo tecnológico completo por aula y es preciso compartir los equipos, el factor organizativo se convierte en esencial para posibilitar un mayor y mejor uso de los mismos.

4.2.2.3.4.1. UNA Y OTRA DOTACIÓN

En las encuestas 1 y 2, implementadas por los docentes de esta escuela en el año 1995, éstos señalaron la escasa e inadecuada dotación de equipos, de materiales y de espacios como una de las tres razones que más influían en que los MAV-MCM no se utilizaran en las prácticas de aula (las otras razones eran su falta de formación así como la carencia de tiempo). Posteriormente en las entrevistas que se les realizaron en el año 1996, momento en el que ya sentían encima la “obligación” de incorporar estos medios a sus aulas y todavía no se había incrementado sustancialmente la dotación tecnológica en esta escuela, los profesores no incidieron tanto en este factor sino que destacaron más el factor tiempo como condicionante negativo de las experiencias educativas con estos medios.

4.2.2.3.4.1.1. DOTACIÓN DE EQUIPOS TECNOLÓGICOS

Inicialmente esta escuela pública disponía de una muy escueta dotación de equipos audiovisuales e informáticos (algún retroproyector de transparencias, proyector de diapositivas, televisor, magnetoscopio y ordenador) que fue incrementándose en los últimos años por el interés del profesorado y del equipo directivo en proveerse de estos equipos tecnológicos. Los nuevos equipos fueron adquiridos por la participación del centro en diferentes proyectos educativos relacionados con las nuevas tecnologías (entre ellos el Proyecto Mercurio y el Proyecto Atenea del Ministerio de Educación) o bien fueron comprados directamente por el centro con presupuestos obtenidos por participar en otros proyectos, cursos y concursos educativos. La dotación tecnológica audiovisual de esta escuela al finalizar el curso 1996/97 era la que he detallado en el epígrafe 4.2.1.2.2 de este informe específico (págs. 284-285).

Los docentes consideraban que la dotación de equipos audiovisuales de este centro era insuficiente aunque, al ser mayor que la habitual en otros centros escolares, decían que *“no podían quejarse”*⁴³⁵. Unicamente las profesoras que los utilizaban con mayor frecuencia consideraban que en cada aula debían de existir equipos audiovisuales completos⁴³⁶. Ahora bien, estas docentes rechazaron el ofrecimiento de la investigadora de instalar una antena de televisión que permitiera sintonizar la programación televisiva para visionarla en directo y estudiarla críticamente; por ejemplo, analizando telediarios y telenovelas que luego podrían comentar los alumnos en casa con sus familias extendiendo la acción político-pedagógica de la escuela hacia la comunidad.⁴³⁷

Una de las razones por las que esta escuela solicitó los proyectos de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación (Proyecto Mercurio y Proyecto Atenea) era incrementar su dotación tecnológica. Cuando comenzó esta investigación el equipo docente llevaba tres años solicitando la adjudicación de dichos proyectos, pero año tras año el centro quedaba fuera del limitado cupo de centros que podían incorporarse a los mismos (Diario 5/IV/95); fue en el curso 1995/96 cuando se les concedió el Proyecto Mercurio y en el curso 1996/97 el Proyecto Atenea. En relación con esto es preciso cuestionar el hecho de que esta escuela pública no recibiera de la administración educativa una dotación audiovisual básica hasta conseguir su adscripción al Proyecto Mercurio. Anualmente, en todo el territorio nacional dependiente del MEC (entonces once comunidades autónomas), solamente eran cien los centros que eran adscritos al Proyecto Mercurio cuando era mucho mayor el número de centros interesados, según comentó a la investigadora el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona. Lo cual evidencia la insuficiente dotación de la escuela pública (en este caso en cuanto a dotación tecnológica) que, sin duda, sería preciso ampliar remitiendo a todos los centros públicos que lo demanden una dotación tecnológica básica; a la vez que procurando no dismantelar la comprensividad del sistema educativo público como criterio de calidad del mismo.

La dotación de equipos audiovisuales del Ministerio de Educación a esta escuela derivada de su adscripción al Proyecto Mercurio, durante los cursos académicos 1995/96 y 1996/97, fue la siguiente: dos televisores y dos magnetoscopios, una cámara de vídeo, una mesa de mezclas, una mesa de sonido, un retroproyector de transparencias y algunos accesorios como un adaptador microscópico, trípodes, baterías, ... La directora e Irene, la

435

“Hay pocos medios en relación con la cantidad de clases, pero ... no nos podemos quejar” (Evta. profesor Samuel, junio 1996).

436

“Lo ideal sería que cada clase tuviera su vídeo para, en un momento determinado, poder ponerlo; al igual que tener una biblioteca (de aula) a la cual poder acudir a por un tema o algo determinado que necesites” (Evta. profesora Vanesa, marzo 1996).

“Necesitábamos un vídeo por aula” (Diario 20/V/97, profesora Irene).

437

Como regalo para el centro por el desarrollo en él de esta investigación requerí de la directora y de la responsable en medios audiovisuales (como primer paso) su conformidad para colocar en el centro una antena de televisión. Ellas declinaron amablemente la oferta diciendo que no era necesario ya que no iba a ser utilizada puesto que no disponían de tiempo durante el horario escolar para grabar programas y que, además, ellas ya contaban con fondos para instalarla si el claustro lo consideraba oportuno, al haber ganado un premio dotado con un millón de pesetas (Diario 23/VI/98, conv. informal).

responsable en medios audiovisuales de esta escuela, valoraron esta dotación ministerial como ridícula e indignante. A estas docentes estos envíos les disgustaron porque esperaban que se tendrían en cuenta tanto los equipos de que disponía el centro como sus propias opiniones sobre sus necesidades y demandas en cuanto a dotación; pensaban que recibirían material que no tenían y que éste se ajustaría a sus intereses de trabajo y que, en todo caso, se duplicarían aquellos equipos que ellas consideraran insuficientes (Diario 18/V/95; Evta. directora, enero 1996)⁴³⁸. No fue así. Según manifestó la entonces directora del PNTIC (el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, del Ministerio de Educación que gestionaba el Proyecto Mercurio), la política de reparto a los centros –que costaba unas seiscientos cincuenta mil pesetas por centro– se adecuaba al tipo de actividades que proponía la administración educativa y aunque a ella le gustaría modificarla le era difícil hacerlo (!) (Evta. Carmen CANDIOTI, entonces directora del PNTIC, junio 1996)⁴³⁹. Esto mismo le habían dicho a Irene en la reunión de responsables del Proyecto Mercurio en el CPR de la zona en mayo de 1995, según relató esta profesora a la investigadora (Diario 18/V/95).

Esta actuación administrativa de dotar tecnológicamente a los centros escolares con paquetes homogéneos (que puede parecer correcta y eficiente por el descuento de costes que implica) resulta del todo inadecuada si se considera la especificidad de cada escuela y de cada comunidad educativa que exigen una pluralidad de medidas y de atenciones en función de su propia diversidad. Es un derroche dotar a los centros con equipos que los docentes no creen necesitar y, por tanto, no van a usar permaneciendo empaquetados en los centros; tal como dijo que ocurría una profesora del centro que había sido asesora de Primaria del CPR de la zona. Esta forma de actuar de la administración

⁴³⁸ En lugar del envío de otro televisor y de otro magnetoscopio, ellas hubieran preferido otra cámara de vídeo y retroproyectores portátiles, al menos en ese momento concreto, dada la demanda de utilización de estos específicos equipos audiovisuales por parte de los profesores del centro.

⁴³⁹

“Es un poco difícil, ya me gustaría a mí modificar la dotación básica.

La dotación que se está distribuyendo ahora prácticamente es la que se diseñó los dos primeros años (1985/86 y 1986/87): se mandaba la cámara, televisión y magnetoscopio. Y luego básicamente la configuración ha sido siempre la misma: un televisor, un magnetoscopio estacionario, un camascopio que va con adaptador de microscopio, trípode, batería y todo esto, un pequeño equipo para edición solo de sonido no para edición de imagen.

Y entonces la dotación viene a cuento con el tipo de actividades que proponemos. Entonces, en realidad, cuando surgió todo el invento éste, lo que interesaba potenciar era justamente el vídeo. Quizá porque la imagen fija hay que reconocer que está mucho más difundida y representa un equipamiento mucho más fácil de comprar para un centro cualquiera, quizá con el presupuesto que tiene para gastos de funcionamiento; incluso una buena cámara reflex en este momento por cuarenta mil pesetas se consigue y montar un laboratorio de fotografía pues tampoco es tan caro. En cambio la dotación que nosotros distribuimos en este momento, y claro te sale más barata también por la cantidad de equipos que compramos, ronda las seiscientos cincuenta mil pesetas aproximadamente.

Y entonces esa es la dotación básica para que puedan echar a andar, digamos ¿no?. .. El Ministerio no solo dota a través del Programa (PNTIC), dota a través de otras vías también. Y en todos los centros de nueva creación, desde hace cuatro o cinco años a esta parte, va como parte de la dotación un laboratorio de fotografía. En algún caso se ha distribuido el equipo para montar una estación de radio, aunque eso se hizo durante dos o tres años.” (Evta. Carmen CANDIOTI, entonces directora del PNTIC, junio 1996).

educativa contrasta con la de los profesores del centro, quienes estaban realmente preocupados por adecuar la dotación de material a sus necesidades.⁴⁴⁰

Otras cuestiones a señalar respecto a los equipos enviados por el PNTIC a este centro educativo, con motivo del Proyecto Mercurio, serían las siguientes:

Una. Eran equipos audiovisuales que carecían de algunas funciones básicas interesantes para desarrollar actividades escolares con éstos; por ejemplo, el magnetoscopio enviado no tenía audio-dubbing lo que imposibilitaba incorporar sonido a una cinta de vídeo. Analizando las funciones posibles del magnetoscopio enviado se deduce el tipo de usos de éste que se propicia de la administración educativa: el visionado de material elaborado y no la manipulación y producción creativa de documentos audiovisuales.

Dos. El manejo de estos equipos era altamente complicado. La responsables en medios audiovisuales en el centro “luchó” con estos aparatos para instalarlos, cablearlos, programarlos, interconectarlos y dejarlos preparados para su uso gastando buenas dosis de paciencia y perdiendo una cantidad considerable de tiempo (Diario 9/I/96, 10/I/96, 17/I/96 y 1/II/96). Fueron tantos los problemas y las irregularidades que presentaron las dotaciones del Proyecto Mercurio enviadas a los centros que el PNTIC se vió obligado a convocar en abril de 1996 en el área de la Subdirección Territorial Sur de Madrid una reunión de asesores de medios audiovisuales de CPRs con técnicos de la empresa que había suministrado dichos equipos para instruirles en el manejo y uso de los mismos; es preciso señalar que éstos eran simplemente televisores y magnetoscopios (¡!). Son incomprensibles las dificultades que presentó la instalación y el manejo de estos aparatos audiovisuales enviados cuando otros hubieran sido mucho más sencillos de instalar, programar y utilizar. Cansar de entrada a los profesores de las escuelas con estas complicaciones (cuando éstos no tienen que ser expertos en cuestiones técnicas sino en asuntos didácticos) propicia que, aparte de perder sus energías y su preciado tiempo, se “quemem” y se asusten de la tecnología en estas tareas previas a la incorporación de estos materiales en las aulas y estos medios se aparquen y no se usen. Como decía Irene *“es preferible que los aparatos que vengan a los centros sean sencillos en manejo”* (Diario 17/IV/96, profesora Irene). La administración educativa debiera de enviar a las escuelas equipos sencillos y, además, los asesores de medios audiovisuales de los CPRs debieran de estar al tanto para resolver todas estas complicaciones técnicas añadidas.

Tres. Eran equipos audiovisuales más caros que otros más sencillos e igualmente válidos que podían haber sido enviados al centro. Existía preocupación en los docentes por la rotura de los equipos enviados ya que su arreglo sería costoso dada la carestía de los mismos; lo cual, como temía Irene, podría servir de excusa al claustro o al consejo escolar para no dejar manejar los aparatos a los niños (Diario 20/VI/95, profesora Irene)⁴⁴¹

⁴⁴⁰ Irene propuso cambiar las dos cámaras réflex manuales que poseía la escuela por una cámara réflex-automática para uso de los profesores y por una cámara compacta-automática para uso de los niños, así como comprar retroproyectores menos pesados para facilitar y potenciar el uso de éstos (Diario 15/V/96).

⁴⁴¹ En cambio ellas, Mónica e Irene, no consideraban que ésto fuera un impedimento en sus prácticas docentes ya que personalmente no tenían miedo a estas tecnologías y, además, creían que los alumnos no eran tan torpes y que era esencial poner estos medios en sus manos aunque se estropearan.

y podía retraer a los profesores de tantearlos reduciendo el uso de éstos a quienes se consideraran formados para utilizar estos equipos tan costosos.

Por tanto es coherente concluir la insuficiencia de la dotación tecnológica remitida a los centros por la administración educativa desde el Proyecto Mercurio (Problema núm. 45; capítulo 3 -apartado 2-) así como la inadecuación y la carestía de ésta. En su lugar podría haberse enviado una mayor cantidad y variedad de equipos más económicos (para que éstos se ubicaran en diferentes espacios pudiendo ser utilizados simultáneamente por diversos grupos y para que no retrajeran a algunos docentes en su manejo), con posibilidades de uso interesantes en el ámbito educativo y sencillos en cuanto a instalación y manejo. Cuestiones esenciales si lo que se pretende es que los equipos audiovisuales se utilicen cotidianamente en las aulas tanto por docentes como por discentes.

La política educativa del Ministerio de Educación, en relación con los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas, ha variado sustancialmente. El Proyecto Mercurio, el único proyecto ministerial centrado en este ámbito, comenzó su andadura en el año 1985 y ha sido desmantelado en el año 1998. En un primer momento este Proyecto promovió la introducción del vídeo en la enseñanza, después se amplió al resto de medios audiovisuales y en su última convocatoria del curso académico 1997/98 se orientó exclusivamente a la integración del vídeo digital y del multimedia en la enseñanza⁴⁴². En septiembre de 1998, según declaró el entonces director del PNTIC -Jaime DENIS- en una mesa redonda celebrada en Aranjuez en el seno de unas Jornadas sobre Experiencias con Medios Informáticos y Audiovisuales, la política educativa de este organismo del MEC en relación a los MAV-MCM estaba centrada en que las televisiones cumplieran el convenio autorregulador que éstas habían firmado con el Ministerio de Educación referido a la no inclusión en horarios infantiles de escenas violentas, de sexo, ... Actuación cuestionable no en sí misma sino por ser la única medida en marcha en esos momentos. Con esta actuación la administración educativa adoptaba un enfoque paternalista que mantenía a la ciudadanía en una ignorancia ingenua y acrítica respecto al papel de este hegemónico aparato ideológico-cultural, en lugar de intentar crear en el profesorado la necesidad educativa de incorporar como contenido curricular el desarrollo de la capacidad crítica frente a los mensajes transmitidos por los MAV-MCM para posibilitar la emancipación de la ciudadanía y en lugar de intentar favorecer dicha integración a través de diversas medidas (como, por ejemplo, liberar a los docentes de docencia directa para permitirles repensar individual y colectivamente la educación necesaria en estos momentos, ofrecerles una formación crítica y materiales curriculares diversos, ...). Lo cual parece que no es uno de los propósitos ni prioridades actuales de la administración educativa a la vista de sus actuaciones, o mejor dicho, a la vista de la ausencia de éstas.

Actualmente el PNTIC del Ministerio de Educación, reconvertido en el CNICE, únicamente promociona el uso de la informática y de internet en los centros educativos y

⁴⁴² En las páginas 129-134 del epígrafe 3.1.3.3 de este informe (total) he realizado un recorrido algo más amplio sobre la vida del Proyecto Mercurio; siendo también de interés revisar lo dicho en el problema núm. 46 (capítulo 3 -apartado 2-) por la asociación de profesores APUMA sobre la última convocatoria de dicho Proyecto en el curso 1997/98.

en la formación del profesorado, dentro del macro Plan Info XXI aprobado en Consejo de Ministros en enero del 2001⁴⁴³. El Ministerio parece haber emprendido una cruzada con el lema “Todas las escuelas con equipos informáticos y con conexión a internet”, mostrándonos que incluso nos hemos adelantado al Reino Unido superando su ratio escuela-ordenador prevista para el año 2000 e intentando vendernos con ello calidad, modernidad y progreso. Mientras tanto la política educativa del gobierno y de la administración educativa se va olvidando de la conveniencia y de la prioridad de posibilitar una formación humanística crítica que incorpore el estudio crítico de los MAV-MCM y de las realidades sociales en las aulas; cuando para ello bastaría, en principio, con un sencillo y barato equipo de televisión y vídeo por aula⁴⁴⁴.

Estas políticas educativas responden, por una parte, al mito del “imperativo tecnológico” en el que el velo tecnológico -del que hablaba ADORNO (1969)- induce a pensar que la incorporación del último desarrollo tecnológico en los diferentes espacios sociales traerá el progreso humano y en este caso la mejora de la enseñanza⁴⁴⁵. En relación con este mito habría que recordar algunas manifestaciones de los docentes de esta escuela recogidas en otras categorías en las que se asombraban ante cualquier utilización de estas tecnologías en las aulas sin entrar a cuestionarlas educativamente, en las que asignaban las potencialidades educativas a los propios medios y no a los usos que se hacían de éstos, ...; así como el hecho de que la preocupación fundamental de los docentes era saber qué hacer con estos aparatos audiovisuales y no tanto pensar *qué* tenía que enseñarse a los alumnos y *cómo* en esta sociedad de la información en que vivimos.

Y, por otra parte, estas políticas educativas responden a intereses fundamentalmente económicos que están presionando para reubicar la educación al servicio de la formación para el trabajo y para la producción económica; tal como denuncia APPLE (1989)⁴⁴⁶ y como se observa claramente en nuestro país, por ejemplo, al

⁴⁴³ Sobre el Plan Info XXI y sobre la orientación exclusivamente electrónica del nuevo PNTIC, tras la llegada del Partido Popular al poder en 1996, me he extendido algo más en el apartado 1 del capítulo 3 (epígrafe 3.1.3, págs. 125-126) y en el problema núm. 46 (capítulo 3 -apartado 2-).

“El Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación es un servicio dedicado a generalizar el uso de las herramientas de acceso a la información y comunicación interpersonal que ofrece Internet, mediante la conexión de los centros educativos a la red y actuaciones de formación presenciales y a distancia” ([http:// www.pntic.mec.es](http://www.pntic.mec.es). [Revisado mayo 2001])

⁴⁴⁴

“A fuerza de usarlos, casi todos aquellos viejos equipos de producción de vídeo del curso se rompieron. Al quedarnos sólo con un televisor y un vídeo, se me ocurrió ocupar el tiempo, hasta que terminaran las reparaciones, haciendo que la clase analizara y discutiera anuncios de televisión. Los resultados me dejaron estupefacto... Al final de año me dí cuenta de que mis alumnos habían aprendido mucho más con los equipos rotos que si las herramientas de producción hubieran funcionado a la perfección” (SHEPHERD, 1993a, 137).

⁴⁴⁵ Sobre este mito me he extendido en las páginas 79-82 del apartado 1 del capítulo 2 (epígrafe 2.1.1.3) y en la página 146 del apartado 2 del capítulo 3 (epígrafe 3.2.1.1 -Problema núm. 1-).

⁴⁴⁶

“Lo que constituye el corazón mismo del debate son los problemas ideológicos y éticos relativos a lo que las escuelas deberían hacer y a los intereses de los sectores que deberían servir. La cuestión de los intereses es muy importante de momento, pues, debido a los graves problemas que hoy afectan a economías como la nuestra, la reestructuración de la finalidad de las escuelas se encuentra ya en una etapa avanzada... En algunos países, los funcionarios del área de educación y los responsables de la

incluir como prioritario el aprendizaje de la informática y del inglés desde los niveles de Educación Infantil⁴⁴⁷ (Problema núm. 3, capítulo 3 –apartado 2-). Además convendría no olvidar que la escuela es un apetecible nuevo mercado donde colocar estos productos tecnológicos así como un lugar estratégico donde crear necesidades tecnológicas en los pequeños ciudadanos.

4.2.2.3.4.1.2. DOTACIÓN DE MATERIAL DE PASO AUDIOVISUAL Y BIBLIOGRÁFICO

Otra de las razones con la que los profesores justificaban el escaso uso de los MAV-MCM en sus aulas era que la escuela apenas contaba con material de paso audiovisual. Según señalaron algunas docentes no solían comprar documentos audiovisuales comerciales porque las editoriales les ofertaban colecciones de vídeos y no era oportuno ni factible para el centro comprar las series completas (Evta. profesora responsables en la biblioteca, Milagros, junio 1996) o porque los que estaban en el mercado no les servían.⁴⁴⁸

El Ministerio de Educación en los cursos 1995/96 y 1996/97, a pesar de que esta escuela estaba adscrita al Proyecto Mercurio, no envió ningún material de paso audiovisual sino que únicamente remitió un catálogo de vídeos –editado por el propio PNTIC en el año 1990-, unas guías didácticas sobre vídeos producidos por el propio PNTIC (“El león y la jirafa”, “La lana y el queso”, ...) -no así las cintas de vídeo correspondientes a las mencionadas guías- y tres cintas vírgenes de cuarenta y cinco minutos para las cámaras de vídeo (!). Resulta sorprendente que en esos envíos no se incluyeran los vídeos a los que hacían referencia las guías didácticas. En relación con esto Irene y el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona comentó a la investigadora que estos materiales de paso no se enviaban siempre ni de forma completa a los centros como dotación material del Proyecto Mercurio.

política en este campo, los legisladores, los elaboradores de currículos y otros, se han visto sometidos a una gran presión para que convirtieran las ‘necesidades’ de las empresas y de la industria en los objetivos primarios del sistema escolar. Las presiones económicas e ideológicas se han hecho muy intensas y a menudo no ocultan sus intenciones.” (APPLE, 1989, 152)

⁴⁴⁷ Con motivo del nuevo curso escolar 1998/99 Esperanza AGUIRRE, entonces ministra de Educación y Cultura, manifestó en diversos medios de comunicación televisivos, radiofónicos e impresos que los idiomas y las nuevas tecnologías iban a ocupar un lugar preferente en el curriculum y que se iba a dotar al sistema educativo con más medios. “Más ordenadores y clases de inglés para los más pequeños” (Telediario del mediodía de Antena-3 TV, 14/IX/98).

Así en un periódico regional de Cantabria se leía lo siguiente: “Todos los niños estudiarán inglés en Cantabria desde los 3 años”. (*El Diario Montañés*, 1 de mayo de 2001, pág. 1 y 3).

⁴⁴⁸

“No hay material bueno que nos venga bien; hay que recortar y reelaborar” (Diario 14/X/96, profesora Irene).

“Se usan pero menos de lo que se debiera por razones en su mayoría de ajuste adecuado del material a las programaciones concretas e intereses de la escuela, eso conlleva que se tengan que elaborar producciones dentro de la propia escuela con los propios alumnos. Y hoy por hoy no se cuenta con el tiempo, dentro del horario escolar, que permita regular estas actuaciones” (Encuesta 1, profesora Josefa, 1995).

A esta dotación recibida desde el PNTIC también podemos añadir algunos materiales bibliográficos, editados por este organismo en el año 1992, que le fueron entregados a la profesora responsable en medios audiovisuales de este centro en el curso de formación que recibió con motivo del Proyecto Mercurio; los cuales fueron almacenados en la biblioteca y nadie volvió a saber nada más de ellos. *“Yo no me los he leído es un rollo patatero”* (Diario 15/V/96, profesora Irene).

Otros materiales bibliográficos producidos por el PNTIC que solían enviarse a los centros Mercurio pero que en esta convocatoria no se remitieron a los centros eran los llamados “Cuadernos de la fase de extensión” elaborados por áreas curriculares y niveles educativos, en los que se recogían algunos extractos del DCB de Primaria que hacen referencia a las tecnologías audiovisuales así como algunas experiencias prácticas y algunas orientaciones didácticas sobre los usos a desarrollar con estas tecnologías. En cuanto a estos materiales es preciso señalar: (1) que en ellos subyacía una racionalidad curricular técnica que enfatizaba los usos de estas tecnologías como recursos curriculares soslayando un estudio crítico sobre los mismos; (2) que no estaban actualizados ya que en marzo de 1996 todavía iban a reelaborarse algunos cuadernos de extensión del Proyecto Mercurio de diferentes áreas curriculares para adecuarlos a los planteamientos de la LOGSE; (3) y que su difusión ha sido prácticamente nula siendo difícil poder acceder a ellos incluso conociendo la existencia de los mismos.⁴⁴⁹

Ahora bien siendo cierto que la dotación de material de paso era muy escasa ya que únicamente en esta escuela los docentes disponían de algunos vídeos y diapositivas, también es preciso destacar que no era frecuente que los docentes revisaran los materiales audiovisuales existentes en el centro ni que hojearan el catálogo del PNTIC o el inventario del material audiovisual del Centro de Profesores y de Recursos de la zona (todos ellos disponibles en la biblioteca del centro) para seleccionar otros textos diferentes de los libros de texto y utilizarlos con sus alumnos; como informó Milagros, la responsable en la biblioteca, a la investigadora⁴⁵⁰. Es ilustrativo el hecho de que un grupo de profesores

⁴⁴⁹ Por ejemplo, en el cuaderno de la fase de extensión *“El vídeo en Educación Primaria (Primer ciclo)”* (MEC, 1992b), aunque en las orientaciones se hace referencia escuetamente a la necesidad de desarrollar el espíritu crítico de los alumnos ante estas tecnologías, no se indican conceptos ni marcos teóricos que puedan orientar al profesorado en el trabajo crítico con ellas y las experiencias incluidas únicamente se centran en la utilización de estos medios audiovisuales como soportes de información y como recursos motivadores y lúdicos.

“Con un equipamiento básico formado por TV y vídeo de mesa, las formas de uso quedan supeditadas al uso de los distintos programas en vídeo de que dispongamos o que podamos adquirir por diversos canales (préstamos, grabaciones de TV, ...).

Las posibilidades de uso en una educación innovadora con este equipamiento básico serían:

- . Vídeo-apoyo: utilizando imágenes para ilustrar aspectos que estemos trabajando.*
- . Programa motivador: visionado de programas que puedan suscitar trabajos posteriores en los alumnos.*
- . Programa monoconceptual: Uso de programas en los que se desarrolla un solo concepto, un aspecto muy concreto de un tema.*
- . Programas lúdicos: aquéllos cuyo principal es divertir y/o entretener”*

(MEC, 1992b, 52).

⁴⁵⁰

“No he buscado material” (Evta. profesora Maite, junio 1996)

“No hay. No sé si habrá aquí” (Evta. profesora Regina, junio 1996)

solicitar que se les proporcionase a principios del curso siguiente un inventario de los materiales de paso existentes en el centro, demandando que esta información llegara a sus manos sin moverse ellos para buscarla; cuando todos los materiales no ocupaban ni un armario en la biblioteca del centro de libre acceso para quien quisiera examinarlos (Diario 15/V/96). Aunque es cierto que cuando llegaba material nuevo al centro éste se almacenaba sin ponerlo en conocimiento de los profesores salvo en aquellas ocasiones en que éstos demandaran información a la responsables en la biblioteca sobre materiales existentes en relación a temáticas concretas. En las entrevistas realizadas en el año 1996 la mayoría de los docentes propuso como fórmula más adecuada para conocer los materiales curriculares que llegaban al centro o que existían en el CPR de la zona que uno de ellos se encargara de realizar las tareas de revisión, análisis y valoración periódica de esos materiales y que después lo comunicara al resto de enseñantes bien en los claustros o en las reuniones del Proyecto Mercurio y Atenea o en las reuniones de ciclo o de departamentos. Fue durante el curso 1997/98 cuando se inició y realizó un proyecto de trabajo para organizar una base de datos sobre los materiales disponibles en el colegio, a propuesta de Irene.

Mientras duró la investigación, los docentes tampoco se acercaron al CPR para revisar “in situ” los recursos curriculares existentes en su Mediateca, a pesar de la proximidad de éste al colegio a unos 200 metros de distancia⁴⁵¹. Los profesores de esta escuela se referían al CPR y a sus servicios resaltando básicamente las funciones formativas de éste y obviando su funcionalidad como centro de recursos. Mónica, la profesora responsables en la coordinación entre esta escuela y el CPR de la zona comunicaba a los profesores en las reuniones del claustro los cursos, seminarios y grupos de trabajo que convocaba el CPR en el área de formación pero no así la información referida al CPR como centro de recursos. Este servicio añadido que prestan estos centros a las escuelas tras la reconceptualización de los CEPs en CPRs en 1994 puede estar siendo ensombrecido por la potenciación que desde éstos se hace de su faceta formativa y por el descuido de esta otra función que les corresponde como centros de recursos; tal como indicaré en la categoría “Una y otra formación”.

El hecho de que los docentes no buscaran, ni revisaran, ni seleccionaran materiales curriculares diferentes a los libros de texto puede ser debido a que los enseñantes conciben estática y restringidamente su lugar y sus medios de trabajo, entendiendo que los materiales a utilizar en sus clases deben de estar “a mano” en éstas o como mucho en la escuela; así como a la concepción que éstos tienen acerca de lo que es obligatorio y necesario para su trabajo docente, que se reduce al libro de texto. Tal como he indicado en la categoría “Unos y otros tiempos. Unos y otros programas” los profesores consideraban al libro de texto como programa y señalaban que tenían suficiente con terminar las fichas y los libros de texto en el tiempo de que disponían; no siendo, por tanto, para ellos imprescindible buscar y seleccionar otros materiales ni pensar posibles actividades y

451

“No encontramos el momento de ir al CPR y sacar material” (Evta. profesora Maite, junio 1996)

“Es que yo no sé si se pueden sacar cosas. El problema es que yo no conozco material que hay en el CPR, quizá porque no me he molestado en ir a verlo” (Evta. profesora Regina, junio 1996)

“(Es trabajoso porque) tienes que ir (al CPR), preguntar, ver lo que tienen, ver qué es lo que puedes utilizar en relación a lo que tú quieres hacer y los temas que estás trabajando” (Evta. profesora Merche, junio 1996)

“El CPR oferta, pero si no hay una persona dentro del centro que dinamiza y te diga ‘Esto está bien ...’, muchas veces pasan desapercibidos” (Evta profesor Samuel, junio 1996).

experiencias con éstos. Concepciones de los docentes que se habían ido conformando desde los condicionantes institucionales que estaban determinando su trabajo y su socialización como profesionales de la enseñanza.

4.2.2.3.4.2. UNA Y OTRA FINANCIACIÓN

Dado que la dotación material y los fondos que esta escuela pública obtenía desde la administración educativa eran insuficientes para cubrir sus necesidades docentes, algunas profesoras buscaban por diferentes medios (y con unas tremendas ganas, energías, empeño y no pocas iniciativas) conseguir financiación añadida a la oficial para tener fondos extras con los que dotarse de equipos y materiales que les permitiera trabajar en las aulas con estos medios audiovisuales. Así se recogía en la Memoria del centro del curso 1996/97⁴⁵². Fue por ello que el centro solicitó su adscripción en los proyectos Mercurio y Atenea del Ministerio de Educación y participó en otros proyectos, cursos y concursos educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid, del Ayuntamiento de la localidad en la que residía el centro así como de diversas empresas comerciales u organismos.

4.2.2.3.4.2.1. FINANCIACIÓN DESDE EL PROYECTO MERCURIO

Fruto de su adscripción al Proyecto Mercurio en el curso 1995/96 este centro escolar obtuvo, además del envío de algunos equipos audiovisuales y de material bibliográfico, una financiación extra de dos partidas económicas: una de 50.000 ptas para la compra de vídeos educativos comerciales y otra de 150.000 ptas para gastos de mantenimiento de los equipos audiovisuales y para la compra de material fungible (cintas vírgenes de audio, de magnetoscopio, de vídeo, ...); presupuesto que era puntual, no indefinido, y que solo podía emplearse en los gastos expresamente indicados.

Nada más recibir la dotación económica del Proyecto Mercurio los profesores comentaban que se podían permitir el gasto de material y de arreglos de roturas de los equipos, por lo que podían utilizarlos cuanto quisieran y dejar los aparatos en manos de los niños (Diario 12/XI/96). Ahora bien, ¿qué harían una vez gastado dicho presupuesto? ¿Qué sentido tiene enviar una única partida económica para gastos de mantenimiento y de compra de material de paso audiovisual cuando hipotéticamente con este Proyecto se pretendía que continuara e incluso se incrementara el uso de estos medios audiovisuales en las aulas de los centros adscritos al mismo?.

Además el hecho de que el centro se viera “obligado” a gastar el presupuesto concedido para cada curso escolar antes de que éste finalizara, para así completar el balance económico anual o para no alarmar a los padres, le impedía reservar excedentes; traba que no hacía sino impedir un uso más lógico y autónomo de los fondos de los que disponía este centro.⁴⁵³

⁴⁵²

“Con los recursos económicos que se reciben del MEC se atienden, casi exclusivamente, los gastos de funcionamiento. Las adquisiciones que se han realizado de forma extraordinaria se han podido sufragar gracias a la dotación de los Proyectos Atenea y Mercurio, al Proyecto de Medioambiente y otros presentados al Ayuntamiento. También con la participación por parte del centro en la Gimkana literaria, Campaña de teatro, Curso de Bibliotecas y al premio otorgado por el Consejo de Barrio con el periódico escolar” (Memoria de esta escuela del curso 1996/97, pág. 6).

⁴⁵³ Irene informó a los profesores que quedaban 30.000 ptas. para compras y que en una semana había que decidir en qué se gastaba (Diario 15/V/96, sesión de formación del Proyecto Mercurio).

4.2.2.3.4.2.2. BÚSQUEDA DE OTRAS FUENTES DE FINANCIACIÓN Y SUS EFECTOS COLATERALES

Una estrategia consolidada en este colegio para conseguir fondos adicionales al presupuesto ministerial que les correspondía era la participación en otros proyectos y concursos educativos de organismos públicos o privados (como la Comunidad Autónoma de Madrid, el Ayuntamiento, empresas comerciales o cualquier otra entidad). Con los fondos obtenidos de la participación en diversos concursos y proyectos (de fotografía, de teatro, de gimkana literaria, de biblioteca, de educación medioambiental, de necesidades educativas especiales, ...) se fueron comprando diversos materiales: equipos tecnológicos según acuerdos del claustro de profesores, material de paso en base a lo que decidían los departamentos y ciclos y material fungible según decisión de la profesora responsable en medios audiovisuales con la aprobación del equipo directivo.⁴⁵⁴

Pero, ahora bien, ¿cuáles podían ser las razones de ese interés docente y de esa estrategia consolidada por conseguir financiación externa? Durante los últimos años la Administración educativa está regulando reconversiones y reducciones de unidades, de plantillas docentes y de servicios en los centros escolares públicos de la enseñanza básica debido al descenso de la natalidad, a la reorganización de la enseñanza secundaria obligatoria entre escuelas e institutos, a la reubicación de los alumnos entre los centros públicos y concertados en función de la demanda de las familias así como a los recortes presupuestarios destinados a los centros públicos. Política educativa que responde a los mandatos neoliberales de recortar los servicios sociales públicos (en lugar de incrementarlos⁴⁵⁵) y de buscar la calidad y la eficiencia de éstos a través de la competitividad como instrumento de mejora; posibilitando la libertad de elección de centro y reduciendo unidades y personal en aquellos colegios en los que disminuya el número de alumnos matriculados. Así, desde esta política educativa y desde la legislación educativa vigente⁴⁵⁶ se está propiciando la incorporación de la educación pública en el

⁴⁵⁴ En una ocasión la directora supo convencer a los profesores del centro acerca de la conveniencia de determinados equipos informáticos que éstos no consideraban necesarios. En una reunión de claustro la directora propuso que el centro comprara un scanner, un ordenador potente y una impresora a color. Aunque los profesores en un principio consideraron que estas compras eran un lujo al que no veían utilidad inmediata y preferían la compra de un equipo de fax, la directora se opuso a esta propuesta alternativa de compra, comprometiéndose ella a enviar y a recoger los faxes del CPR, y finalmente se aprobó la compra de los equipos propuestos por ésta (Diario 28/VI/95, claustro). Equipos que fueron utilizados, después, para realizar los folletos publicitarios del centro.

La responsables en medios audiovisuales decidió adquirir, para el 1996/97, diverso material fungible de manera que cada docente dispusiera del siguiente material: una cinta VHS-C (que sería reutilizable copiando lo grabado en una cinta de magnetoscopio) así como dos cintas audio; los carretes de fotografías y de diapositivas se distribuirían según previsiones de uso de cada docente. También se compraron 100 cintas de magnetoscopio (de treinta minutos). Otros materiales, como el propio de laboratorio fotográfico, se pagaron con el dinero obtenido de los proyectos habituales y de las cooperativas de padres (Estos datos han sido extraídos de la nota informativa que Irene, como responsables en medios audiovisuales en el centro, envió a los profesores responsables de los distintos subproyectos de medios audiovisuales del Proyecto Mercurio, a principios del curso 1996/97).

⁴⁵⁵ Mejorándolos, por ejemplo, aprovechando la circunstancia social del descenso de niños y niñas y manteniendo el número de unidades en los centros escolares y, por tanto, disminuyendo la ratio de alumnos por aula para así favorecer la atención individualizada.

⁴⁵⁶ Concretamente me refiero a la LOPEGCE (1995) que establece la posibilidad de autofinanciación de los centros públicos -ley que fue aprobada durante el mandato político del gobierno socialista-, y al Real

sistema económico neoliberal iniciando la construcción de un cuasimercado educativo caracterizado por la competencia intercentros a la busca y captura de alumnos, ahora concebidos como clientes.

Esta situación de depauperación y pseudoprivatización del sistema educativo público también estaba afectando a esta escuela; lo cual explica la búsqueda de otras fuentes externas de financiación para mejorar sus servicios educativos y para entrar a competir en ese nuevo cuasimercado en mejores condiciones que otros centros (Problema núm. 44; capítulo 3 -apartado 2-). Durante el transcurso de la investigación todavía estaba por definir con cuántas unidades iba a quedarse este centro educativo al reestructurarse la enseñanza obligatoria con la LOGSE. Esto era una fuente de intranquilidad que les exigía a los docentes (para asegurar su puesto de trabajo en esta escuela) gastar esfuerzos de cara a la Administración para mantener o incrementar la oferta de unidades; había que convencer a la Administración de que éste era un centro en el que el profesorado trabajaba con ganas, un centro en el que sería rentable incluir toda la formación hasta el segundo ciclo de la ESO. También los docentes tenían que gastar esfuerzos de cara a las familias para mantener la demanda de plazas; había que convencerles para que matricularan a sus hijos en este colegio y no en otro, ya que una reducción de alumnado supondría para el centro una disminución de aulas y, por tanto, de recursos personales y materiales para el centro. En este sentido habría que destacar la preocupación del equipo directivo, en el tercer trimestre del curso 1996/97, por atraer solicitudes de alumnos demandando plaza en este centro, ante la cantidad de colegios existentes en el barrio y el descenso de demandas de inscripción que venía produciéndose año tras año. Preocupación que les llevó a diseñar, editar y difundir un folleto publicitario con propaganda de los servicios del colegio; estrategia publicitaria que se ha extendido a las escuelas públicas cuando hasta hace poco era característica exclusiva de algunos centros privados. En este ambiente de competición entre los centros públicos del barrio la participación en diversos proyectos educativos así como un buen equipamiento tecnológico, conseguido gracias a esa participación, servían de reclamo para atraer la demanda de plazas en el centro; tal como puede observarse en el folleto publicitario de esta escuela que se adjunta en el anexo nº 1.

Ahora bien esta dinámica habitual en este centro de participar en concursos y proyectos así como la de la propia publicidad del centro para captar fondos y alumnos conllevaban algunos peligros colaterales.

Por una parte esto exigía a los profesores implicarse en multitud de proyectos y concursos para conseguir cantidades económicas aceptables⁴⁵⁷. Participar en estos proyectos agobiaba a buena parte de los enseñantes (que participaban y se comprometían en los mismos por el bien del centro) e incrementaban el trabajo docente dispersándolo y provocando la desatención hacia las cuestiones curriculares. Las intrínsecas, específicas y

Decreto 366/1997 que posibilita y regula la libertad de elección de centros (aprobada durante el gobierno del Partido Popular); tal como he señalado en el apartado 1 del capítulo 2 (epígrafe 2.1.1.2) de este trabajo.

⁴⁵⁷ Irene se lamentaba de tener que “llorar” tanto para conseguir un poco de dinero (Diario 18/V/95); así las 200.000 ptas. que se obtuvieron en el curso 1995/96 -porque el Centro de Desarrollo Curricular del MEC editó un vídeo sobre la Semana Cultural celebrada en el centro- fue considerado como “*el dinero que más fácilmente se ha ganado este curso, en comparación con la cantidad de proyectos que hay que realizar para ganar cuatro perras*” (Diario 12/IV/96, profesora Irene).

exclusivas funciones educativas que correspondían a la escuela se resentían y se relegaban al tener que dedicar los docentes su tiempo a menesteres no estrictamente educativos (como era localizar concursos para participar o pensar qué proyectos presentar en éstos) y al realizar experiencias escolares desde la prioridad de elaborar materiales vistosos con los que lucirse o ganar los correspondientes premios y no tanto desde la prioridad de propiciar aprendizajes relevantes comprensivos en los alumnos; cuestiones sobre las que me he extendido en la categoría “Unas y otras razones”.

Introducir en el sistema educativo obligatorio un ambiente de competitividad es contraproducente, desde mi punto de vista, porque ser competitivo implica un derroche de energías y de tiempos para instalar el escaparate hacia el exterior; energías y tiempos que en la educación básica debieran de emplearse en mejorar la calidad de los procesos educativos que tienen lugar en las aulas y en las escuelas. También porque puede reducir la participación de las familias en la educación escolar de sus hijos al mero hecho de elegir el centro al que éstos acudirán desde criterios de calidad (basados en aspectos formales –como la dotación material y el número de actividades extraescolares que ofertan los centros- o en resultados a corto plazo en exámenes estatales, ...) vendidos persuasivamente por la nueva publicidad educativa que se muestra a los posibles clientes-alumnos; convirtiendo así a las familias simplemente en consumidoras en lugar de potenciar una participación más amplia y democrática de éstas en la construcción del proyecto educativo que vaya a implementarse en esos centros. La competitividad debiera de quedar fuera de la enseñanza básica pública. Todas las escuelas públicas debieran de procurar una enseñanza de calidad, lo cual difícilmente se consigue en ese ambiente distractor e intensificador del trabajo docente.

Y, por otra parte, a través del curriculum oculto se podían estar propiciando algunos aprendizajes no pretendidos en los alumnos: se les podía estar habituando a que asumieran como natural que los principios mercantilistas se introduzcan en el escenario educativo y en otros escenarios sociales sin cuestionamiento alguno a pesar de las desigualdades sociales y educativas que pueden provocar (CASCANTE, 2000); se les podía estar acostumbrando a conseguir premios o mejoras a través de su participación en concursos; se les podía estar haciendo el juego a algunos patrocinadores comerciales apoyando la aparente cara amable y solidaria que éstos pretenden vender convocando –por ejemplo- premios para escolares, etc. Aprendizajes ocultos que, además, estaban siendo apoyados por el curriculum nulo; por ejemplo, al no enseñarles a los alumnos a defender sus derechos cívico-sociales reclamando mejoras en la dotación económica y humana de todos los centros públicos –sirva de recordatorio la no movilización de los docentes y el silencio informativo de éstos de cara a los alumnos el día de la huelga convocada por los sindicatos en defensa de la escuela pública-, o al no enseñarles a cuestionar críticamente la introducción de los presupuestos capitalistas en la educación o al no estudiar las diferentes estrategias publicitarias de algunas empresas comerciales, etc.

¿No es una ironía que el Corte Inglés, el mayor centro comercial en nuestro país, convoque un premio para escolares sobre el consumo? (Premio que, por cierto, ganó este colegio el curso 1997/98 con una cuantía de un millón de pesetas). ¿De qué servía analizar críticamente en las aulas la publicidad impresa y audiovisual para que los alumnos fueran conscientes de las técnicas persuasivas de los anuncios si luego se participaba como centro educativo en este tipo de premios? O los docentes no eran conscientes de esta estrategia de marketing ni, por tanto, de esta contradicción; o bien, siendo conscientes de ello, lo

importante era conseguir ganar ese dinero del premio para el centro aunque ello supusiera ir en contra de sus discursos vacunadores. Lo preocupante es que tanto una cosa como la otra estaba enseñando mucho a los alumnos.

Es preciso señalar que, en este escenario descrito, no existía ningún compromiso ni movilización política colectiva del profesorado para defender los intereses de la escuela pública, entendida en términos generales, frente a los planteamientos neoliberales en educación; por ejemplo, demandando más financiación pública a las escuelas públicas o denostando los conciertos injustificados a los centros privados o censurando las reducciones de unidades, de plantillas o de servicios educativos, ... El día en que se convocó huelga general en los colegios públicos por la defensa de la enseñanza pública solo una profesora del centro se sumó a la huelga, Irene, la informante clave; otras profesoras, como Mónica y Marga, que manifestaban a la investigadora su apoyo a las reclamaciones en pro de la enseñanza pública no la secundaron quizá porque descontaban 10.000 pts de sueldo o por no ponerse de manifiesto ante el grupo de compañeros y ante la directora, ... La directora tampoco la apoyó porque deseaba mantener una buena imagen de la escuela que permitiera no perder las buenas relaciones que tenían con la Administración y otras instancias, evitando la imagen de un centro conflictivo y molesto (Diario 22/IV/97).

Unicamente algunas docentes consideraron la posibilidad de aunar esfuerzos y de buscar apoyos colectivos para reclamar cuestiones puntuales que afectaban directamente al centro; por ejemplo, cuando en el centro iban a suprimirse algunas plazas docentes una profesora habló de solicitar ayuda a los sindicatos⁴⁵⁸ o cuando la directora convocó un Consejo Escolar con la intención de constituir un frente común con las familias para reclamar a la administración educativa el mantenimiento de algunas de las conquistas de este centro que corrían el riesgo de perderse como eran: el transporte gratuito de alumnos con necesidades educativas especiales, la exclusividad de los profesores de apoyo y del orientador psicopedagógico –que habría que empezar a compartir con otros tres centros- o la supresión de algunas plazas docentes de Primaria (Diario 15/V/97 y 20/V/97).

CONTRERAS (1997) manifiesta que estas actitudes docentes están siendo generadas por las políticas educativas descentralizadoras de la administración que conducen a los docentes a pensar únicamente en sus propios intereses particulares y a obviar la situación educativa general que esas políticas están ocasionando.⁴⁵⁹

⁴⁵⁸ Fue Irene quien le replicó a la profesora, que proponía buscar el apoyo de los sindicatos para evitar la pérdida de algunos servicios del centro, diciéndole que había que ser coherente con la respuesta que se estaba dando desde el centro a la política educativa ministerial. Le dijo que si la huelga no había sido secundada en el centro por nadie salvo por ella, entonces no era oportuno protestar por algo que les afectaba única y exclusivamente a ellos (Diario 15/V/97).

⁴⁵⁹

“La forma en que se viene planteando la descentralización acostumbra al profesorado y a la sociedad a pensar en la educación en términos particulares. La institucionalización de que lo importante es el propio centro, de que lo profesional es atender a las necesidades del propio alumnado y de que lo democrático consiste en crear una relación local de oferta y demanda, les impide captar las dinámicas sociales generales que crean los procesos de elección y de selección, porque no se dispone de mecanismos, ni se crea la sensibilización para ello. Al convertir lo social en una mera suma de intereses particulares, y la escolaridad en una suma de centros que atienden y se adaptan a su propia clientela, la visión de conjunto y la actuación política,

4.2.2.3.4.3. UNA Y OTRA ORGANIZACIÓN DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES⁴⁶⁰

Las decisiones sobre la distribución y sobre la organización del uso de los equipos audiovisuales fueron tomadas por el claustro.

Estos equipos se distribuyeron por las distintos edificios de esta escuela y se instalaron en estructuras móviles para facilitar el desplazamiento y el uso de los mismos en las diferentes aulas y salas del centro. Así equipos de televisión, magnetoscopio, proyector de diapositivas y radiocasette se ubicaron en armarios móviles en cada una de las plantas del edificio principal, existiendo un equipo de reserva en el laboratorio (y en la biblioteca), y los retroproyectores se colocaron en carritos móviles en cada una de las plantas así como en el edificio de las casitas (el edificio de Educación Infantil). Los equipos se localizaban siempre en las mismas aulas y salas, siendo la profesora de ese aula o el conserje quienes guardaban las llaves de dichos armarios móviles. Algunos otros radiocassettes se guardaban en un almacén en el edificio principal, siendo el conserje quien tenía las llaves del mismo, y en un despacho-almacén del edificio de las casitas teniendo una de las profesoras de educación Infantil las llaves de éste. En el edificio de las casitas no se ubicó ningún equipo de televisión y magnetoscopio porque este espacio no disponía de alarma. Era una preocupación constante de los docentes, sobre todo de Irene –la responsable en medios audiovisuales del centro–, guardar los equipos a buen recaudo para evitar posibles hurtos que ya habían sufrido en varias ocasiones.⁴⁶¹

Los tándem televisor-magnetoscopio fueron los únicos equipos audiovisuales para los que se diseñó una rejilla de uso, como medida organizativa para evitar solapamientos en su utilización. Estas rejillas se situaron en el tablón de anuncios de la sala de profesores y en cada uno de los armarios móviles de la biblioteca, del laboratorio y de las correspondientes aulas de la primera y segunda planta del edificio principal; en ellas los profesores reservaban semanalmente los equipos anotando cuando deseaban utilizarlos. Respecto a las cámaras de vídeo, en un primer momento, se acordó que se establecería un turno de forma que cada grupo supiera qué día de la semana podría usarlas pero, como apenas se utilizaron, el turno dejó de funcionar. El resto de aparatos –los proyectores de diapositivas, los retroproyectores de transparencias y los radiocassettes– no fueron objeto de ninguna norma organizativa específica ya que no se preveían atascos o coincidencias en el uso de éstos; las profesoras de Música o Idiomas que utilizaban frecuentemente los radiocassettes estaban bien organizadas entre ellas.

queda sólo para las esferas administrativas, que gestionan el mapa escolar sin mayores vinculaciones democráticas... La ausencia de una perspectiva democrática no es sólo la falta de relaciones comunitarias en los centros, sustituidas por relaciones de elección. Es también la falta de políticas democráticas a otros niveles supraescuela que tengan por objeto la creación de vinculaciones comunitarias más amplias, alentadas por propósitos de igualdad social.” (CONTRERAS, 1997, 209-210).

⁴⁶⁰ La ubicación organizativa en esta escuela de los distintos equipos y materiales audiovisuales la he descrito más detalladamente en el epígrafe 4.2.1.2.2 (págs. 285-287).

⁴⁶¹ Irene estaba muy pendiente de guardar convenientemente los equipos audiovisuales en lugares seguros para prevenir robos, consciente de que si ésto ocurría no contaban con presupuesto económico para reemplazarlos por otros nuevos (Diario 28/IV/97).

Del mantenimiento y control de los equipos audiovisuales se encargó la responsable en medios audiovisuales del centro, quien se ocupó de: instalar los complicados equipos enviados por el PNTIC para que los profesores solo tuvieran que enchufarlos y utilizarlos; controlar si los devolvían después de su uso y en qué estado; preparar los materiales de paso y de cargar las baterías; preveer las necesidades de compra de cintas, ... ; controlar el uso de aquellos aparatos ubicados en el laboratorio y facilitar el acceso de los docentes a éstos.

Se prefirió la medida organizativa de ubicar los equipos por plantas, por una parte, porque en la escuela se carecía de espacios como para dedicar una única sala en exclusiva para este uso (Diario 5/IV/95, profesora Irene) y, por otra parte, porque los docentes deseaban utilizarlos en sus aulas por las molestias que ocasionaría el trasladar a los alumnos de un lugar a otro (Diario 15/V/96)⁴⁶². Ahora bien esta misma distribución no se aplicó en el caso de los equipos informáticos, los cuales se ubicaron en una sala que se acondicionó específicamente para albergarlos y para evitar robos. Esta diferente decisión fue debida probablemente a cómo concebían los docentes el uso de estos últimos equipos. Como señala BAUTISTA (1994, 103) la organización física de los recursos prefigura unas determinadas modalidades y tiempos de uso así como unos determinados roles docentes y discentes, que pueden estar impidiendo la cabida de lo audiovisual o de lo informático en el trabajo escolar diario (Problema núm. 45; capítulo 3 -apartado 2-). En el caso de esta escuela en el que no se disponía de un equipo audiovisual e informático por aula, se estaba imposibilitando poder incorporar estos medios en la cotidianeidad de los procesos educativos para trabajar con y sobre ellos en los diferentes temas curriculares (añadiendo datos, enfrentando informaciones, ...) o que el docente pudiera servirse de ellos para afrontar imprevistos o dificultades de comprensión de los alumnos, ...

Esta distribución organizativa, de los equipos audiovisuales por plantas, que estaba a medio camino entre la centralización de los equipos en una sala de audiovisuales y la dotación de un equipo audiovisual completo por aula, aún siendo preferible a la primera por la accesibilidad y la flexibilidad de uso que permitía posibilitando su utilización en las propias aulas, también tenía algunos inconvenientes prácticos derivados de la no existencia de dichos equipos en cada aula y de tener que compartir su uso. Aunque el hecho de tener que compartir los equipos podía ser positivo desde el punto de vista del curriculum oculto, implicaba una serie de acciones docentes (suplementarias a las de planificación del uso de estos medios y de selección de éstos) que generaban múltiples molestias y complicaciones a los docentes; como las que se indican a continuación⁴⁶³:

⁴⁶² Maite comentó que bajar con sus niños de 2º Primaria de su aula, en la primera planta, a la biblioteca, en la planta baja, era complicado y que por eso prefería utilizar el vídeo en clase y que se organizara su uso con una rejilla de control (Diario 15/V/96, sesión de formación del Proyecto Mercurio).

⁴⁶³

"Vas a hacer una cosa con media hora de tiempo y te encuentras que el vídeo no se ve" (Evta. profesora Irene, junio 1997, 14)

"(Usar estos medios audiovisuales) reduce la sesión por delante y por detrás ... Tienes que bajar a por el retroproyector, las diapositivas no las encuentras ... No es lo mismo que coger el libro y decir: 'Mira, ésto va fenomenal ahora' ... No lo tienes ahí para cogerlo en un momento determinado ... Cuanto más al alcance esté y más a disposición más lo vas a utilizar" (Evta. profesora Merche, junio 1996).

1. Los docentes tenían que reservar los equipos y las salas múltiples (el laboratorio, la biblioteca o el antiguo gimnasio) para evitar coincidencias con otros profesores que desearan utilizarlos a esas mismas horas con sus grupos de alumnos.
Habitualmente los profesores no anotaban en las rejillas todas las veces que pensaban utilizar estos equipos por lo que tenían que comprobar, en el momento previo inmediato a su uso, si los equipos estaban libres; con lo cual no se evitaban los atascos, aunque cuando éstos se producían los docentes se ponían fácilmente de acuerdo sobre cuando los utilizarían unos y otros. Normalmente las coincidencias en las demandas de uso eran los viernes por la tarde o cuando llovía⁴⁶⁴ o entre Irene y algún otro docente (Diario 26/IV/96, 28/IV/97, 20/V/97 y 5/VI/97). Además las reservas de última hora, aparte de no asegurar el poder utilizar los equipos en el momento deseado, suponían una molestia para los responsables de los equipos, a los cuales se les interrumpía constantemente. Quizá también se agobiaba en exceso a la responsable en medios audiovisuales del centro porque los profesores no contaban con la suficiente información acerca de cómo utilizarlos o acerca de dónde localizar cintas vírgenes, ... (Diario 28/II/96).⁴⁶⁵
2. Los docentes tenían que localizar al profesor o al conserje que custodiaba la llave del armario y de la sala donde estaba guardado el equipo.
Este paso previo no era sencillo. Se perdía mucho tiempo localizándolos puesto que estos profesores podían estar dando clase en otras aulas (rotando) o en la biblioteca o en la secretaría o, incluso en el caso de Irene, en el CPR (Diario 12/III/97 y 13/V/97). Otras veces, por ejemplo, el docente A que quería utilizar el equipo a primera hora buscaba al docente B responsables en las llaves; éste se las había dejado al conserje quien, a su vez, se las había dado a un docente C que iba a utilizarlo a segunda hora, ... (Diario 5/VI/97). Por lo que esta medida de seguridad suponía una barrera añadida en el acceso a los medios audiovisuales.

En la encuesta 1 los docentes manifestaron que una de las razones fundamentales por las que los medios audiovisuales no se utilizaban en las aulas era la escasa dotación de equipos así como la organización de los mismos; algunas de sus respuestas referidas a estas últimas dificultades fueron las siguientes:

“El tener que usarse el espacio donde están a otros usos, simultáneamente” (Encuesta 1, profesor anónimo, 1995).

“Por ubicación de los materiales. A veces los quieres usar y se toman a destiempo por no tenerlos cerca del aula” (Encuesta 1, profesora Gema, 1995)

“Tener que transportar el proyector por las escaleras” (Encuesta 1, profesora Belén, 1995)

“Dificultad de acceso, poca disponibilidad” (Encuesta 1, profesor anónimo, 1995)

“Cada vez que hay que utilizarlos es necesario montar y desmontar” (Encuesta 1, profesor Javier, 1995)

“El que los aparatos no estén en su sitio o en condiciones de ser utilizados (porque están estropeados)” (Encuesta 1, profesora Petra, 1995).

“La mayor dificultad es organizar el material, ir a coger al otro edificio (central) el proyector de diapositivas, o trasladar a todos los alumnos para poder ver algo en vídeo” (Encuesta 1, profesora Monica, 1995).

⁴⁶⁴ Solían existir habituales coincidencias de uso los viernes por la tarde o cuando llovía, así luego una profesora decía: *“Cuando a ti te parece que es un buen momento ... entonces son justamente los días y las horas que la gente coincide”* (Evta. profesora Merche, junio 1996)

⁴⁶⁵

“La profesora X no se da cuenta de que estás haciendo otras cosas y de que molesta... es que hay unos límites” (Diario 5/III/96, profesora Irene).

3. Los docentes tenían que trasladar los equipos recogiendo los de su emplazamiento habitual para llevarlos a su aula y devolviéndolos allí una vez terminada la sesión con ellos. Normalmente esto se hacía con ayuda de los alumnos.
4. Los docentes tenían que controlar “in situ” el correcto funcionamiento y la puesta a punto de los equipos, del cableado, de las fuentes de alimentación, ...
Irene, la responsable en medios audiovisuales, se quejaba de que habitualmente los profesores no devolvían los equipos tal como se les habían entregado (sino que se cambiaban cables o se desprogramaban los canales, ...) y de que tampoco le solían dar aviso cuando éstos no funcionaban correctamente; con lo cual ella no podía prepararlos de nuevo para su uso, ni solicitar el arreglo correspondiente para que estuvieran disponibles cuanto antes. Así el siguiente docente que iba a emplearlos se encontraba con la sorpresa de que éstos no funcionaban con las consiguientes pérdidas de tiempo (si intentaba arreglarlos o buscar otros equipos -aunque esto no era muy frecuente-) así como con las distracciones de los alumnos y las molestias para el propio docente al tener que modificar su propuesta de trabajo sin disponer de tiempo para rediseñarla; aunque habitualmente las tareas solían derivar en el trabajo con el socorrido libro de texto o cuaderno de fichas (Diario 22/IV/97).
5. Los docentes tenían que preparar la sala para su visionado (por ejemplo, transformando el laboratorio o su aula en sala de proyecciones recolocando mesas y sillas) y/o tenían que desplazar a los alumnos a aquéllas que estaban acondicionadas para su uso.
En algunas ocasiones cuando se querían utilizar algunos equipos audiovisuales y no se disponía de ellos en el edificio (por ejemplo, en el caso del edificio de las casitas) o el aula ordinaria no estaba preparada para el uso de determinados equipos audiovisuales⁴⁶⁶ o los equipos de una planta estaban siendo utilizados por otro grupo, había que desplazar a todo el grupo de alumnos al edificio central o a otras salas del mismo como la biblioteca o el laboratorio; lo cual era sentido por los enseñantes como una complicación que les retraía en su utilización.

El no tener “a mano” estos medios y, por ende, tener que localizar y trasladar los equipos desde donde se ubicaban al aula o tener que movilizar a los alumnos a otros espacios (y quizá encontrarse con que los aparatos no funcionaran correctamente) o tener que acondicionar las salas para el visionado, reducía las intenciones del profesorado de incorporar estos medios audiovisuales a sus actividades escolares cotidianas ya que habitualmente su uso generaba una serie de complicaciones añadidas como pérdidas de tiempo, molestias para el docente por posibles cambios en sus propuestas de trabajo (si los equipos no funcionaban o estaban ocupados), así como trastornos en el ambiente de trabajo y en la disciplina por el despiste y la pérdida de concentración de los alumnos (si tenían que cambiar de lugar de trabajo o si se introducían en el aula elementos que no eran habituales en ella).

⁴⁶⁶ Aunque el centro había previsto la colocación de enganches sobre las pizarras para poder sujetar allí la pantalla de proyección de diapositivas y transparencias, no todas las aulas podían oscurecerse para proyectar estos medios audiovisuales (por ejemplo, las del edificio de las casitas).

Estos gastos adicionales de tiempo, por ejemplo al tener que desplazar a sus alumnos hasta una de las salas para visionar vídeos, los docentes los destacaron fundamentalmente cuando pretendían realizar actividades breves con estos MAV-MCM ya que después esas profesoras que decían no poder usarlos en esas ocasiones sí que visionaron con sus alumnos textos audiovisuales en actividades con una duración temporal más prolongada.⁴⁶⁷

Los profesores, según percibían los inconvenientes señalados y según era la actitud de éstos ante su trabajo, afrontaban de diferente manera estas dificultades: bien esforzándose para resolverlas o inmovilizándose ante ellas. Unas profesoras contemplaban estos obstáculos como algunos de los muchos pormenores que los enseñantes tenían que “torear” y salvar en el ejercicio de sus funciones docentes e intentaban solucionar los distintos impedimentos no desistiendo ante éstos⁴⁶⁸; en cambio otras magnificaban los escollos mencionados considerándolos como inabordables o vivenciaban las dificultades como molestias y esfuerzos añadidos o consideraban excesiva e improductiva la cantidad de tiempo que “perdían” cuando los utilizaban, desanimándose a incluirlos en sus actividades habituales de aula.

Es cierto que algunos problemas que obstaculizaron el uso de los medios audiovisuales (coincidencias, interrupciones, equipos estropeados, ...) surgieron del incumplimiento de los propios docentes de las normas de uso establecidas y que si se hubiera seguido el sistema de funcionamiento acordado (reservando con antelación los equipos, dejándolos en condiciones óptimas para su uso, comunicando las averías, ...) o se hubieran mejorado algunas deficiencias detectadas (por ejemplo, colocando las llaves en un lugar concreto de fácil acceso para los profesores en el momento de usarlos, ...) estos inconvenientes podrían haber sido solventados y evitados. Pero es preciso destacar en este punto algunas cuestiones en relación con el trabajo docente y su cultura profesional que habría que tener en cuenta a la hora de formular una formación del profesorado en éste y en otros ámbitos curriculares. Por un lado, los docentes parecían concentrar sus esfuerzos en los procesos de desarrollo curricular y no tanto en los de diseño y planificación, tal vez porque así lo requiere la complejidad de los procesos educativos y tal vez porque al utilizar el libro de texto como recurso didáctico principal estaban acostumbrados a planificar mucho sus actuaciones docentes. Y, por otro lado, los enseñantes no estaban habituados a utilizar otros equipos diferentes al libro de texto ni a cumplir con normas organizativas de este tipo sino que estaban familiarizados con el uso inmediato y directo de los materiales impresos en el propio aula sin costes adicionales de

⁴⁶⁷ En las entrevistas de junio de 1996 Merche manifestó que a lo largo de un trimestre no le fue posible poner a los alumnos un vídeo de diez minutos (el vídeo del Agua, elaborado por las profesoras durante el curso del Proyecto Mercurio) y Regina dijo que no tuvo tiempo de mostrar a sus alumnos anuncios televisivos sin sonido para que luego los niños dibujaran; aunque, de hecho, ambas profesoras sí que pusieron a sus alumnos películas de Walt Disney y documentales gastando esos tiempos de desplazamiento.

⁴⁶⁸ Por ejemplo, Mónica y Vanesa acondicionaron su despacho-tutoría-almacén de 4 metros cuadrados para montar el laboratorio de fotografía y poder trabajar en él con sus alumnos de primero de Primaria e Irene cubrió las quince ventanas del laboratorio con cartulinas negras y celofán rojo para poder revelar allí fotografía. Irene era consciente de que el empleo de medios audiovisuales implicaba una “pérdida” de tiempo mayor que cuando se utilizan medios impresos pero estaba dispuesta a “gastar” estos tiempos; no veía ningún problema en trasladar temporalmente los equipos que necesitaba de una sala a otra aunque fuera en distintas plantas del edificio, dedicaba el tiempo necesario para conectar los aparatos, localizar los equipos que estaban libres y utilizarlos, ... (Diario 6/VI/95, 9/I/96, 17/I/96, 1/II/96, etc).

tiempo para localizarlos y usarlos; por ello y por su comprensión productivista del tiempo escolar (ya mencionada en otra categoría) les resultaba difícil habituarse a reservarlos, aceptar el tener que perder tiempos extras para localizar y trasladar equipos así como resolver posibles contratiempos que podían ir surgiendo y que no eran usuales cuando utilizaban los materiales impresos.⁴⁶⁹

En este centro el papel de la profesora responsable en medios audiovisuales era más bien de coordinadora que de experta aunque era la profesora que más conocimientos técnicos y didácticos tenía sobre este ámbito curricular; rol que ella conscientemente evitó posiblemente para no enturbiar las relaciones con sus compañeros y compañeras de trabajo. Esta figura del responsable como experto es cuestionada por BAUTISTA (1994, 97-98) tanto en cuanto a la responsabilidad individual que la acompaña como en cuanto a la preeminencia de su saber sobre el del práctico que supone ya que esto puede estar reforzando la irresponsabilidad así como la dependencia y la pasividad del profesorado en lugar de fortalecer su rol docente como profesional autónomo responsable; por ello este autor considera preferible la responsabilidad colectiva y que sean los docentes quienes, haciendo uso de sus capacidades y saberes, reflexionen y decidan qué y cómo hacer en las aulas y en el centro (en este caso, con los MAV-MCM). (Problema núm. 45; capítulo 3 -apartado 2-)

En relación con esto, como he señalado anteriormente, los docentes consideraban necesario que algún compañero realizara el análisis periódico de los materiales que llegaban al centro y que éste les pasara dicha valoración. En este sentido sería preferible la existencia de un Seminario permanente de materiales curriculares a constituir en el centro, donde los docentes colectivamente por áreas curriculares o niveles educativos buscaran, revisaran, seleccionaran e incluso produjeran (o adaptaran) materiales curriculares impresos, audiovisuales e informáticos para utilizar en sus aulas; y que posteriormente estos trabajos se difundieran entre los distintos docentes bien en sesiones específicas de puesta en común de ese Seminario o bien en las reuniones de ciclo o de departamentos de esta escuela.

Dotar a cada aula escolar con un equipo audiovisual completo (retroproyector, proyector de diapositivas, televisión, vídeo y radiocassette) evitaría todos estos trastornos y complicaciones que disuaden a los profesores de utilizar estos medios en los procesos educativos y, además, posibilitaría usarlos en cualquier momento del horario escolar en que se considerara oportuno, tal como se hace con la pizarra cuando se detectan lagunas de conocimiento o conflictos cognitivos en el aprendizaje de los alumnos. El coste total de este equipamiento audiovisual completo por aula, comprando equipos básicos (no de alta resolución gráfica ni de alta fidelidad acústica), sería de unas 150.000 ptas o incluso menos si se compraran al por mayor⁴⁷⁰; cantidad que podría ser amortizada con menos de la

⁴⁶⁹

“Este es el problema de los medios audiovisuales e informáticos; que por muy preparado que esté pueden fallar y entonces te quedas un poco desorientada. En cambio la pizarra (y el libro) siempre están ahí” (Diario 28/IV/97, profesora Irene)

⁴⁷⁰

El cálculo aproximado ha sido realizado asignando los siguientes precios a los siguientes equipos audiovisuales: retroproyector (50.000), proyector de diapositivas (15.000), televisión (30.000), vídeo (30.000), radiocassette (25.000); en total unas 150.000 pesetas.

mitad de lo que los alumnos de una sola aula invierten comprando libros de texto en un año -ya que el desembolso anual que realiza cada alumno en estos materiales asciende a unas 20.000 pts (*La Nueva España*, 27 de agosto de 1999, p.40)-. Pero ni los docentes ni las familias se cuestionaban el elevado desembolso económico anual en libros de texto⁴⁷¹, asumido como natural y de sentido común, ni se planteaban esta u otra redistribución de los gastos en material educativo ya que los libros de texto eran una herramienta de trabajo fundamental para el profesorado (de la que les sería difícil prescindir de repente) y las familias concebían a estos materiales como imprescindibles en el trabajo escolar considerando que su ausencia podía ser la causa de un mal rendimiento académico⁴⁷². Además en el contexto socioeconómico capitalista en el que vivimos, donde prima la ideología dominante de la propiedad individual y privada, parece que difícilmente se aceptaría de primeras invertir esos gastos en comprar bienes comunes para un uso compartido de éstos.

Ahora bien, dotar a cada aula con un equipo completo (sea éste financiado por las familias o, mejor, por la administración educativa) no tiene mucho sentido si estos medios apenas son utilizados por profesores y alumnos. El hecho de contar con ellos en las aulas no implica que los docentes vayan a plantearse usarlos habitualmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje aunque quizá sí que aumentarían los tanteos y las experiencias de trabajo con estos medios. *“Cuanto más al alcance esté y más a disposición más lo vas a utilizar”* (Evta. profesora Merche, junio 1996). Sería necesario, por un lado, incrementar la dotación material y económica a las escuelas públicas para que ésta fuera más completa y adecuada⁴⁷³ y para que se evitaran algunos de los problemas descritos (búsqueda de financiación por otras vías, coincidencias de uso, ...). Pero siendo un requisito necesario el incremento de la dotación material no es un requisito suficiente. Sería precisa una formación del profesorado en la que éstos reflexionaran acerca de la necesidad de estudiar críticamente los MAV-MCM y de incorporar al aula una amplia variedad de recursos de aprendizaje así como que repensaran muchas otras cuestiones curriculares como las que se plantean en este informe específico; no solamente acerca de aspectos relativos específicamente a los MAV-MCM sino también acerca de otros aspectos que parecen extraños pero que determinan directa e indirectamente el uso que de estos medios se hace en las aulas. Los docentes tendrían que reflexionar tanto acerca de las prácticas educativas y de los aprendizajes que éstas propician desde el curriculum explícito, oculto y nulo así como acerca de su propia cultura profesional docente y de los condicionantes culturales y estructurales que están incidiendo tanto en el curriculum como en su pensamiento didáctico.

⁴⁷¹ Hoy en día no se discute ese gasto sino quién debe de pagarlo si las familias o el Estado; siendo un despilfarro comprar año tras año y para cada alumno los mismos libros de texto por la audaz estrategia de las editoriales comerciales de instar a los alumnos a escribir directamente en las páginas de los libros para que no puedan ser reutilizados en siguientes ocasiones y provocar así anualmente la compra de nuevos ejemplares.

⁴⁷² Aquí remito a lo dicho en las categorías “Unos y otros tiempos. Unos y otros programas” y “Unas y otras familias”.

⁴⁷³ Es abismal la diferencia de dotación entre un banco o una empresa y una escuela, como bien señala SAN MARTIN (1995).

4.2.2.4. UNA Y OTRA FORMACIÓN

4.2.2.4.0. INTRODUCCIÓN

Los docentes también indicaron que su falta de formación en el ámbito audiovisual era uno de los factores que más estaba impidiéndoles implementar un mayor y mejor uso de los MAV-MCM en sus aulas. Así pues en esta última categoría voy a presentar y cuestionar sus comentarios al respecto pero también voy a analizar la formación en MAV-MCM que se impartió a los docentes de esta escuela desde el Proyecto Mercurio (del Ministerio de Educación) durante el curso 1995/96, entrando a valorar si ésta era la formación que reclamaban y necesitaban los docentes y cómo ésta incidía en su trabajo docente y en su cultura profesional.

4.2.2.4.1. UNA MIRADA “MÁS” DESCRIPTIVA SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESTA ESCUELA, EN MAV-MCM, DESDE EL PROYECTO MERCURIO

La formación del profesorado de esta escuela desde el Proyecto Mercurio tuvo lugar durante el curso 1995/96, en la primera fase de la adscripción de este centro a dicho Proyecto -fase de formación-; en los dos años siguientes se desarrollarían experiencias educativas en las aulas con los medios audiovisuales, tal como se especificaba en la convocatoria de dicho Proyecto. Dicha formación se concibió diferenciadamente, por un lado, para la docente “responsables en medios audiovisuales” de esta escuela y, por otro, para el resto de los docentes de este centro.

La formación específica que recibió la profesora *responsable en medios audiovisuales* de esta escuela tuvo lugar en la primera quincena del mes de julio de 1995 a través de un curso de cien horas de duración, de las que setenta fueron presenciales y las otras treinta se destinaron a la realización de trabajos prácticos (que esta profesora debía de entregar al PNTIC en enero de 1996). Este curso se organizó con ponencias de expertos, comunicaciones de experiencias y talleres en torno a contenidos referidos a los aspectos técnicos de las tecnologías audiovisuales, experiencias de integración de los medios audiovisuales en el curriculum y funciones del responsables en medios audiovisuales⁴⁷⁴. Además en este curso se le entregó a esta profesora, a Irene, un dossier bibliográfico producido por el PNTIC: unos cuadernos destinados a la formación de estos responsables y otros cuadernos “de extensión del Proyecto Mercurio” en los que se recogían orientaciones didácticas y propuestas de experiencias concretas con medios audiovisuales

⁴⁷⁴ Según informó la responsables en medios audiovisuales en el centro a la investigadora, algunas ponencias versaron sobre análisis de algunos documentos televisivos (telediario) y películas (como *Pretty Woman*), hubo un taller de realización de transparencias y los trabajos prácticos a realizar en las horas no presenciales fueron la grabación y comentario de dos programas de televisión educativa y el diseño de una unidad didáctica que incluyera el uso de las transparencias.

por áreas y niveles curriculares⁴⁷⁵. Después esta profesora también compartió la formación que recibió el resto de docentes del centro, que se detalla a continuación.

La formación del resto del *equipo pedagógico* de esta escuela tuvo lugar durante todo el año escolar 1995/96 y consistió en un curso de sesenta horas, casi la mitad de ellas no presenciales, desarrollado en la misma escuela en sesiones semanales los miércoles de 13.30 a 15 horas. Este curso fue dirigido e impartido por el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona, Miguel, y fue coordinado también por Irene, la responsables en medios audiovisuales de esta escuela (Diario 26/IX/95, 4/X/95, 18/X/95, 25/X/95, 15/XI/95, 22/XI/95, 29/XI/95, 13/XII/95, 10/I/96, 17/I/96, 24/I/96, 31/I/96, 14/II/96, 28/II/96, 6/III/96, 13/III/96, 10/IV/96, 17/IV/96, 24/IV/96, 8/V/96 y 29/V/96).

En la primera sesión de este curso Miguel, el formador de los profesores, presentó a los docentes su propuesta de formación y éstos cumplieron un cuestionario sobre sus conocimientos previos y sobre los temas que estarían interesados en tratar a lo largo de ese curso (cuestionario 1 –anexo nº 6-). La propuesta curricular de este curso que el formador presentó a los docentes, la cual sería desarrollada en módulos teóricos y en talleres prácticos en grupos de cinco o seis personas, fue la siguiente:

- I. Los medios audiovisuales para la comunicación:
 - a. Los medios audiovisuales en la enseñanza.
 - b. El lenguaje audiovisual.
- II. Los medios audiovisuales: retroproyector, fotografía, diapositivas, sonido y vídeo. Uso técnico y didáctico.
- III. Diseño y desarrollo de proyectos:
 - a. Integración curricular de los medios audiovisuales: organización de recursos y conocimiento y valoración de materiales y de experiencias.
 - b. Programación de experiencias.
 - (c. Desarrollo y recogida de experiencias, en el 2º y 3º año).

El resto de las sesiones presenciales versaron mayoritariamente sobre la imagen en movimiento, concretamente sobre la producción de vídeos, porque eso había sido lo demandado mayoritariamente por los profesores en el cuestionario 1 que cumplieron (aunque no únicamente); es decir, se centró fundamentalmente en el apartado II de la propuesta indicada, enfocándose casi exclusivamente en el vídeo como recurso audiovisual y en los aspectos técnicos (y no didácticos). Esta temática de trabajo ocupó tres clases teóricas y once clases prácticas en las que los profesores por equipos elaboraron un vídeo de un minuto sobre un tema que ellos mismos decidieron, no siendo preciso que éste tuviera una intencionalidad didáctica ni que les sirviera como material curricular para ser utilizado posteriormente con los alumnos en sus aulas. En otras tres sesiones, simultáneamente a algunas en las que se estaba trabajando por grupos con el vídeo, se realizó un taller de fotografía que fue impartido por Irene. También se dedicaron cuatro sesiones para trabajar las transparencias y manejar los aparatos del colegio, y se reservó una sesión para tratar el tema de la televisión como contenido curricular (a

⁴⁷⁵ "Curso A.C.D. de Formación de responsables en medios audiovisuales. 3-14 julio/95. Ciudad Real-Madrid-Salamanca-Segovia (núms. 1, 4, 6, 7)". "Cuadernos de extensión del Proyecto Mercurio: Educación Primaria, Ciencias Naturales, Educación Plástica".

propuesta de la investigadora). Durante las tres últimas sesiones se planificó la organización de los recursos con los que contaba en ese momento el centro y se diseñó el plan de trabajo para el siguiente curso escolar en relación con los medios audiovisuales. Así pues el curso de formación se desarrolló en las siguientes sesiones:

- Negociación de los contenidos del curso: presentación del posible diseño del curso y cumplimentación del cuestionario 1 (1ª sesión).
- Ponencia del asesor sobre “los medios audiovisuales como recursos tecnológicos” (2ª sesión).
- Charla de un experto sobre “la televisión como contenido curricular” (3ª sesión).
- “El vídeo” (4ª a 17ª sesión):
 - . Exposiciones magistrales del asesor sobre lenguaje audiovisual y producción de vídeo -guiones- (4ª a 6ª sesión).
 - . Taller de producción de un vídeo. (Simultáneamente en tres de estas sesiones se realizó un taller de fotografía) (7ª a 16ª sesión).
 - . Puesta en común de trabajos prácticos realizados: visionado y comentario (17ª sesión).
- Taller sobre retroproyección y manejo de aparatos del colegio -copiando y montando cintas de vídeo- (18ª a 21ª sesión).
- Reuniones para elaborar el plan de trabajo para el siguiente curso con previsión de objetivos, de experiencias, de organización de recursos (ubicación, uso, gestión de compras, mantenimiento, ...) y temporalización de reuniones (22ª a 24ª sesión).

Aunque Miguel, el director-ponente de este curso de formación del profesorado, tenía previsto realizar una evaluación continua del mismo durante el proceso, para modificar lo que se considerara conveniente, ésta no se llevó a cabo sino que únicamente se realizó una evaluación final mediante un cuestionario-tipo utilizado en todos los cursos impartidos desde el CPR (cuestionario 2 -anexo nº 7-). Miguel solicitó a la investigadora un cuestionario para realizar la evaluación parcial del curso; el cual fue realizado expresamente para la ocasión (anexo nº 10) y entregado a éste pero no fue utilizado, quizá por las razones que relato más adelante.

4.2.2.4.2. UNA MIRADA “MÁS” INTERPRETATIVA SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESTA ESCUELA, EN MAV-MCM, DESDE EL PROYECTO MERCURIO

4.2.2.4.2.1. VALORACIÓN DE LOS DOCENTES

La formación de la responsable en medios audiovisuales no se entra a valorar puesto que apenas se disponen de datos sobre la misma, salvo los aportados por la docente que asistió a ese curso específico.⁴⁷⁶

⁴⁷⁶ Ahora bien, sí considero conveniente incluir algunas valoraciones respecto al mismo mencionadas tanto por esta docente como por el asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona.

Este curso de formación del equipo pedagógico los profesores lo valoraron unánimemente de forma positiva en el cuestionario 2 que el director-ponente del curso les pasó al finalizar el mencionado curso (anexo nº 7)⁴⁷⁷. En las entrevistas, realizadas a las docentes en junio de 1996, las razones con las que los docentes argumentaron la utilidad del curso recibido fueron que esta actividad formativa había cumplido sus expectativas de introducirles en el tema, que con ella habían perdido el miedo hacia los equipos tecnológicos y que habían descubierto que el uso de estos medios podía serles de utilidad y podía ayudarles a evitar la monotonía de los libros de texto⁴⁷⁸. También destacaron como provechoso que la formación hubiera tenido lugar en la propia escuela y dentro del horario escolar (aunque se cogieron horas de la comida ya que, de lo contrario, hubieran tenido que quedarse por la tarde después de la jornada de trabajo y algunos profesores no hubieran podido asistir al curso aún estando interesados en el tema). Igualmente consideraron adecuado que la formación hubiera estado “tutelada” por una profesora del centro (Irene) porque de esta manera en el día a día esta persona estaba ahí para ofrecerles su ayuda.

La profesora responsable en medios audiovisuales, que previamente al curso de formación de responsables ya desconfiaba de éste al creer que no le iban a decir nada nuevo (Diario 25/V/95, profesora Irene), siguió valorándolo negativamente tras su asistencia al mismo porque la fase presencial fue muy intensiva (muchas horas en pocos días) y en una época del año en que los profesores estaban cansados (primera quincena de julio), porque los contenidos allí tratados no fueron muy interesantes siendo ínfima la calidad de las ponencias, porque las prácticas presenciales fueron poco útiles (ocuparon dos o tres tardes realizando transparencias) y porque los trabajos prácticos en las horas no presenciales no se correspondían con lo aprendido en las sesiones teóricas; desde su punto de vista hubiera sido necesario seleccionar mejor las ponencias y las actividades prácticas a realizar (Diario 10/I/96, profesora Irene). Ella misma criticaba al PNTIC al invitarles a ella y a Mónica a que contaran sus experiencias con los medios audiovisuales en ese curso de formación para responsables, desconociendo aquél de primera mano lo que ellas hacían (Diario 15/V/96, profesora Irene).

Según manifestó Miguel los profesores solían ser muy críticos con el curso de formación de responsables y contrastadamente evaluaban bastante bien el curso de formación del equipo pedagógico. *“Los asistentes a este curso (el de formación de responsable en medios audiovisuales) lo suelen valorar negativamente; quizá algo más negativamente de lo que se merece (...). No se puede basar toda la calidad de la formación en la calidad de los ponentes”* (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996).

⁴⁷⁷ En el cuestionario de evaluación los profesores valoraron prácticamente todos los ítems con una puntuación media de cuatro sobre cinco: “Valoración global” (4’3), “Consecución de objetivos” (3’96), “Adecuación contenidos y expectativas” (4’12), “Metodología” (4’4), “Interés y utilidad de las actividades” (4’4), “Comunicación ponente-asistentes” (4’7) ... Asimismo indicaron que el curso les había aportado: conocimientos técnicos sobre los equipos audiovisuales (15 docentes), conocimientos sobre las posibilidades de los MAV en la enseñanza (7 doc.), interés y motivación por utilizar los MAV (2 doc.), seguridad y soltura con los MAV (1 doc.) y ser más crítico con las producciones audiovisuales (1 doc.). Las propuestas de mejora que plantearon fueron: mayor cantidad de materiales (4 doc.), realización de actividades prácticas con los alumnos y comentarlas (2 doc.), contacto con centros y profesores en relación con estos temas (1 doc.) y más tiempo de formación (1 doc.).

⁴⁷⁸

“Este año ha sido un primer paso ... la gente ha empezado a tomar el saborcillo a todo este tipo de aparatos, a conocer qué cositas se pueden hacer” (Evta. profesora Petra, junio 1996)

“(Ahora me siento)... menos acobardada ... Al tocar más, al practicar más, pues eso me va haciendo sentirme más segura... Me han dado ideas, me han sacado un poco de la monotonía, y me ha hecho pensar que se pueden hacer otras cosas eficaces y divertidas, con las que además los niños aprenden” (Evta. profesora Maite, junio 1996)

“(Te hace ver) que no es tan difícil y que realmente merece la pena” (Evta. profesora Merche, junio 1996)

“Estamos viendo que nos está aportando muchas cosas, y que nos está abriendo horizontes” (Evta. profesor Samuel, junio 1996)

Sin embargo, esta unánime evaluación positiva del profesorado al finalizar el curso contrastaba con las críticas que manifestaron algunos docentes durante el mismo y con las señales de desmotivación que la totalidad de los enseñantes mostró en la segunda mitad de éste⁴⁷⁹; así como con lo expresado en algunas de esas entrevistas cuando se les preguntó por la incidencia de esta formación en su trabajo docente.

La valoración final favorable de los profesores respecto a este curso de formación, incluida la de la directora quien expresó su complacencia con el mismo ("*...si todos los cursos fueran así...*"), probablemente estuvo mediatizada por la condescendencia con la que se trabajó durante el mismo, ya que en éste los docentes hicieron lo que quisieron y los niveles de exigencia fueron mínimos (no se les obligó a realizar demasiado trabajo, ni a acudir a todas las sesiones, ...); lo cual, por un lado, era de agradecer para ellos y, por otro, les impedía valorar el curso como "inadecuado" (Diario 29/V/96, profesora Irene). Además habría que pensar si realmente esta escuela habría planteado una evaluación negativa de la actividad formativa desarrollada desde el CPR, al estar tan "cercana" al CPR y al resto de instancias administrativas y al estar tan preocupada por ganarse un reconocimiento de su labor docente y por conseguir una valoración positiva para la concesión de proyectos y de financiación, tal como he apuntado en la categoría anterior.

En las entrevistas los docentes manifestaron que habían aprendido poco sobre la incorporación de las tecnologías audiovisuales en las aulas como para atreverse a utilizarlas en sus clases. Remarcaron que la formación recibida se había centrado en aprender a utilizar técnicamente los equipos audiovisuales sin apenas haberse referido a cuestiones didácticas, ni a posibles experiencias prácticas de aula; justificando con ello la escasez de actividades prácticas con estos medios audiovisuales que estaban realizando con sus alumnos⁴⁸⁰. Ahora bien, también los docentes señalaron que el tiempo de

⁴⁷⁹ Durante el curso hubo profesoras que manifestaron que se aburrían, que no entendían lo que se hacía y que se quejaban del excesivo tiempo destinado a la actividad de producción de vídeo o de la descoordinación en la asignación de tiempos y espacios a los distintos grupos de trabajo o de la complejidad de la actividad que estaban realizando y que posteriormente no trabajarían con sus propios alumnos (Diario 17/I/96, profesoras Natalia y Regina, sesión de formación del Proyecto Mercurio; Evta. profesora Belén, abril 1996). En algunas otras sesiones de formación los docentes no realizaron las actividades propuestas por el formador sino otras o ninguna: decidieron ponerse a visionar un vídeo sobre una salida extraescolar en lugar de aprender a manejar los aparatos del centro (Diario 24/IV/96, sesión de formación del Proyecto Mercurio); rechazaron la propuesta de experimentar con un micrófono y de comentar las dificultades vividas durante la producción del vídeo y prefirieron dar por terminada la sesión (Diario 13/III/96, sesión de formación del Proyecto Mercurio).

⁴⁸⁰

"Me he atrevido a tocar más la cámara de vídeo pero a nivel de aprendizaje propio no llevándolo al aula" (Evta. profesora Maite, junio 1996)

"Fue positivo pero yo todavía no lo he utilizado... Ha sido positivo como formación para uno mismo ... (Prefiero) cosas más sencillas y aplicables al aula (Y señala que quizá no es tan esencial aprender a producir vídeos, sino a comentarlos y a analizarlos)" (Evta. profesora Pilar, junio 1996)

"Tiene que estar enfocado más a cada ciclo en concreto. Era demasiado general para poder aprovecharlo y ver luego qué cosas puedes hacer tú" (Evta. profesora Merche, junio 1997)

"Con fotos no se ha hecho nada. Sí, sacar una foto a los niños. ¿Pero luego cómo puedo trabajar yo la foto con ellos?" (Evta. profesora Regina, junio 1996)

"Me interesa muchísimo ver todas las posibilidades que tenemos con el vídeo. Hemos hecho un montaje, pero ver de qué forma lo podemos aprovechar con los chavales: en hacer sus teatros, ..." (Evta. profesora Vanesa, marzo 1996)

"No le sé sacar partido. ¿Y para qué voy a utilizar yo la fotografía en clase de inglés?'... Me hubiese gustado saber cómo le puedo sacar la utilidad" (Evta. profesora Belén, abril 1996)

formación no dió para más, que *“había que ir despacio”*⁴⁸¹. Y asumieron la secuenciación técnica -> didáctica (primero: saber manejar los aparatos y perderles el miedo, después: pensar didácticamente en las posibilidades educativas de esos medios) como lógica⁴⁸². Incluso, añadieron que hubiera sido conveniente disponer de más tiempo para haber aprendido otras destrezas técnicas manipulativas; aunque algunos docentes también cuestionaron el haber utilizado durante el curso equipos sofisticados del CPR, de los que esta escuela no dispondría habitualmente y, por tanto, no hubiera sido necesario aprender a manejarlos.

En relación con ésto es preciso señalar que, en el cuestionario 1 que se les pasó a los enseñantes de esta escuela (sobre los temas que consideraban de interés para este curso), ningún docente apuntó la necesidad de plantear la formación en medios audiovisuales desde una perspectiva didáctica sino que todos ellos demandaron prioritariamente los temas técnicos⁴⁸³. Y, además, durante el curso nadie explícitamente demandó que se trataran las posibilidades educativas de estos medios. Solamente al finalizar el curso y al cuestionarles la incidencia de lo aprendido en sus clases, algunos docentes manifestaron que hubiera sido conveniente profundizar en estas cuestiones didácticas y trabajar más específicamente por ciclos y áreas curriculares. Esto suponían que tendría lugar el siguiente curso⁴⁸⁴; aunque lamentablemente no fue así ya que, tal como rezaba la convocatoria oficial del Proyecto Mercurio, se entendía que la formación terminaba con este curso y Miguel (el asesor de medios audiovisuales del CPR, director de

481

“Tampoco se pueden hacer maravillas con las horas que hemos metido... Para profundizar no es una cuestión de un año, ni de dos” (Evta. profesor Samuel, junio 1996)

“En un año no se puede pedir más. Un año es un año y no da más de sí” (Evta. profesora Petra, junio 1996)

“Tampoco creas, sesenta horas no es nada” (Evta. profesora Irene, junio 1997)

“Tampoco te da para mucho” (Evta. profesora Milagros, junio 1996)

482

“(Saber manejar el equipo) eso ya es importante. O sea ese paso ya lo tienes, ya lo hemos aprendido. Y ahora ya, dentro de eso, con todos los profesores que somos, pues surgen ideas acerca de qué forma utilizar ese material en el aula ... en reuniones, por centros de interés o por niveles” (Evta. profesora Vanesa, marzo 1996)

483

En el cuestionario sobre conocimientos previos y temas de interés que se pasó a los profesores que participaron en dicho curso de formación, los datos obtenidos fueron los siguientes (habiendo oscilado las puntuaciones entre 190 y 110 sobre un total de 220):

- El tema más demandado fue el vídeo, fundamentalmente en cuanto a producción y aprendizaje del manejo técnico; luego la imagen fija. (*“Producción de vídeos”*: 190 puntos; *“Conexión y sintonización”*: 178; *“Grabación y montaje de sonido”*: 154; *“Control y manejo de la cámara fotográfica”*: 144; *“Revelado de diapositivas”*: 144; ...)

- Los temas didácticos fueron solicitados en menor medida. El tema *“Desarrollo de Proyectos: programación y evaluación”* fue demandado como penúltimo tema cuando el objetivo de este curso era servir de preparación para elaborar proyectos con estos medios que se desarrollarían los próximos cursos académicos. (*“Aplicaciones de la fotografía a la enseñanza”*: 145; *“Organización de los MAV en el centro”*: 143; *“Evaluación de documentos audiovisuales”*: 140; *“El papel de los MAV en la enseñanza”*: 134; *“Desarrollo de Proyectos: programación y evaluación”*: 118 ...)

484

“Imagino que el año que viene ... previamente a realizar las actividades habrá que ver cómo se introducen en clase, qué forma de trabajo es la más adecuada en los distintos niveles. Están fijadas las reuniones” (Evta profesora Petra, junio 1996)

este curso) no convocó una reunión formativa que había propuesto realizar al comienzo del curso 1996/97.

4.2.2.4.2.2. VALORACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Tras esta primera aproximación referida a la valoración de los docentes de este curso de formación voy a centrar el análisis de este curso en algunos parámetros que considero significativos para valorar la relevancia del mencionado curso en la formación y en la práctica profesional de estos educadores, pensando también en el curriculum oculto y nulo que podía estar propiciando la formación recibida en la cultura profesional de estos docentes y en sus prácticas educativas.

- . TÉCNICA versus DIDÁCTICA.
- . BANCARIA versus REFLEXIVA.
- . TEÓRICO-PRÁCTICA versus PRAXIS.

4.2.2.4.2.2.1. TÉCNICA versus DIDÁCTICA

Teniendo en cuenta que este curso estaba dirigido a un colectivo de docentes analizaré, tanto en el diseño como en el desarrollo curricular del mismo, el espacio otorgado a la formación didáctica en esta materia y el carácter de la misma, así como el lugar y la naturaleza de la formación técnica propuesta e implementada en este curso sobre los medios audiovisuales.

4.2.2.4.2.2.1.1. Espacio asignado a la formación técnica y a la formación didáctica

Tanto en el diseño como en el desarrollo de este curso de formación fue evidente la predominancia de un sesgo curricular técnico paralela a la minimización de un enfoque didáctico respecto a los contenidos incluidos en él mismo; hecho que, como he mencionado anteriormente, fue demandado y aceptado por el profesorado en todo momento salvo en algunas entrevistas realizadas al finalizar dicho curso.

En cuanto al diseño curricular de este curso habría que señalar varias cuestiones. En la propuesta curricular presentada a los profesores por Miguel, el director-ponente del mismo, en la primera sesión del curso se planteaba tanto un acercamiento técnico como didáctico a la cultura y a la tecnología audiovisual; tal como puede observarse en la pág. 438 donde se recoge dicha propuesta.⁴⁸⁵

Ahora bien, en el cuestionario 1 que se les pasó a los docentes para que indicaran sus conocimientos previos así como los temas que desearían tratar en dicho curso (anexo

⁴⁸⁵

“El primer año de formación hacen un recorrido por los lenguajes, las técnicas y las posibilidades didácticas y ya van incluso utilizándolo, integrándolo en su trabajo, probando. (...) Normalmente se suele dar una iniciación en todos los medios, tocando un poco de cada uno, no profundizando demasiado y mirando tanto los aspectos técnicos como los aspectos didácticos” (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996).

nº 6), los ítems-temas informaban ya del sesgo técnico de la formación que iba a ofrecérseles desde el mismo. De veintitrés temas solamente cinco tenían un enfoque didáctico-curricular, el resto aludían a destrezas de manejo, de lectura y de producción de diversas tecnologías audiovisuales; así, mientras se presentaban en dicho cuestionario siete temas para trabajar únicamente cuestiones técnicas sobre la fotografía, sólo aparecían cinco temas para tratar todas las cuestiones didácticas⁴⁸⁶. Apenas se incluía el estudio de la potencialidad educativa de estos medios audiovisuales en la enseñanza, únicamente un tema hacía referencia a ésto y se limitaba a las aplicaciones de la fotografía en la enseñanza. En definitiva, en dicha propuesta de contenidos la formación didáctica se encontraba muy diluida en lo que era la preocupación prioritaria del director del curso: formar a estos docentes en los aspectos técnicos referidos al manejo y funcionamiento de estos equipos tecnológicos audiovisuales así como al lenguaje audiovisual.⁴⁸⁷

Ya he señalado anteriormente que los docentes reclamaron ese sesgo técnico en este curso formativo al seleccionar fundamentalmente en ese cuestionario 1 los temas más técnicos (referidos al manejo y funcionamiento de los aparatos audiovisuales) y no tanto los didácticos, no reclamando éstos u otros (por ejemplo, los referidos a los MCM) a pesar de que podían incorporar en el mismo los temas que quisieran. Ahora bien, la presentación previa en ese cuestionario de algunos contenidos posibles a tratar en el curso pudo condicionar la selección posterior de los mismos por los profesores así como su comprensión acerca de los medios que la administración educativa consideraba como convenientes a incluir en las aulas, acerca de las funciones educativas de éstos y, por tanto, acerca de sus necesidades formativas. La presencia y la ausencia de determinados contenidos en ese cuestionario previo así como la amplitud y la parquedad otorgada al tratamiento de unos y otros temas pudo educarles, a través del curriculum oculto y nulo de ese cuestionario, acerca de la necesidad de una formación fundamentalmente tecnológica que excluía el enfoque didáctico (así como el estudio de los medios de comunicación de masas, como indicaré más adelante) reduciendo su comprensión de este ámbito curricular en lugar de ampliarla.

Para Miguel e Irene la oferta presentada y la demanda solicitada por los docentes coincidían con las carencias formativas de los docentes en esta materia. Consideraban que los profesores ya habían trabajado la imagen fija y el lenguaje audiovisual y, por tanto, ahora necesitaban (y querían) aprender contenidos relacionados con la imagen en movimiento; como si éste fuera el único paso siguiente a recorrer en su camino formativo

⁴⁸⁶ En el cuestionario 1 de veintitrés temas, dieciocho eran temas técnicos y cinco didácticos. Los dieciocho temas técnicos trataban sobre el lenguaje y la lectura de imágenes (3), la retroproyección (1), la fotografía (7), la diapositiva (4), el sonido (1) y el vídeo (2); haciendo algunos de ellos referencia a procedimientos tecnológicos muy específicos para un primer curso básico de introducción de los medios audiovisuales en las aulas (por ejemplo: “la duplicación de diapositivas y otras técnicas especiales” o “virajes en fotografía”).

Los cinco temas didácticos estaban referidos al papel de los medios audiovisuales en la enseñanza, a la evaluación de documentos audiovisuales, a la organización de recursos, al desarrollo de proyectos y a las aplicaciones de la fotografía en la enseñanza.

⁴⁸⁷

“Un profesor igual sabe cómo aplicar el uso de la imagen en su asignatura, pero a lo mejor no hace un uso adecuado de la imagen porque desconoce rudimentos no solo del lenguaje sino también rudimentos técnicos; incluso de cómo se coge la cámara” (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996)

en esta materia (el cual continuaría con una formación en informática y multimedia)⁴⁸⁸. Estaban de acuerdo en priorizar el estudio de los aspectos técnicos sobre los didácticos, aunque Irene previamente había señalado que si estos conocimientos técnicos no iban acompañados de aplicaciones para la enseñanza no les servían a los docentes (Diario 16/V/95, profesora Irene) y aunque el formador había expresado las dificultades que los docentes solían tener para imaginar actividades prácticas acerca de cómo integrar los diferentes medios audiovisuales en las aulas (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996)⁴⁸⁹.

Esta conceptualización del formador acerca de las necesidades formativas de los docentes en este ámbito curricular se sostenía en su comprensión de la función de los medios audiovisuales en la escuela y de los saberes de los que él disponía y pensaba que podría enseñar a estos docentes. Concebía que los medios audiovisuales facilitan y enriquecen la comunicación en el aula como vehículos de información y de expresión pero sin realizar un análisis ideológico-político acerca de los mensajes que estos medios difunden; aquí aparecía, por tanto, el “mito de la ventana” en la cultura profesional docente de este formador entendiendo a estos medios como herramientas de aprendizaje neutrales⁴⁹⁰. Y, por otra parte, consideraba que su aportación a este grupo docente solamente podía ser desde un enfoque técnico y no didáctico, pues esa era su formación y su papel como asesor de medios audiovisuales en el CPR de la zona⁴⁹¹. El mismo

488

“En fotografía y diapositivas no tenía ya nada que contarles, puesto que es un camino que han recorrido antes. (Al comentarle que había usos didácticos de estos medios que los profesores desconocían añadió:) Es un camino que tienen que todavía seguir recorriendo, claro. (...) Me parece el camino lógico. Empezar por la imagen fija y la fotografía, y continuar luego con la imagen en movimiento. Al entrar ahora en el proyecto Atenea es fácil que lleguen a descubrir la integración y la complementariedad entre medios audiovisuales e informáticos.” (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996)

“Si no quieren más de lo mismo, hay que darles otra cosa (refiriéndose al uso del vídeo)” (Diario 16/V/95, profesora Irene). En esta conversación Irene daba a entender que había que trabajar con los docentes otros contenidos porque sino se aburrían; ahora bien, solo pensaba en contenidos específicamente tecnológicos y no tanto didácticos. Posteriormente esta misma profesora señaló que sus necesidades formativas se limitaban a la telemática (Diario 8/VI/95, profesora Irene). En el curso curso 1997/98 en esta escuela se solicitaron proyectos educativos en Nuevas Tecnologías no para profundizar en su comprensión acerca de la integración curricular de estos medios audiovisuales sino sobre informática y multimedia; es decir, avanzando en el camino tecnológico que estos docentes consideraban que tenían que completar.

489

“(Los docentes) Tienen interés por utilizar los medios audiovisuales y saben apreciar sus ventajas pero de una manera un poco abstracta; no saben exactamente cuáles son las ventajas. No saben cuál es el uso más adecuado y ahí es donde reclaman información, aparte de aprendizajes de técnicas” (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996)

490

“El papel de los medios para nada es reemplazar al libro de texto; yo creo que son distintos elementos para enriquecer la comunicación en el aula. El caso es que haya distintas opciones para acceder a la información y para establecer la comunicación en el aula. (...) (Se pretende) la integración de los medios audiovisuales en su práctica educativa (la de los maestros) para aprovecharlos como herramienta didáctica, para utilizarlos como vehículo de expresión en el aula al servicio de la comunicación” (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996).

491

“La colaboración mía no puede ser más que a nivel técnico, no a nivel didáctico. Entonces a nivel técnico y didáctico, o únicamente didáctico, tienen que ser ponentes de esa área y que han trabajado

manifestó su débil formación didáctica, la cual también se deducía por su actitud huidiza a entrar en este ámbito curricular, esencial para la formación docente, así como por algunos comentarios suyos en los que, por ejemplo, explícitamente comentaba que los usos de los medios audiovisuales en las diferentes áreas curriculares “*estaban por descubrir*”⁴⁹². Por todo ello para el formador los saberes que necesitaban estos docentes y los que él mismo podía ofrecerles se referían exclusivamente al manejo técnico y al lenguaje audiovisual de los medios audiovisuales.

En cuanto al desarrollo práctico de este curso habría que destacar que la mayor parte del tiempo de este curso de formación se dedicó a la realización de talleres⁴⁹³; los cuales se orientaron exclusivamente al manejo de los aparatos y a la producción de materiales audiovisuales de paso (vídeos, transparencias y fotografías). A pesar de que inicialmente en la propuesta curricular del curso estaba previsto que en esos talleres se estudiaran los usos didácticos de algunos medios audiovisuales, se omitió este estudio salvo en el caso de las transparencias donde el formador informó brevemente a los docentes acerca de cómo y para qué utilizarlas en las aulas. Salvo en esta ocasión no hubo en los talleres ninguna otra referencia explícita a la didáctica. El formador no exigió a los docentes que la actividad de producción de vídeo tuviera un planteamiento didáctico o una utilidad práctica para incorporarlas a sus clases, ni que se trabajara en grupos por áreas o niveles educativos, ni que los alumnos de estos docentes intervinieran en la misma; únicamente les propuso que los niños realizaran la claqueta para la filmación (Diario 18/X/95, formador de profesores Miguel, sesión de formación del Proyecto Mercurio). Esta exclusión intencionada de toda referencia a la didáctica y al trabajo docente la justificaba el formador expresando que su objetivo en los talleres era que los docentes aprendieran a manejar aparatos y a elaborar materiales de una forma “lúdica”⁴⁹⁴,

en esa área con los medios. Ahí tienes que recurrir a gente especializada en el área. (...) En la asesoría de Nuevas Tecnologías el asesor tiene que tener un perfil muy concreto y tener una formación técnica en lo que está manejando ¿no?. No tanto didáctica. Porque no se le puede exigir a uno que sea especialista en Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de la Lengua, ... Nuestro papel en los cursos casi siempre va en ese sentido: en la parte técnica. Y en la parte didáctica suele ser gente especializada en el área” (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996).

492

“Como medio para enriquecer la comunicación todavía hay mucho que hablar. (...) Hay también casos de una utilización mucho más adecuada ¿no?. Lo que pasa es que hay mucho por descubrir ahí. Es difícil ir descubriendo ahí. (...) Las posibilidades que tiene en el área de Lenguaje (el vídeo) no digo que tenga poquitas, pero podría tener muchas más aplicaciones de las que tiene. Ahí está por descubrir. (...) En Idiomas es especialmente interesante tener medios audiovisuales. Especialmente interesante en todo pero en esto da mucho resultado utilizar el vídeo y el audio” (Evta. formador de profesores Miguel, 1996)

493

De hecho se duplicaron las sesiones destinadas a la producción de vídeo, de manera que este taller que iba a ser una parte del curso lo cubrió casi en su totalidad (la mitad de las sesiones).

494

“(El taller) Es solo para aprender a hacer” (Diario 26/IX/95, formador de profesores Miguel, sesión de formación del Proyecto Mercurio).

“(En el taller) Se trata de jugar a cineastas con los aparatos para aprender cosas sobre la imagen y el sonido” (Diario 4/X/95, formador de profesores Miguel, sesión de formación del Proyecto Mercurio)

“(El taller) No tenía la finalidad de que se produjera algo para utilizar en el colegio, en el aula. No tenía que ser un producto útil para el aula. Lo que se quería conseguir era un poco, por una parte, esa

como si ésto fuera incompatible con la conexión de estas actividades con su trabajo de enseñantes; tal como suele suceder en las aulas cuando se concibe separadamente el juego y el trabajo como ámbitos contrapuestos.

Además, en las sesiones del curso no dedicadas a los talleres, se excluyeron todos los temas referidos a la enseñanza previstos tanto en la introducción como en el cierre de este curso (apartados Ia y IIIa de la propuesta curricular –pág. 438-), no habiéndose realizado en el mismo ninguna actividad de análisis didáctico de documentos audiovisuales ni de evaluación de experiencias con medios audiovisuales para reflexionar sobre éstos y sobre los usos de éstos aunque éstas figuraban en el diseño inicial del curso. Solo se reservaron específicamente dos sesiones del curso para que los docentes por grupos planificaran qué actividades realizarían en sus aulas al año siguiente con los medios audiovisuales⁴⁹⁵ y para ponerlas en común. Ahora bien esta actividad, la única en la que los profesores tuvieron que pensar didácticamente acerca de cómo integrar curricularmente los medios audiovisuales en sus aulas, fue tildada de “tonta” por el director-ponente del curso. Respecto a esta tarea el formador dijo explícitamente: *“es la parte más tonta de este tema; pero os la haré más llevadera porque traeré instrumentos que facilitarán el trabajo”*⁴⁹⁶ (Diario 10/IV/96, formador de profesores Miguel, sesión de formación del Proyecto Mercurio). También se dedicó otra sesión, al finalizar el curso, para que los docentes decidieran cómo organizar los equipos audiovisuales de que disponían en el centro así como el uso de éstos de cara al próximo curso.

La mayoría de los docentes durante el transcurso del curso continuaron evitando enlazar éste con su trabajo profesional. Decidieron organizarse por grupos para el taller de producción de vídeo según empatía y cercanía afectiva entre ellos y no por áreas o niveles curriculares en los que impartían docencia, ya que tampoco el formador del curso les instó a organizarse de esta manera; de los cinco grupos que se constituyeron fueron tres los que escogieron un tema relacionado con su trabajo (coincidentalmente fueron aquellos docentes que estaban menos constituidos como grupo y que tenían más interés por aprender contenidos que les fueran útiles para su práctica docente⁴⁹⁷). En suma, buena

descontextualización: sacarles un poquito de su dinámica normal para hacerlo un poco más lúdico” (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996).

⁴⁹⁵ En esta actividad bastaba con que los profesores expresaran sintéticamente con una idea, sin tener que detallarla al máximo, aquellas actividades que pensaran realizar el próximo curso; por eso Irene decía que no hacía falta reservar más tiempo para esta tarea, aunque decía que *“cuanto más quedara atado mejor”*, porque con ello se ahorrraba tiempo no teniendo que volver a empezar a retomar de nuevo estas cuestiones al comenzar el próximo curso (Diario 15/V/96, profesora Irene).

⁴⁹⁶ Se refería a unas fichas que iba a entregar a los docentes. Fichas en las que, únicamente, se indicaban los apartados que tendrían que rellenar (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) para recoger las actividades realizadas en una Memoria.

⁴⁹⁷ En un principio los materiales que iban a realizar los distintos grupos de profesores eran un anuncio publicitario, un relato cómico y tres vídeos educativos: “Cuidar el consumo del agua”, “Aprender a escuchar” y “Cómo usar la biblioteca”; finalmente este último fue sustituido por un reportaje sobre el centro.

Irene pensaba que los profesores, por decisión propia, decidirían trabajar esta actividad por áreas y proyectos de aula y la retomarían buscándole un aprovechamiento para su trabajo (tal como pretendía hacer ella como maestra motivada e implicada en su trabajo) pero, al percatarse de que no eran esos los criterios por los que se organizaron los grupos ni por los que se pensaron los materiales a realizar (y, por tanto, como no iban a ser éstos un producto aprovechable salvo para aprender a usar los medios), esta profesora consideró que era preferible que la producción del material vídeo se hiciera rápidamente para que luego cada uno se

parte de los docentes evitaron o eludieron cualquier conexión con su trabajo y con la didáctica; probablemente porque era más cómodo y relajado para ellos aprender a manejar los equipos audiovisuales como una actividad extra desconectada de su trabajo diario ya que intentar llevar a arenas educativas lo aprendido suponía un esfuerzo adicional que evitaban si no se obligaban, tal como expresó una profesora⁴⁹⁸.

Además de analizar la cantidad de espacio dedicado a la formación técnica y a la formación didáctica del profesorado en esta materia curricular (muy amplio para la primera y muy escaso para la segunda), es preciso estudiar el lugar asignado a ambas en el curso. En la propuesta inicial del formador la formación didáctica aparecía tanto al comienzo, como en el transcurso y cierre del curso impregnando constantemente el mismo (apartados Ia, II, IIIa y IIIb). Ahora bien en el desarrollo práctico de ésta no se trató el apartado Ia de dicha propuesta (“Los medios audiovisuales en la enseñanza”) como primer tema que enmarcara el resto de contenidos del curso sino que la formación didáctica fue ubicada en segundo y último lugar tras la formación técnica; primero se impartieron los temas referidos al lenguaje audiovisual, al manejo técnico y a la producción de medios audiovisuales y después, y muy brevemente, se pensó qué hacer con estos medios en las aulas y cómo organizar los equipos y los usos de éstos en esta escuela, cerrando así el curso.

Fue de nuevo el “imperativo tecnológico”, la propia especificidad tecnológica de los medios audiovisuales la que parecía estar propiciando que los primeros acercamientos hacia este tema se orientaran hacia el ámbito tecnológico, desplazando a un segundo plano las cuestiones didácticas referidas al para qué y al cómo utilizar estos medios audiovisuales en el terreno educativo.

Así esta secuenciación de los contenidos, también considerada por los docentes como lógica⁴⁹⁹, otorgó a la didáctica un lugar secundario como materia aplicada tras la formación considerada como básica, la técnica. Ahora bien, el ubicar antes la formación técnica que la didáctica y el desigual reparto de tiempos para una y otra, en un curso de estas características, dió lugar a que en el mismo se trataran contenidos técnicos (sobre lenguaje audiovisual y manejo de equipos) que luego no desembocaron en actividades escolares con estos medios; al no haber dedicado tiempo suficiente para que los docentes reflexionaran acerca del porqué y para qué utilizarlos en las aulas (es decir, al no haber generado en ellos la necesidad de integrarlos cotidianamente en el curriculum ordinario) y al no haber dedicado tiempo para que pensaran acerca de qué tipo de actividades podrían realizar con ellos en sus aulas. También dió lugar a que después los docentes en sus aulas reprodujeran usos habituales de estos medios sin cuestionar la relevancia de los mismos, omitiendo otros que podían ser fundamentales para el aprendizaje de los

dedicara a lo que le interesara (Diario 4/X/95, profesora Irene); aunque lamentablemente tampoco fue así ya que este taller ocupó buena parte de las sesiones del curso de formación.

⁴⁹⁸

“Se queda un poco en que el profesor ha aprendido a hacerlo (a producir vídeos) y ya está. Mientras si la obligatoriedad es hacer algo pero en relación con los niños, ya te obligas un poquito (a pensar didácticamente y a integrarlos en el curriculum). Muchas veces nos tenemos que obligar para hacer cosas” (Evta. profesora Mónica, marzo 1996)

⁴⁹⁹

Aquí remito a la nota a pie de página núm. 483, página 442 de este informe específico.

alumnos; al no haber destinado tiempo para cuestionar y pensar didácticamente unos y otros usos.

Pensando en que este curso estaba destinado específicamente a docentes esta formación, a mi modo de ver, debiera de haber sido fundamentalmente didáctica de manera que el estudio, en primer lugar, de los temas didácticos determinara y orientara cuál era la formación técnica que en este ámbito curricular necesitaban aprender los docentes de esta escuela para utilizar estos medios audiovisuales en sus aulas. Estoy hablando de una formación didáctica previa en la que los docentes repensaran cuáles serían los aprendizajes relevantes y prioritarios a desarrollar en sus alumnos de Infantil, de Primaria y de ESO (analizando nuestra sociedad y el papel de las nuevas tecnologías audiovisuales en la conformación de ésta y dibujando el modelo de sociedad deseado) y en base a esas intenciones educativas redefinieran el curriculum necesario para acercarse a ellas reflexionando sobre cómo debiera ser la integración curricular de estos medios audiovisuales, entre otras cuestiones. De forma que desde estos análisis didácticos se delimitara la formación que este profesorado necesitaba en cuanto a contenidos técnicos (manejo de equipos y producción de documentos audiovisuales); es decir, reinvertiendo el proceso formativo planteado para poner la tecnología al servicio de la educación (de las finalidades educativas) y no al contrario.

La formación técnica del profesorado en relación con los MAV-MCM, aunque es insuficiente en sí misma, también es necesaria porque su carencia imposibilitaría la acción práctica, la integración curricular real en las aulas de estos medios; aunque realmente para empezar a caminar en este sentido bastaría con unos pocos saberes técnicos y con unas pocas prácticas de manejo de estos equipos. Esta formación técnica no sería necesaria únicamente para dotarles de saberes técnicos sino también para que perdieran el miedo a manejar estos equipos tecnológicos, aspecto que puede impedir el uso de éstos aunque se esté convencido de su conveniencia. No habría que olvidar que uno de los aprendizajes destacado como importante por algunos docentes de la formación técnica recibida en este curso fue que les había ayudado a perder el miedo a usar estos equipos tecnológicos; aprendizaje que consideraban como un paso esencial previo a la acción práctica.⁵⁰⁰

Ahora bien, dada la situación actual de omnipresencia de los MAV-MCM en nuestra sociedad y, por tanto, dadas las necesidades educativas del alumnado que este hecho sociocultural genera (que contrasta con el predominio hegemónico del libro de texto y de la cultura impresa en las aulas), lo primordial sería que, en primer lugar, los docentes repensaran las finalidades educativas de la educación obligatoria (en relación a los MAV-MCM, aunque no sólo sobre éstos), así como los medios educativos necesarios para acercarse a ellas. Por ello, desde mi punto de vista, lo fundamental en un curso de este tipo sería generar en los docentes la necesidad ineludible de incorporar estos medios en las aulas (para que los alumnos los analizaran críticamente aumentando y complejizando su comprensión de las realidades sociales y de ellos mismos, para que se expresaran mediante éstos mejorando sus habilidades comunicativas y creativas e incrementando su participación activa y crítica como ciudadanos en el mundo social en el que están insertos, ...); de forma que la propia necesidad de incorporarlos fuera la que les llevara a los docentes a buscar la formación técnica necesaria para hacerlo -la cual podrían conseguir en los CPR solicitando asesoramientos puntuales o cursos específicos-. Y en el

⁵⁰⁰ Aquí remito a las notas a pie de página núms. 477 y 478, página 440 de este informe específico.

caso de que los docentes quisieran editar vídeos de mayor calidad y con equipos profesionales o semiprofesionales (por ejemplo, para presentar en congresos o en concursos) también podrían acudir a estos centros en busca de ayuda y asesoramiento.

En cambio para el formador de este curso, asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona, la formación más importante, más compleja y más entretenida en este ámbito curricular era el aprendizaje técnico y expresivo de los medios audiovisuales; esa era la carencia formativa de los docentes que él destacaba como fundamental y respecto a la que él consideraba que podía aportarles algo, como he señalado anteriormente. Esto explica el hecho de que este curso de formación (tanto al comienzo, como en el transcurso y en la conclusión del mismo) se presentara prácticamente desvalido de cualquier referencia a la didáctica y al contexto educativo y se enfocara desde una perspectiva exclusivamente técnica en primer y casi único lugar.

Pero a través del curriculum oculto y nulo de este curso también se estaba formando a los docentes. En relación con los aspectos señalados hasta ahora, al destacar en este curso los saberes técnicos y relegar los didácticos, se estaban propiciando los siguientes aprendizajes: que en la cultura profesional de los docentes de esta escuela siguiera actuando con fuerza el “velo tecnológico” siendo el “imperativo tecnológico” el que siguiera definiendo fundamentalmente qué y cómo incorporar estas tecnologías en las aulas, tal como se detectó en los usos de los MAV-MCM observados; y que, a la vez, los docentes no apreciaran a la didáctica como materia esencial en su formación y en su trabajo profesional cuando es la materia que debiera de ocuparles y de preocuparles.

Por tanto, desde mi punto de vista, no fue una formación profesionalizadora para estos docentes ya que no les ayudó a que mejoraran sus prácticas profesionales repensando el curriculum y redefiniendo qué y cómo integrar los MAV-MCM en el mismo (teniendo en cuenta el papel de estos medios en el sistema político, económico y cultural de nuestras sociedades de la información) para propiciar y facilitar aprendizajes relevantes en sus alumnos, ni tampoco les ayudó a que valoraran los problemas y las dificultades didácticas que podrían plantearse en la integración curricular de los mismos.

4.2.2.4.2.2.1.2. Carácter de la formación técnica y de la formación didáctica

. La formación técnica

La formación técnica que se impartió en este curso se centró en el estudio del manejo técnico de algunos equipos audiovisuales, de la producción de documentos de vídeo y del lenguaje audiovisual.

Las tecnologías audiovisuales incluidas en el programa y en el cuestionario 1 presentados por el formador (y, por ello, las consideradas como susceptibles de ser utilizadas en las aulas) fueron la retroproyección, la fotografía, la diapositiva y el vídeo; también el sonido, aunque éste fue recogido muy brevemente. Es, por tanto, destacable en un curso de estas características impartido desde el CPR -desde la administración educativa- la ausencia de los medios de comunicación de masas audiovisuales (la televisión y la radio) como potenciales recursos y contenidos de aprendizaje; es decir, la exclusión de la educación sobre los medios de comunicación de masas.

En cuanto al manejo técnico de los equipos audiovisuales comentaré la excesiva complejidad de algunos de los contenidos técnicos que se impartieron y que tuvieron que aprender los docentes en este curso cuando éstos carecían de saberes técnicos básicos para manejar los sencillos equipos de que disponían en su centro y podrían utilizar cotidianamente en sus clases. Los docentes de esta escuela no requerían para su trabajo cotidiano de muchos contenidos complejos que se trataron en este curso y sí hubieran necesitado conocer otros que no se estudiaron; por ejemplo, se les enseñó a realizar los títulos de vídeo en el ordenador o a manejar equipos profesionales ubicados en el CPR (ya que los utilizaron para editar el documento vídeo que elaboraron) cuando no sabían cómo desplegar la pantalla de proyecciones (Jaime), ni poner en marcha el radiocassette (Petra), ni sintonizar el canal de televisión para visionar un vídeo (Maite), ni programar el vídeo para grabar documentos televisivos, ni copiar fragmentos de un vídeo a otro, etc.⁵⁰¹

La mayor parte del tiempo y de los esfuerzos durante el curso de formación se destinaron a la producción de un documento audiovisual en formato vídeo. Con esta actividad al formador le interesaba que los docentes aprendieran el dominio técnico de los equipos para producir documentos de vídeo y, fundamentalmente según dijo, el proceso de producción de éstos⁵⁰². Aunque tal y como se observó en una de las sesiones del curso, la preocupación parecía ser más la propia producción del material (el resultado) que el aprendizaje del proceso de producción⁵⁰³. También en cuanto al taller de producción de vídeo habría que destacar que éste no fue aprovechado para ejemplificar los procesos subjetivos de selección de imágenes y texto que tienen lugar en dichos procesos productivos. Tal como señala MASTERMAN (1990) si en las actividades prácticas de producción de documentos audiovisuales no se “obliga” a realizar un cuestionamiento acerca de la intencionalidad y de la ideología de los mismos apenas se avanzará en la comprensión de estos documentos manteniéndose la situación de desprotección frente a éstos (bien sean fotos de prensa, programas televisivos o vídeos didácticos) y se seguirán reproduciendo los estereotipos y los discursos habituales en ellos al desconocer los mecanismos técnicos así como los intereses o las subjetividades que quienes los producen introducen en éstos. Por ello hubiera sido necesario incorporar un enfoque reflexivo y crítico en las actividades prácticas de producción de documentos audiovisuales para

⁵⁰¹ Algunos docentes también criticaron este aspecto. Casi al terminar este curso Irene (y no el director-ponente del mismo) explicitó a los profesores que era conveniente que aprendieran a usar los equipos que había en el centro (*“porque lo que vamos a usar es lo que tenemos aquí”, “el material que tenemos es el que vamos a poder usar”* -Diario 13/III/96 y 10/IV/96, profesora Irene, sesiones de formación del Proyecto Mercurio-). Por ello se destinó alguna sesión para esto. Sesión que tuvo poco éxito puesto que los docentes pasaron del asunto; probablemente porque habían gastado sus energías con la actividad central del curso y era ya muy tarde para reorientar éste.

⁵⁰²

“El objetivo es aprender a producir pero no por producir, sino por conocer el proceso de producción. (...) Principalmente ha sido procedimental el contenido del curso y de las prácticas que se han hecho (...) El curso tiene la finalidad de proporcionarles la formación instrumental” (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996)

⁵⁰³

En una sesión formativa Miguel, el formador de los profesores, realizó la sonorización del vídeo de uno de los grupos de docentes sin explicarles el proceso y el manejo de los equipos porque quería que el grupo terminara la grabación para no retrasar al resto de los grupos y porque los aparatos del CPR utilizados eran bastante sofisticados para el nivel de este grupo de profesoras de Infantil, de Apoyo y de 1º ciclo de Primaria (Diario 28/II/96, sesión de formación del Proyecto Mercurio).

ayudar a comprender la ideología y las intenciones últimas de los mensajes audiovisuales. (Problema núm. 25, capítulo 3 –apartado 2-).

En cuanto al lenguaje de la imagen únicamente se trataron algunos contenidos sobre el alfabeto, la sintaxis y la semántica de la imagen (básicamente en lo referido a la utilización del color, de la luz, de encuadres y tipos de plano). Contenidos que fueron presentados a los docentes a través de unos vídeos sobre lectura de la imagen editados por la UNED; que, en algunos casos, contenían contenidos bastante complejos para ser presentados a estos docentes en una primera aproximación a los mismos. Estos contenidos apenas coincidían con algunos de los incluidos en la categoría conceptual que MASTERMAN denomina “Retórica” (o “Tecnología” según BAZALGETTE o “Producción” según SHEPHERD) dado que no se estudiaron desde una perspectiva ideológica ayudando a comprender cómo las técnicas y los códigos retóricos son utilizados por quienes producen los textos audiovisuales para provocar y apuntalar determinados significados en las audiencias (opiniones, valores, deseos, ...) y para convencer acerca de la autenticidad de sus representaciones. En ningún momento se problematizó el mito de la ventana, ni el papel político de los MAV-MCM, ni se estudió cómo las audiencias interpretan dialécticamente los textos audiovisuales.

Los contenidos técnicos que se trabajaron se centraron en la tecnología y el lenguaje audiovisual pero desideologizadamente con lo cual se imposibilitó que los docentes ampliaran su comprensión crítica acerca de la ideología subyacente en los documentos audiovisuales y de cómo ésta podía estar influyendo en las audiencias; es decir, les impidió acercarse a contenidos que algunos autores consideran como necesarios en una alfabetización audiovisual crítica -como serían los referidos a las categorías “Factores determinantes”, “Audiencias” e “Ideología” según MASTERMAN⁵⁰⁴-. (Problema núm. 9, capítulo 3 –apartado 2-).

En definitiva, mi valoración respecto a la formación técnica impartida en este curso es que estuvo muy influida por el imperativo tecnológico y que fue una formación instrumental, cerrada en sí misma y sin una pretensión educativa emancipadora. Fue una formación técnica que no se acompañó de un análisis crítico ideológico de la producción, de la retórica y de la interpretación de los textos audiovisuales, al no estudiar estos contenidos. Fue una formación técnica que excluyó a la televisión como tecnología fundamental en la educación audiovisual de nuestros días, al no enseñar a los docentes destrezas técnicas para su uso (como sintonizar los canales, programar grabaciones, ...) ni tampoco determinados conocimientos para que pensarán acerca de los factores determinantes en la producción de los programas televisivos y acerca de la ideología subyacente en la retórica de estos textos mediáticos. Fue una formación técnica no específica para docentes, al no enseñarles contenidos técnicos con una utilidad práctica didáctica para implementar en las aulas usos de los MAV-MCM que pudieran propiciar aprendizajes comprensivos y relevantes en el alumnado de Infantil, de Primaria y de ESO.

A través del curriculum oculto y nulo esta formación técnica también estaba propiciando otros aprendizajes en los docentes probablemente no pretendidos. Estaba manteniendo el mito de la ventana en la cultura profesional docente al no ayudar a estos

⁵⁰⁴ Aquí remito a las diferentes categorías conceptuales de la enseñanza de los medios propuestas por MASTERMAN (1993a) y por otros autores incluidas en el apartado 2 del capítulo 3 de este trabajo (pág. 156).

enseñantes a hacer una lectura ideológica de los textos audiovisuales; impidiendo, por tanto, que pensarán en la necesidad ineludible de una educación audiovisual crítica. Estaba enseñándoles a los docentes que la televisión no era un medio importante para ser incorporado en las aulas desde una óptica crítica. Estaba limitando horizontes sobre la utilización de los medios audiovisuales en las aulas en lugar de ampliarlos, al asustar a aquellos profesores menos atrevidos con las tecnologías, dada la complejidad de los equipos que se utilizaron en los talleres y quizá también al cautivarles con la calidad de los documentos producidos con esos sofisticados equipos; que podría llevarles a no atreverse a utilizar los aparatos del centro más sencillos y a desestimar sus propias producciones (y las de sus alumnos) elaboradas con aparatos más sencillos y, por tanto, de inferior calidad técnica⁵⁰⁵. Y no les estaba socializando en la exigencia de acercarse a cualquier área de saber desde una perspectiva didáctica como lente desde la que mirar y pensar su formación y sus prácticas docentes (incluidas las técnicas). En síntesis, fue una formación que no estaba propiciando un incremento de la profesionalización docente ni del pensamiento crítico de los enseñantes en relación con esta materia sino que estaba fortaleciendo la reproducción de usos ingenuos de los medios audiovisuales en las aulas y de una educación acrítica domesticadora.

. La formación didáctica

En cuanto a la formación didáctica impartida en este curso habría que destacar el planteamiento didáctico técnico-instrumental, próximo a la teoría curricular técnica (GRUNDY, 1991; KEMMIS, 1988), que subyacía tanto en los contenidos didácticos abordados como en el enfoque formativo del curso.

(La didáctica en los contenidos didácticos del curso)

El curriculum explícito didáctico fue muy escaso y se limitó a hablar de actividades con los medios audiovisuales y de la organización de estos materiales en el centro. El formador les informó acerca de algunos usos didácticos de las transparencias y les entregó un documento, escrito por él mismo y editado por el CPR de la zona⁵⁰⁶, en el que se recogía una colección de experiencias a realizar con estos medios en forma de "recetas"-palabra que él mismo empleó al describirlo- (Diario 10/IV/96, formador de profesores Miguel). A los docentes, en una única ocasión, se les permitió que pensarán a grandes rasgos las actividades que realizarían en las aulas con estos medios el próximo año académico y después, en otra sesión, fueron presentadas a todo el grupo dichas propuestas de actividades. Tanto en la tarea de diseño como en la puesta en común de dichas actividades solamente se habló de lo que se pretendía hacer. El formador no les forzó a que reflexionaran paralelamente sobre el "para qué" de dichas actividades (sobre los procesos y aprendizajes que se pretendían propiciar en los alumnos con esas experiencias utilizando esos medios)⁵⁰⁷, ni sobre el "por qué" era mejor realizar esas

⁵⁰⁵ Una profesora siguió pensando después del curso que utilizar la cámara de vídeo era complicado y que ella únicamente se atrevería con el retroproyector (Evta. profesora Marga, junio 1996).

⁵⁰⁶ No cito este documento en la bibliografía para mantener el anonimato de esta persona; aunque en el anexo nº 13 adjunto fotocopias de algunas páginas del mismo.

⁵⁰⁷ Irene comentó a la investigadora que no era preciso explicitar ésto puesto que los objetivos de las tareas estaban indicados en el documento que elaboraron para solicitar su participación en el Proyecto Mercurio; se refería al documento elaborado en el último trimestre del curso anterior donde se formulaban los

actividades con esos materiales audiovisuales en lugar de con otros, ni sobre el “cómo” de las mismas (referido tanto a qué harían los alumnos como a los principios de procedimiento que guiarían la intervención docente en esas actividades); es decir, se obvió un enfoque didáctico reflexivo que ayudara a pensar y a valorar la idoneidad y la relevancia de dichas actividades desde el sentido y la naturaleza de éstas.

Además el hecho de que en este curso se reservara un espacio de tiempo específico a pensar la organización y a la gestión de los recursos audiovisuales subrayó la consideración de estos aspectos organizativos como más determinantes a la hora de pensar y de realizar actividades con estos medios que otros estrictamente didácticos, como los mencionados que no se estudiaron.

También en este curso se excluyó toda reflexión sobre la problemática curricular en el desarrollo práctico de la integración didáctica de estos medios que ayudara a los docentes a pensar acerca de las dificultades existentes en la concreción práctica de las intenciones teóricas así como acerca de las incoherencias entre el curriculum explícito pretendido y el curriculum oculto y nulo subyacente en las prácticas educativas.

Tal como se deduce de una experiencia recogida en el documento arriba mencionado que se centraba en analizar las ventajas y los problemas del uso de los medios audiovisuales, pero que no se realizó durante este curso de formación, los problemas fundamentales para el formador se referían, en primer lugar, a cuestiones organizativas como la inexistencia de una sala de audiovisuales o la falta de equipamiento; sólo después se mencionaba también escuetamente como problema la mala o deficiente utilización de estos medios⁵⁰⁸. Problemas en sí mismos que habría que analizar y discutir ya que ¿es realmente un problema, o un problema prioritario, la inexistencia de una sala de audiovisuales?, ¿qué concepción curricular subyace en esta organización de los equipos audiovisuales?, ¿es la más adecuada para los usos didácticos que se pretenden?, ¿qué significa un mal uso de estos medios?.

En ningún momento del curso el formador se planteó que los docentes repensaran los procesos educativos en su globalidad partiendo del análisis político-económico-cultural de la sociedad actual y del papel de los MAV-MCM en ésta ya que concebía que la integración curricular de estos medios únicamente enriquecía la información y la comunicación en el aula y sólo repercutía en el añadido de algunas actividades con ellos en el curriculum ordinario. Tal como él mismo manifestó a la investigadora en dos ocasiones, en ningún caso, pretendía que la integración de estos medios supusiera

objetivos generales de la integración curricular de los medios audiovisuales: enriquecer la comunicación en las aulas (Diario 29/V/96, profesora Irene).

⁵⁰⁸ En el documento que el formador entregó a los docentes, en el que se recogía una colección de experiencias posibles a realizar en este curso formativo, una de estas experiencias pretendía que los docentes analizaran las ventajas y los problemas de los medios audiovisuales. En dicho ejercicio aparecían como posibles ventajas las siguientes: “generan actitudes y valores”, “pueden estimular la innovación”, “fomentan la actividad de los alumnos”, “obligan al profesor a estructurar sus clases” y como posibles problemas solo aparecían los siguientes: “inexistencia de sala de audiovisuales”, “falta de equipamiento”, “mala o deficiente utilización”; y la única solución que se adelantaba era “dedicar algún espacio a sala de audiovisuales”. Aquí remito a la fotocopia de dicho documento incluida en el anexo nº 13.

cuestionar el curriculum establecido, sino simplemente incorporarlos haciéndoles hueco en el mismo para aprovecharlos como instrumentos didácticos.⁵⁰⁹

El planteamiento didáctico respecto a la integración curricular de los MAV-MCM que proponía el PNTIC (el Programa de Nuevas Tecnologías del MEC) en relación al Proyecto Mercurio era el mismo que el que pensaba e implementaba el formador de este curso, a la vista de lo que me comentó la entonces directora de dicho Programa “que los docentes de un centro produjeran una unidad didáctica de integración -por ejemplo- del magnetoscopio y en otro centro otra cosa. Eso sería lo ideal a mi juicio”.⁵¹⁰

En definitiva, los contenidos didácticos de este curso incidieron formativamente en la fase del diseño curricular centrándose en el qué hacer –a grosso modo- y en el cómo organizar los medios desde una perspectiva didáctica técnica reducida a un nivel micro (el aula y el centro) y obviando todo planteamiento ético-político de la educación omitiendo toda reflexión sobre el qué, el para qué y el cómo enseñar desde un enfoque didáctico crítico que tuviera en cuenta el contexto sociocultural (macro). Lo cual traslucía, por tanto, un planteamiento didáctico que entendía a la enseñanza como actividad técnica en la que el papel del docente era el de un técnico que desarrollaba “neutralmente” su labor; y no como actividad ético-política que requiere de un docente concebido como un profesional reflexivo.⁵¹¹

Desde mi conceptualización de la educación, dada la complejidad de la tarea docente implícitamente ético-política y caracterizada por la impredecibilidad, la multidimensionalidad, la simultaneidad, la historicidad, ... y dado que los docentes son los únicos instrumentos lo suficientemente flexibles para adecuar las ayudas didácticas a las necesidades educativas del alumnado (PEREZ GOMEZ, 1992, 87) es una exigencia de primer orden que los docentes sean profesionales reflexivos que tomen autónoma y

509

“Todo lo que supone un cambio de la práctica tradicional provoca inseguridad en el profesor. Y entonces lo que podemos aconsejarle es que vaya poco a poco. Descubre la utilidad de un medio como es el retroproyector, que es muy fácil de integrar; pues, hale con el retroproyector. Que poco después descubra lo de la fotografía ... (...) ... lo único que podemos hacer es ir aportando granitos y diciendo: ‘Intentad hacéd esto’. Y siempre planteando las cosas como propuestas que no son una panacea, ni que vayan a sustituir su metodología ni nada de eso, ¿no?” (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996)

Aquí remito también a la nota a pie de página núm. 490 incluida en la página 445 de este informe específico en la que se incluye otro comentario del formador del curso.

510

“En esta casa (refiriéndose al PNTIC) lo que es competencia es dar unos cursos de forma que el responsable sea un dinamizador, en segundo lugar que reciban dotación de medios y en tercer lugar que se reciba dotación de material de paso... Una vez que se ha abonado el terreno luego ya corresponde a otros el recoger esa pequeña semilla para ser capaz de producir ... de crear una unidad didáctica que sirva de integración, por ejemplo, del magnetoscopio. Y en otro centro, otra cosa. Eso sería lo ideal a mi juicio” (Evta. Carmen CANDIOTI, entonces directora del PNTIC, junio 1996).

511

Aquí remito tanto al capítulo 2 (epígrafe 2.1.2, página 91) como a un epígrafe posterior de este mismo capítulo (4.2.2.4.2.2.2.2, págs. 464-466) en el que voy a desarrollar el pretendido carácter neutro con el que Miguel, el formador de los profesores, concebía a la educación y a este curso formativo.

responsablemente las múltiples decisiones curriculares que configuran las prácticas educativas; teniendo en cuenta el cambiante contexto sociocultural en el que se desarrollan los procesos educativos (y en donde los MAV-MCM desempeñan un papel fundamental) para ir redefiniendo las necesidades de los alumnos y, por tanto, los propósitos educativos prioritarios y los medios de enseñanza más válidos para acercarse a éstos. Un profesional que necesitaría de una formación que atendiera al desarrollo de su comprensión crítica respecto al contexto social y educativo micro y macro así como que atendiera a otra serie de competencias, saberes y actitudes esenciales en el desempeño del mismo.

Teniendo en cuenta lo dicho por algunos autores, acerca de las condiciones que debieran de caracterizar la reflexión crítica del profesorado (GIROUX, 1990; ZEICHNER, 1993; SMITH, 1994), considero que la formación didáctica de los docentes en este curso, por un lado, tendría que haberse centrado tanto en aspectos internos (en los medios, en los fines educativos y en la coherencia entre éstos y aquéllos) como en aspectos externos (en las formas de control del poder, en los condicionantes que el contexto socio-político-económico-cultural introduce en las conceptualizaciones de la educación y en las maneras de trabajar en las aulas) para que los docentes pudieran ser conscientes de los aspectos estructurales de su trabajo que les imposibilitan tener una concepción más emancipadora de la educación y que obstaculizan el cumplimiento de su misión educativa, siendo capaces de afrontarlos y transformarlos. Y, por otro lado, en este curso tendría que haberse propiciado una reflexión colectiva sobre todas estas cuestiones –aprovechando la favorable circunstancia de que este curso era realizado por casi la totalidad del claustro de esta escuela⁵¹²– ya que desde un enfoque individualista los docentes *“acaban considerando sus problemas como exclusivos, sin relación con los demás maestros ni con la estructura de las escuelas y los sistemas escolares”* (ZEICHNER, 1993, 48). Y, finalmente, además de haber analizado colectivamente la enseñanza escolar contemporánea desde lo social, lo cultural, lo político y lo económico, este curso tendría que haberse centrado en facilitar la construcción y la puesta en marcha de estrategias políticas para propiciar la mejora educativa y social; pensando y reivindicando mejoras en las condiciones laborales así como cambios institucionales y sociales necesarios para desempeñar mejor su trabajo docente.

También habría sido necesario que este curso hubiera dotado a los docentes de conocimientos teórico-prácticos acerca de cómo plantear una educación crítica de los MAV-MCM, aportándoles algunos conceptos-marco para deconstruir críticamente dichos materiales audiovisuales y que les hubiera hecho pensar sobre algunos posibles problemas didácticos a tener en cuenta en la integración crítica de estos medios (como, por ejemplo, los expuestos en el capítulo 3 –apartado 2– de este trabajo); ya que la ausencia de estos contenidos impedía que los docentes profundizaran en los análisis críticos de estos documentos cuando los trabajaban con los alumnos, tal como se observó

⁵¹² A pesar de que la propia administración educativa plantea considera al centro educativo como la unidad privilegiada de formación del profesorado (MEC, 1989a, 58; MEC, 1989b, 58), las propias convocatorias del Proyecto Mercurio –hasta la convocatoria del curso 1995/96– solían limitar el número de profesores por centro que podían participar en las mismas. Además, en este caso, el formador pensaba que el PNTIC podía poner pegas a esta modalidad formativa de formación en centros establecida con este grupo de profesores ya que no era habitual en el Proyecto Mercurio donde solían participar grupos de dos, tres o cinco profesores o como máximo diez profesores por centro); y no se sentía a gusto trabajando con todo el claustro (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996).

en las actividades analizadas⁵¹³, así como que fueron más cautos ante posibles errores a cometer en su trabajo docente. En el documento mencionado, que el formador entregó a los docentes, la única experiencia –de un total de 59 incluidas en el mismo– en la que se proponía analizar críticamente los programas televisivos no se orientaba a los docentes acerca de qué aspectos podrían comentarse y cuestionarse⁵¹⁴; ni tampoco se habló de ello en el curso. ¿Cómo iban a saber profundizar los docentes en estos análisis, más allá de su intuición, si no se habían acercado teóricamente a estos temas?

Además, como en este curso tampoco se dedicó tiempo a imaginar una amplia variedad de usos posibles de los MAV-MCM (es más, en dos ocasiones lo que se les presentó fueron recetarios de actividades sin entrar a valorar críticamente éstas⁵¹⁵), también se imposibilitó que desde esta formación didáctica se potenciara el desarrollo de la creatividad de los enseñantes para diseñar actividades; destreza que no destacaba precisamente por su presencia en este colectivo docente. A pesar de que Irene animaba a sus compañeras de trabajo en la tarea de diseño de actividades con los medios audiovisuales diciéndoles que se podían hacer muchas cosas con ellos, para algunas de estas docentes esta tarea no resultó ser nada sencilla; les costó pensar qué actividades de aula podían plantear a sus alumnos con estos medios⁵¹⁶. Cuando el diseño de actividades escolares para un grupo de alumnos en concreto, en función de unos fines y con unos u otros materiales, es una destreza profesional que tendrían que dominar con soltura los enseñantes ya que es constitutiva de su función docente.

Con lo cual, a mi modo de ver, este curso formativo no incidió en la mejora del pensamiento ni de la acción didáctica de los enseñantes al no potenciar el desarrollo de sus capacidades reflexivas y creativas (como instrumentos fundamentales en el desempeño crítico de su labor docente); al no complejizar su comprensión acerca de los ámbitos sociales y educativos sobre los que reflexionar como profesionales de la enseñanza para tomar las diferentes decisiones curriculares e intervenir en las aulas; y al no ampliar su saber acerca de qué conceptos estudiar en una educación crítica de los MAV-MCM. No contribuyó a formarles como profesionales reflexivos críticos que pudieran provocar aprendizajes críticos en sus alumnos sino que, contrariamente, les estaba manteniendo en su rol técnico dependiente de los libros de texto fortaleciendo, e incluso provocando, un activismo acrítico en las actuaciones docentes; activismo que fue observado en las prácticas de uso de estos medios, donde toda actividad con estos medios

⁵¹³ Aquí me remito a lo dicho en la categoría “Unos y otros usos”.

⁵¹⁴ Aquí remito a la fotocopia de dicho documento incluida en el anexo nº 13 de este informe (total).

⁵¹⁵ En la única ocasión en la que el formador, durante sus exposiciones magistrales, se refirió a las posibilidades didácticas de un medio audiovisual se limitó a plantearles algunas escuetas y limitadas propuestas de uso de las transparencias como material curricular a utilizar en las aulas. Por ejemplo, les comentó que éstas eran *“especialmente útiles para Sociales como herramientas del profesor y como medio de expresión de los alumnos... Que podían cubrirlas, superponerlas, ... Que servían para crear escenarios, ...”*; y después les conminó a realizar transparencias pero sin forzarles a que pensarán e imaginaran creativamente otros usos distintos de los que él les había comentado (Diario 10/IV/96, sesión de formación del Proyecto Mercurio). Ya he señalado que el formador también les entregó un documento que recogía una colección de experiencias–recetas a realizar con los MAV-MCM (anexo nº 13).

⁵¹⁶ Hecho que he descrito en la categoría “Unas y otras razones”.

era considerada por los profesores como válida en sí misma, como si bastara con incorporar al curriculum estos medios fuera como fuera.⁵¹⁷

(La didáctica en el enfoque formativo del curso)

Como he indicado al principio de este epígrafe, el planteamiento didáctico técnico-instrumental no sólo subyacía en los contenidos didácticos tratados (o en las ausencias de éstos) sino también en el propio proceso formativo donde era también visible una conceptualización técnica de la formación del profesorado; que, a través del curriculum oculto y nulo, podía estar reforzando en el profesorado esta manera de concebir y plantear la educación. Este aspecto voy a tratarlo detenidamente en los siguientes epígrafes (donde analizo algunas características de la formación impartida en este curso: una formación bancaria, externa, transmisiva, puntual y desligada de la experimentación en la práctica), aunque ahora voy a adelantar algunas cuestiones referidas concretamente a los materiales audiovisuales utilizados y a la evaluación de este curso.

El uso que el formador hizo de los medios audiovisuales fue únicamente instrumental, tanto en las sesiones teóricas como prácticas. En las sesiones teóricas utilizó el vídeo como soporte de información y las transparencias como apoyo a sus exposiciones magistrales; es decir, unos usos acordes con su metodología de enseñanza transmisiva. Omitió, por tanto, otras posibilidades de uso de estos medios que tendría que haberles mostrado (utilizándolos para analizar información, para extraer conclusiones, para motivar a la audiencia, para plantear temáticas, solventar dificultades de comprensión, ...). Así el curriculum oculto y nulo subyacente en los usos de los medios audiovisuales en las sesiones formativas de este curso estaba enseñando a los docentes cómo había que utilizarlos reforzando la concepción de los mismos como contenedores de información a transmitir a los alumnos y como recursos para producir documentos audiovisuales; un curriculum oculto y nulo acorde con una conceptualización técnica de la enseñanza.

Además también habría que comentar que los vídeos que el formador utilizó como soporte de algunos contenidos del curso (me refiero a unos vídeos editados por la UNED sobre lectura de la imagen y tecnología audiovisual) resultaron ser demasiado densos y complejos para los docentes dado que el formador no seleccionó fragmentos de éstos sino que se visionaron íntegramente y dado que (al no ser vídeos elaborados específicamente para formar a maestros) contenían bastantes cuestiones teóricas y técnicas que apenas tenían validez y utilidad para el trabajo docente⁵¹⁸ e incluso, en algunos casos, los contenidos incluidos habían caducado dada la velocidad de vértigo con la que evoluciona la tecnología en nuestros días. Lo cual también estaba educando a los docentes respecto a la forma de incorporar el visionado de documentos en las exposiciones magistrales: no adecuando los contenidos al nivel de los alumnos o al propósito pretendido, ni seleccionando los contenidos de éstos, ...; aunque, por ejemplo, sí que realizó pausas en las que adelantaba los contenidos que iban a aparecer en éstos o los explicaba.

La evaluación del curso también ilustra la conceptualización técnico-instrumental subyacente en el mismo dado que aquella únicamente tuvo lugar una vez terminado el

⁵¹⁷ Tal como he reflejado en las categorías “Unos y otros usos” y “Unas y otras razones”.

⁵¹⁸ Cuando lo que necesitaban eran ideas básicas y empezar a pensar acerca de cómo integrarlos curricularmente en sus aulas.

proceso formativo y su propósito fue simplemente verificar el cumplimiento de las expectativas de los docentes; es decir, tuvo una función de control.

Nada más comenzar el curso el formador comentó la necesidad de evaluar el curso en diciembre si se estaban cumpliendo los objetivos y así introducir, en su caso, los reajustes necesarios; e incluso solicitó a la investigadora que le facilitara algún instrumento de evaluación para ello (Diario 15/XI/95). Este instrumento fue construido específicamente para la ocasión y le fue entregado en el mes de diciembre. Pero aunque inicialmente el formador comentó haberlo fotocopiado para repartirlo a los docentes dado que estaba conforme con éste, a pesar de haberlo revisado únicamente por encima por falta de tiempo, inesperadamente decidió no entregarlo argumentando que era extenso, que las preguntas eran abiertas y que no era el momento oportuno porque era ya el mes de enero, porque estaban trabajando en grupos y porque parar para realizar una evaluación, *“aunque era oportuno y conveniente, sería una pérdida de tiempo para la dinámica de los grupos”* (Diario 10/I/96, formador de profesores Miguel). Aunque de hecho poco hubiera costado reunir a todos los docentes antes de empezar a trabajar en grupos, si realmente se hubiera considerado necesario realizar esta evaluación; más aún cuando en esas sesiones había grupos que estaban parados sin nada que hacer porque los equipos estaban ocupados. El motivo de su rectificación pudo ser probablemente el propio cuestionario elaborado por la investigadora (anexo nº 10) ya que en él subyacía una manera de entender la formación del profesorado muy distinta a la que estaba teniendo lugar en el curso (ya que incidía en cuestiones didácticas y planteaba la relevancia de la formación para la práctica docente) y el formador podría no haberse sentido seguro de recibir una valoración positiva del curso por parte de los docentes.⁵¹⁹

Finalmente la evaluación se realizó mediante el cuestionario 2 que les repartió el formador al final del curso (anexo nº 7), que era el que habitualmente y como formalidad se entregaba en todos los cursos impartidos desde el CPR. Un cuestionario cuantitativo y cerrado, salvo en dos ítems abiertos, en el que no era posible incluir las razones de las respuestas dadas por los profesores por lo que poca información aportaba; un cuestionario en el que iba a ser rápida la baremación de las respuestas, tal como necesitaba el formador dada la enorme cantidad de trabajo que decía tener⁵²⁰. Este cuestionario no tenía nada que ver con el elaborado por la investigadora, el cual era más completo y en el que sí se solicitaban razonamientos que clarificaran los juicios de los docentes asistentes al curso. Por cierto que el día en que el formador repartió los cuestionarios a los profesores para que los rellenaran, no me entregó ningún ejemplar cuando habitualmente me ofrecía los materiales que repartía al grupo; aunque, al aceptar mi ofrecimiento para realizar la baremación del mismo porque así le aligeraba de trabajo, tuve acceso a éste y a las respuestas de los docentes al mismo.

519

“Tal vez ese instrumento hubiera sido más válido en un curso que se hubiese desarrollado de otra manera; pero en este en concreto quizá no acababa de encajar demasiado. Hubiera salido alguna conclusión que quizá no era del todo significativo a las personas que contestaran o quizá cierto desajuste. Desajuste entre lo que estaba siendo el curso y ese cuestionario concreto” (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996).

520

“Aquí solemos utilizar un cuestionario, como más rápido y más fácil de realizar, porque quizás caemos en la facilidad de baremación” (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996).

4.2.2.4.2.2.2. BANCARIA versus REFLEXIVA

A continuación voy a presentar algunos aspectos que permiten identificar a la formación del profesorado sobre medios audiovisuales que tuvo lugar en esta escuela desde el Proyecto Mercurio como una formación bancaria. Formación que reforzó en la cultura profesional docente, a través del curriculum oculto y nulo, la comprensión de la educación como transmisión.

- . Una formación puntual, externa y transmisiva.
- . Una formación pretendidamente neutra.

4.2.2.4.2.2.2.1. Una formación puntual, externa y transmisiva

Desde el Proyecto Mercurio se acotó la formación del profesorado en un único curso que se ubicó en el primer año de adscripción de este centro a dicho Proyecto, mientras la experimentación en la práctica de actividades con los MAV-MCM se relegó al segundo y al tercer año. En esta conceptualización puntual y cerrada en sí misma de esta formación del profesorado parecía subyacer la idea de la necesidad de esta formación para suplir la carencia de unos saberes concretos –que eran fundamentalmente técnicos, como he indicado anteriormente- que los docentes desconocían y que tendrían que adquirir para saber cómo incorporar los medios audiovisuales en sus aulas; así como la idea de que ese periodo formativo bastaba para dominar dichos conocimientos necesarios de manera que una vez concluido el mismo ya no era preciso hablar de formación del profesorado (por ejemplo, durante el segundo y el tercer año de adscripción).

Desde este enfoque formativo se concebía a los docentes como simples técnicos, dependientes de los saberes elaborados por los expertos que tendrían que adquirir, y no como profesionales reflexivos que necesitarían ampliar y complejizar su comprensión crítica y su autonomía de juicio sobre la realidad social y educativa; competencias profesionales que, dado que no se adquieren de una vez para siempre sino que pueden ir mejorando continua e indefinidamente –al igual que un actor o actriz a lo largo de su vida va enriqueciendo con nuevos matices la representación de un personaje, tal como señala ANGULO (1993, 37) retomando lo dicho por STENHOUSE-, requieren de procesos formativos dilatados, cocinados a fuego lento, en donde el docente sea el protagonista activo de los mismos reconstruyendo en ellos su propio pensamiento y sus prácticas docentes.⁵²¹

Este curso se configuró como una formación externa impartida por un experto que transmitía a los docentes los contenidos que necesitarían saber para integrar curricularmente los medios audiovisuales en sus aulas escolares. Las sesiones teóricas se plantearon como lecciones magistrales en las que el formador fue presentando a los docentes los contenidos a aprender referidos al manejo técnico, al lenguaje audiovisual, a la producción de documentos audiovisuales y a algunas actividades prácticas con algunos

⁵²¹

“(Se precisan) tiempos de actuación dilatados, no pudiendo concebirse los programas de perfeccionamiento como servicios puntuales que suplen carencias, sino como recursos diversificados en acciones concurrentes y con pocas seguridades de éxito a corto plazo” (GIMENO SACRISTAN, 1993, 72).

medios. La sala en la que tuvieron lugar estas sesiones fue un aula ordinaria de esta escuela donde media hora antes había tenido clase un grupo de alumnos de educación obligatoria; en ella los docentes ocupaban por parejas y en filas las sillas y mesas de los alumnos (de alguno de ellos), de manera que su disposición no divergía en nada de la que habrían tenido estos alumnos media hora antes. En estas sesiones el formador expuso a los docentes los contenidos, fundamentalmente técnicos, con ayuda la mayoría de las veces de transparencias en las que se apoyaba o de vídeos utilizados como soporte de la información que pretendía transmitir a los docentes; pero en ningún caso se planteó que los docentes descubrieran los conceptos a aprender mediante actividades. A pesar de la diversidad latente en este grupo de docentes en cuanto a conocimientos previos, a intereses, a ritmos y formas de aprender, ... (al igual que ocurre con cualquier grupo de alumnos) el formador no la tuvo en cuenta y presentó homogéneamente la información; la cual, por otra parte, era tanta y fue ofrecida a un ritmo tan rápido que no permitió el reposo para que los docentes maduraran los conceptos que aparecían en los contenidos, ni las ideas que éstos podían sugerirles. Así, en estas sesiones teóricas se propició un aprendizaje pasivo memorístico que luego se pretendía que los docentes aplicaran en el taller de producción de vídeo; en donde los docentes trabajaron por su cuenta con algunas orientaciones del formador, que fueron pocas y únicamente técnicas. Por otra parte los contenidos del curso, tanto los técnicos como los didáctico-organizativos, no fueron objeto de problematización alguna sino que se presentaron como únicos, neutrales e incuestionables (como, por ejemplo, he planteado anteriormente respecto a los problemas que el formador planteaba en una experiencia recogida en un documento que les entregó a los docentes en el curso de formación)⁵²²; aspecto sobre el que me extenderé en el siguiente epígrafe.

El formador, junto con Irene, consideraban que los docentes ya tenían superadas muchas etapas de formación previa (sobre imagen fija) y que había que seguir hacia delante (con la imagen en movimiento)⁵²³, no se plantearon en ningún momento la conveniencia de indagar acerca de lo que realmente sabían o pensaban los docentes acerca de los medios audiovisuales y de la integración curricular de éstos en las aulas ni, por tanto, de enlazar esos conocimientos previos con los contenidos del curso para propiciar aprendizajes significativos. Comprensión acumulativa del aprendizaje, en la que los nuevos conocimientos se añadían a los ya aprendidos, coherente con una concepción bancaria de los procesos educativos.

El uso de los medios audiovisuales fue acorde con la metodología de enseñanza transmisiva. El formador únicamente utilizó transparencias como apoyo a sus exposiciones magistrales y vídeos como soportes de la información que pretendía transmitir a los docentes (y no como sobre la que pensar). Ya he señalado también que la evaluación tuvo una función de control y no de indagación para la mejora.

Esta formación bancaria subyacente en este curso fue parte del curriculum oculto que los docentes aprendieron en el mismo: la conceptualización de la formación como proceso transmisivo del que sabe al que no sabe (que concibe, por tanto, al docente como un técnico dependiente del saber de los expertos) y no como un escenario de reflexión y

⁵²² Aquí remito a la nota a pie de página 508 incluida en la página 454 de este informe específico.

⁵²³ Aquí remito a la nota a pie de página núm. 488 incluida en la página 445 de este informe específico.

de acción crítica del profesorado sobre la sociedad y sobre la educación (donde se concibiera al docente como profesional reflexivo, como investigador que construye conocimiento). Curriculum oculto que, a su vez, fue reforzado por el curriculum nulo; es decir, por la ausencia de una conceptualización de la enseñanza más reflexiva, constructiva y significativa. Tal como dice FAYOL (1987, 100) *“habiendo recibido sin duda ellos mismos una enseñanza tradicional, ¿podrían pensarla de otra manera?”*.

En relación con esto es ilustrativo cómo las actitudes de los docentes respecto a su formación, como voy a indicar a continuación, encajaban perfectamente con el curriculum oculto y nulo mencionado; el cual no estaba haciendo más que reforzarlas en lugar de cuestionarlas.

Los docentes de este centro manifestaron reiteradamente que su falta de formación en tecnologías audiovisuales era una de las principales barreras para la integración curricular de los MAV-MCM en las aulas⁵²⁴. Ahora bien, a pesar de que todos ellos estaban convencidos de la necesidad urgente de dicha integración curricular y quizá porque era considerada una cuestión secundaria respecto a la parte fundamental del programa⁵²⁵, ocurría que solamente una minoría del profesorado buscaba activamente esta formación; el resto de docentes no la demandaba directamente sino que, sin prisa, parecía estar a la espera de que otros (bien la administración, o la dirección o las profesoras dinamizadoras del centro) les facilitaran las estrategias para solventar esa carencia. Era como si el interés de los docentes por buscar soluciones a su falta de formación estuviera larvado o retenido. Era una respuesta pasiva que coincidía con su actitud general ante las distintas dificultades percibidas por ellos como impedimentos para la mejora de sus prácticas docentes; recuérdese lo mencionado en las categorías “Unos y otros alumnos” y “Unas y otras familias”.

La mayoría de los enseñantes no concebía esta carencia formativa como algo superable por ellos mismos⁵²⁶. No se planteaban buscarla de manera autodidacta leyendo,

⁵²⁴ En la primera encuesta los docentes indicaron que era la falta de formación una de las razones por las que no se solían usar en la práctica los medios audiovisuales: *“Falta de preparación, de formación del profesorado para su uso en las aulas”*. *“No los dominamos los profesores de forma eficaz”*. *“Desconocimiento de las posibilidades y manejo”*. (Encuesta 1, profesores Andres, Samuel, Maite, Arturo, Marcos, Ana, 1995)

En la segunda encuesta al preguntarles a los docentes si se podrían analizar críticamente programas televisivos en sus aulas, tras la charla en la que se habló de esto, expresaron: *“Se necesitaría una ampliación de lo escuchado. Para mí la charla fue una introducción para comenzar a aprender”* (Encuesta 2, profesor Jaime, 1995). *“De saber cómo hacerlo no tendría inconveniente de probar esa opción”* (Encuesta 2, profesor Arturo, 1995). *“Me pregunto si tenemos la información, formación y madurez para interpretarlos adecuadamente”* (Encuesta 2, profesora Mónica, 1995). *“Necesitaríamos más preparación y sobre todo tiempo para seleccionar programas y prepararlos”* (Encuesta 2, profesora Pilar, 1995). *“Tendríamos que prepararnos antes el profesorado. (Se podría incluir en mi aula) siempre y cuando yo estuviera preparada y formada para hacerlo. Ahora mismo me siento muy incapacitada para llevarlo a cabo por mi poca preparación aunque, eso sí, muy interesada en esa propuesta”* (Encuesta 2, profesor anónimo, 1995). *“Me parece positiva la propuesta de ‘la televisión en las aulas’ siempre que nosotros estemos preparados para analizar y criticar los diferentes programas”* (Encuesta 2, profesora Alicia, 1995).

⁵²⁵ Como he señalado en la categoría “Unos y otros tiempos. Unos y otros programas”.

⁵²⁶ *“(Necesitaríamos) gente que nos lo haga ver. Porque si te dicen: ‘Puedes hacer tantas cosas con esto y esto’, es muy fácil. Porque muchas veces desde fuera se ve muy complicado todo y luego no es tan complicado”* (Evta. profesor Samuel, junio 1996)

asistiendo a cursos o congresos, y pensando y experimentando las posibilidades educativas de estos medios haciendo uso de su autonomía profesional y de su capacidad reflexiva para pensar la educación; sino que adoptaban una actitud pasiva y de dependencia esperando adquirir dicha formación desde otros, concibiéndola desde una perspectiva transmisiva y bancaria del que sabe al que no sabe. No entendían su práctica docente como una creación artística de experimentación personal sino como una actividad técnica que necesitaba de las orientaciones de expertos externos acerca de qué y cómo hacer.

La formación didáctica demandada por los docentes eran recetarios de actividades a desarrollar en las distintas áreas y niveles educativos que ellos impartían. En las sesiones de formación eran muy dependientes del formador⁵²⁷ y rehuían un trabajo reflexivo que les exigiera pensar, adaptar, construir e imaginar creativamente nuevas posibilidades didácticas⁵²⁸; siendo poco creativos e imaginativos. La excusa que empleaban después del curso de formación para disculparse por no utilizar en sus aulas los medios audiovisuales era que las actividades que ellos habían conocido o experimentado en el curso de formación no eran adecuadas a su grupo de alumnos (bien porque tenían alumnos de apoyo con necesidades educativas especiales o porque el nivel educativo o el área curricular en la que trabajaban era distinta de la propuesta); es decir, los docentes no se planteaban imaginar otras actividades nuevas u otros usos posibles de los medios audiovisuales a partir de lo aprendido, ni siquiera adaptando las actividades presentadas a su grupo de alumnos.

Así podría concluirse que en las actitudes del profesorado en relación a su formación profesional también subyacía una conceptualización técnico-instrumental ya que demandaban una formación externa, una formación en temáticas tecnológicas y una formación didáctica tipo “recetas” y rehuían hacer uso de sus competencias docentes reflexivas y creativas. Solo alguna profesora (Mónica) señaló la conveniencia de que esta formación incluyera reuniones colectivas de reflexión didáctica y se centrara en sus prácticas docentes.

Ahora bien este ámbito de la cultura profesional docente respecto a su propia formación del profesorado y a la educación de sus alumnos (puesto que así concebían también ésta, tal como se detectó en las prácticas de aula observadas, a pesar de los discursos sobre la significatividad del aprendizaje de muchos docentes que adoptaban los planteamientos de la última Reforma educativa), obviamente no fue fruto de este curso dado que algunas actitudes de los docentes eran previas a éste sino que, a mi modo de ver, se derivaba de las diferentes experiencias formativas en las que éstos se habían ido socializando a lo largo de su trayectoria profesional y educativa; siendo este curso un refuerzo más de esta manera de concebir su formación y la educación de sus alumnos. Esta situación descrita podría conducir a creer que fueron estas actitudes del profesorado

⁵²⁷ Los profesores eran tan dependientes del formador que Irene les llegó a decir: “*Sois peores que los chicos; ellos trabajan más autónomamente*” (Diario 14/II/96, sesión de formación del Proyecto Mercurio).

⁵²⁸ Una profesora de Infantil de este centro me comentó, en relación con un curso sobre Cuentacuentos al que ella asistía en el CPR, que lo abandonó al poco tiempo porque el curso le parecía “*un petardo*”; en las sesiones del curso los docentes tenían que inventarse cuentos “sacando lo que tenían dentro” y ella lo que esperaba era que la ponente le aportara una batería de cuentos que luego ella trabajaría con sus niños. (Evta. profesora Regina, junio 1996)

las que influyeron y determinaron el tipo de formación que se ofreció a los profesores desde el CPR (en éste y en otros casos) en respuesta a las peticiones declaradas o larvadas de éstos. La demanda del profesorado influye en el tipo de formación que se oferta pero no creo que sea aquélla la que ha determinado ni determina ésta en última instancia. El asesor de medios audiovisuales del CPR, formador de este curso, compartía esta conceptualización de la formación del profesorado y de la enseñanza al haber sido socializado también en ella; más aún cuando desde la administración educativa no se le ha preparado para que forme reflexiva y críticamente a los docentes. Retomando la cita anterior de FAYOL: habiendo recibido el formador una enseñanza tradicional, ¿podría pensarla de otra manera?.

4.2.2.4.2.2.2. Una formación pretendidamente neutra

Este curso formativo se caracterizó también por su aparente neutralidad. En él se omitió toda valoración ideológica sobre la sociedad y la escuela, sobre el papel de los MAV-MCM en éstas, sobre la función de la educación obligatoria en nuestra sociedad mediática, sobre el sentido y la problemática del curriculum establecido y de la integración curricular de estos medios en las prácticas educativas, ...; no entrando en ningún momento a pensar críticamente cuáles son las relaciones de poder existentes en la sociedad y en la escuela (y en qué medida influyen en ellas los MAV-MCM), ni a qué intereses sirven y a quienes benefician esas relaciones de poder.

Ahora bien esta ausencia de cuestionamientos ideológicos no era un posicionamiento neutral sino que suponía una determinada manera de concebir la formación del profesorado y, por ende, la del alumnado: una educación acrítica no emancipatoria.

. Considerar a los medios audiovisuales simplemente como recursos de acceso a la información y como recursos enriquecedores de la comunicación en el aula⁵²⁹ y centrar la formación del profesorado solamente en los aspectos técnicos y expresivos de éstos, sin entrar a analizarlos como instrumentos difusores de ideología es un posicionamiento ideológico que mantiene a los docentes (e, indirectamente, a los alumnos de éstos) en la ingenuidad dejando que el mito de la ventana⁵³⁰ incida sobre ellos con las consiguientes consecuencias limitativas para su libertad y para su tarea educadora.

. No analizar el sistema social (político, económico y cultural), ni las relaciones de poder existentes en éste, ni el papel ideológico de los MAV-MCM en el mismo, ..., no ayuda a que los docentes y sus alumnos se construyan como ciudadanos críticos, libres y responsables de manera que sepan usar estos medios para informarse críticamente y para incrementar su participación política sino que, por el contrario, promueve la reproducción social y con ella la manipulación, la dominación y la desigualdad existentes.

⁵²⁹ Aquí remito a la nota a pie de página núm. 490 incluida en la página 445 de este informe específico.

⁵³⁰ Aquí remito al capítulo 2 (epígrafe 2.1.1.3, págs. 82-83 y 87) de este trabajo donde comento este mito.

. No problematizar la no integración curricular crítica de los MAV-MCM en la escuela no ayuda a que los docentes valoren como este curriculum nulo (esta ausencia en el curriculum ordinario) está reforzando las desiguales relaciones de poder en nuestro contexto social; que se mantienen, en buena medida, debido a estos medios.

. No analizar la función social y educativa de la escuela, ni las relaciones de poder en ésta, ni la relación pasiva del sujeto con el conocimiento, ..., impide que los docentes detecten las contradicciones existentes entre los propósitos emancipadores y los aprendizajes acríticos y sumisos que se pueden estar propiciando a través del curriculum explícito, oculto y nulo de las prácticas educativas no posibilitándoles que piensen en la necesidad de mejorar otros ámbitos curriculares más allá de la integración de los MAV-MCM.⁵³¹

. No problematizar en ningún caso el curriculum establecido estaba indirectamente legitimándolo como no problemático⁵³², como no necesitado de mejora y, por tanto, como válido; además, de reforzar y mantener la idea de la neutralidad de la educación que lo que provoca es que la educación siga como ésta sin ser mejorada.

. No formar a los docentes sobre conceptos fundamentales de la educación crítica de los MCM (por ejemplo, el marco conceptual propuesto por MASTERMAN y retomado por otros autores) impide que los docentes sepan como trabajarla en sus aulas con la profundidad y complejidad que requiere.

. No priorizar el estudio de la didáctica en esta formación del profesorado, no valorar la idoneidad de las prácticas educativas (con o sin los MAV-MCM, en las aulas y en el propio curso de formación), en base a los aprendizajes que éstas promovían explícita e implícitamente, mantiene el activismo y la idea de que innovar es hacer cosas nuevas (por ejemplo, integrando estos medios en el curriculum) sin plantearse el valor y el sentido de dichas nuevas prácticas.

. No potenciar el desarrollo de la reflexión crítica de los docentes tanto sobre aspectos micro (la idoneidad de ciertas actividades, ...) como sobre aspectos macro (la totalidad del curriculum, la respuesta de la escuela al contexto social, ...), no empleando el tiempo de formación en el cuestionamiento y en la discusión de ideas lleva a que los docentes se sigan manteniendo como técnicos (dependientes de expertos que les orienten acerca de qué hacer en las aulas) y a que refuerzen su

⁵³¹ Aquí remito a la nota a pie de página núm. 490 incluida en la página 445 y a la nota a pie de página núm. 509 incluida en la página 455 de este informe específico.

⁵³²

“En la medida en que los acontecimientos se desarrollan sin altercados importantes, esta realidad se percibe como no problemática. La propia visión de la realidad de cada maestro y profesor sirve de barrera frente al reconocimiento y la experimentación de puntos de vista diferentes. Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos. A menudo, estos maestros y profesores, pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa entre muchas ... pierden de vista los objetivos y fines hacia los que se dirigen” (ZEICHNER, 1993, 45-46)

concepción bancaria de la educación no intentando mejorar la relevancia y la comprensividad de los aprendizajes que tendrían que propiciarse en los alumnos.

. Etc.

En definitiva, el planteamiento educativo de este curso formativo aparentemente neutral no era tal ya que estaba fortaleciendo el mantenimiento de la educación bancaria, del curriculum académico y disciplinar, del rol dependiente de los docentes, ..., e indirectamente la reproducción del sistema social imperante y de las injustas relaciones de poder reinantes; en lugar de orientarse hacia la mejora educativa y social para todos y todas.

4.2.2.4.2.2.3. TEÓRICO-PRÁCTICA versus PRAXIS

Desde el Proyecto Mercurio no se concibió la necesidad de ligar la formación del profesorado con la experimentación en la práctica de actividades con los MAV-MCM ya que se consideraba a las prácticas educativas como una aplicación de lo aprendido en el curso; lo cual desvela que en el enfoque didáctico del mismo subyacía una relación unidireccional entre la teoría y la práctica, que concebía que la teoría informaba a la práctica, tal como postula la teoría curricular técnica.

La convocatoria oficial del Proyecto Mercurio del año 1995/96, bajo la que se enmarcó este curso de formación, planteaba de forma diferenciada en el tiempo, por un lado, la formación del equipo pedagógico en medios audiovisuales y, por otro, la experimentación de actividades con estos medios en las aulas escolares⁵³³; planteamiento que año tras año era el que aparecía en las convocatorias ministeriales de este Proyecto. Tanto en el curso de formación de responsables como en el curso de formación del equipo pedagógico del Proyecto Mercurio se insistió explícitamente en esta separación entre la formación de los profesores y las prácticas docentes⁵³⁴. Además, esta diferenciación tenía una secuenciación predeterminada: en primer lugar, la formación y después la aplicación

⁵³³

“La formación de todos los Profesores y Profesoras implicados en cada uno de los proyectos se desarrollará a lo largo del curso 1995-1996 ... Estos Profesores y Profesoras, como resultado de la formación recibida, realizarán actividades con sus alumnos y alumnas al menos durante los dos cursos siguientes, 1996-1997 y 1997-1998, utilizando los medios audiovisuales” (ORDEN de 18 de noviembre de 1994, Art.8º.6, BOE 9 de diciembre de 1994).

⁵³⁴

“En el curso (de formación de responsables del Proyecto Mercurio) no hicieron más que recalcar que este año no teníamos nada que hacer con los alumnos ... A mí me parece absurdo” (Evta. profesora Irene, marzo 1996)

“En el curso de formación (del equipo pedagógico) no está previsto que el profesorado esté llevando al aula lo que está haciendo. Si ocurre en algún caso es a título personal y a iniciativa de los profesores” (Evta. profesora Milagros, junio 1996).

“El primer año siempre se considera que se van a ir las energías y las fuerzas en el curso de formación y que si se hace algo de aplicación en el aula pues va a ser voluntarista por parte de los profesores, de los que ya tienen esa trayectoria y esa manera de trabajar, pero no se pide expresamente en el proyecto, no es requisito” (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996)

práctica de lo aprendido en las aulas escolares; con lo cual se estaba enfatizando el valor de la formación y el saber teórico para informar unidireccionalmente a la práctica docente, dicotomizando y jerarquizando las relaciones entre teoría y práctica, y se estaba excluyendo una relación dialéctica entre ambas como elemento fundamental de la formación del profesorado, de su desarrollo profesional y de la mejora educativa. Mientras, como manifiesta GIMENO SACRISTAN (1988b, 50), *“la relación teoría-práctica es el eje de la formación de los profesionales de la enseñanza”*.

Esta manera de concebir la relación teoría-práctica no entendía que la transformación del pensamiento y de la acción docente (tan fuertemente arraigados por la fuerza de la tradición y de las rutinas cotidianas) no se produce de manera directa e inmediata desde los discursos y las teorizaciones que se les hacen llegar a los profesores sino que, como decía Irene (consciente de cómo ella misma modificó su comprensión acerca de la necesidad de potenciar en las aulas el desarrollo de la capacidad crítica respecto a la televisión), *“la forma de aprender es haciendo”* (Diario, 16/V/95)⁵³⁵. Tal como advierte GIMENO SACRISTAN (1987, 88): *“el perfeccionamiento puede quedar en un mero ‘cursillismo’ si sus contenidos no se ligan a la práctica cotidiana de los profesores”*.

La fase de experimentación práctica del Proyecto Mercurio, durante el segundo año de adscripción de este centro a dicho proyecto, se descuidó bastante. Los docentes únicamente se reunieron en una ocasión, a pesar de que se había previsto un calendario de una reunión mensual para comentar el diseño y el desarrollo de las experiencias prácticas con estos medios audiovisuales. Las profesoras coordinadoras de los grupos de trabajo argumentaron la no convocatoria de dichas reuniones aludiendo a la falta de tiempo del profesorado⁵³⁶. En cuanto al seguimiento oficial de esta fase de experimentación práctica, el formador no realizó ninguna visita al centro ni convocó a los docentes para asesorarles ni para contrastar ideas y actuaciones en cuanto a las actividades previstas o realizadas; quien también justificó la imposibilidad de realizar el

⁵³⁵ En relación con esto Irene, por ejemplo, señalaba la necesidad de que la formación del profesorado no incidiera solamente en el discurso teórico (diciendo, por ejemplo, a los docentes que hay que analizar la televisión en las aulas) sino que era preciso que en la práctica los enseñantes analizaran programas y fueran conscientes de la manipulación de los mensajes televisivos (Diario, 18/VI/97). En la categoría “Unos y otros usos” he relatado cómo esta profesora fue modificando su comprensión acerca de la necesidad de una educación crítica sobre los medios de comunicación de masas (págs. 317-319 de este trabajo).

⁵³⁶ El plan de reuniones del segundo año del Proyecto Mercurio que se acordó incluía una reunión mensual de los docentes por proyectos (para discutir las propuestas de actividades a realizar y para poner en común las actividades llevadas a cabo en el grupo) y una reunión trimestral de los coordinadores de los tres proyectos; tal como figuraba en la hoja informativa que la responsable en medios audiovisuales de esta escuela pasó a las coordinadoras de los proyectos en octubre 1996. *“Hay que organizar un plan de reuniones y cumplirlas, de lo contrario, vamos cada uno a nuestro aire”* (Diario 15/V/96, profesora Irene, sesión de formación del Proyecto Mercurio).

Estas reuniones no se convocaron sistemáticamente conforme estaban programadas sino dependiendo del tiempo que tenían los profesores; de modo que finalmente sólo hubo una reunión por grupo en todo el curso 1996/97. Las justificaciones que dieron las coordinadoras de los proyectos, respecto a la no convocatoria de las reuniones previstas, fueron las siguientes: que no tenían tiempo para las reuniones del Proyecto Mercurio (Evta. profesora Mónica, junio 1996); que *“la gente está muy agobiada y no procede”* (Evta. profesora Josefa, junio 1996); y que no las convocaba porque sabía lo que podía dar de sí cada profesor (Evta. profesora Irene, junio 1997).

seguimiento previsto dada la intensificación de su trabajo⁵³⁷. Inicialmente el seguimiento de los centros Mercurio correspondía al Servicio de Inspección Técnica de la Subdirección del MEC pero éste había delegado esta función en los asesores de medios audiovisuales de los CPR. Función que este formador asumía como una tarea más a añadir a las múltiples tareas formativas y burocráticas que debía seguir realizando en su trabajo al frente de su asesoría de formación permanente, para la que no disponía de tiempo (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996). Anteriormente en este informe específico he comentado como la intensificación del trabajo de los enseñantes así como la conceptualización productivista del mismo incidían en la desprofesionalización docente (DENSMORE, 1987)⁵³⁸; lo mismo podría decirse respecto al trabajo del formador de este curso que era asesor de medios audiovisuales de un CPR.

El seguimiento oficial de la fase de experimentación práctica en esta escuela durante el curso académico 1996/97 solamente se limitó a la solicitud de la Memoria de actividades desarrolladas durante ese año, la cual fue enviada a la Unidad de Programas Educativos de la Subdirección Territorial del MEC Madrid-Sur como formalidad para controlar el cumplimiento de los compromisos del centro respecto al Proyecto Mercurio. No hubo ninguna retroalimentación desde la administración educativa respecto al trabajo desarrollado reflejado en la Memoria enviada; nadie se acercó al centro ni les consultó o cuestionó algunos aspectos sobre las actividades realizadas incluidas en la Memoria. Como ésta era una práctica habitual de la administración educativa respecto a la diversa documentación que pedía a los centros, los docentes se limitaron a rellenar las fichas a incluir en la Memoria (sobre las actividades realizadas con los MAV-MCM) sin conceder a esta tarea un valor evaluativo sobre sus propias prácticas pensando el sentido y la idoneidad de las mismas. Los docentes de esta escuela escribieron esta Memoria por y para la administración, y no para ellos⁵³⁹; al igual que, por otra parte, suele ocurrir en las aulas escolares con los trabajos que hacen los alumnos por y para los docentes. Fue una tarea que realizaron los docentes a duras penas, dada la dificultad que tenían a la hora de pensar teóricamente sus prácticas educativas⁵⁴⁰; no habiendo sido ésta, por tanto, una competencia profesional sobre la que este curso incidió cuando hubiera sido muy conveniente que así hubiera sido.

537

“Este seguimiento se hace en la medida que se puede. En algunos centros hay más contacto, en otros menos. Los ha habido a nivel de responsables, pero con los distintos equipos no ha habido posibilidades de reunirse. Que habría sido lo suyo.” (Evta. formador de profesores Miguel, junio 1996).

538 Aquí remito a lo dicho en la categoría “Unos y otros tiempos. Unos y otros programas”.

539 Irene, en una nota que envió a las coordinadoras de los distintos subproyectos del Proyecto Mercurio en mayo de 1997, les indicó que en las fichas de las actividades prácticas realizadas con los MAV-MCM, con las que se elaboraría la Memoria, destacaran sobre todo los aspectos positivos de las mismas; lo cual, por tanto, evidenciaba que el fin último de la realización de dichas fichas no era tanto analizar críticamente esas experiencias para autoformarse y mejorar sus prácticas docentes futuras, sino subrayar lo bien que se trabajaba en el centro en una tarea entendida como dar cuentas ante un control externo que fiscalizaba su trabajo.

540 Aquí remito a lo dicho en la categoría “Unas y otras razones”.

Así pues se concibió al seguimiento como un momento de control y no como un momento fundamental para la formación de los docentes y para la mejora de sus prácticas, al no haber sido considerado como reflexión sobre las experiencias implementadas y sobre la Memoria realizada por ellos; con lo cual se imposibilitó el camino de la práctica a la teoría.

En la entrevista que mantuve con Carmen CANDIOTI, la entonces directora del PNTIC, ésta se desentendió del seguimiento del Proyecto Mercurio diciendo que éste no era competencia suya sino de las Direcciones Provinciales; remarcó que su función era ser motor de arranque con la formación y la dotación pero que luego todo dependía del seguimiento, que no les competía. Además, respecto a si se seguía evaluando el Proyecto Mercurio desde el PNTIC comentó que ya no hacía falta evaluarlo puesto que esto ya se hizo en la fase de experimentación y que ahora estaban en la fase de extensión (evta. Carmen CANDIOTI, entonces directora del PNTIC, junio 1996); ahora bien, retomando la metáfora utilizada por GIMENO (1992, 223), ¿es sensato eliminar el termómetro para no tener que alarmarnos ante la fiebre que denuncia la enfermedad)?.

La administración educativa, en sus diferentes estamentos (PNTIC, Subdirección Territorial del MEC -Unidad de Programas, Inspección Técnica-, CPR), al plantear una diferenciación y jerarquización entre la teoría y la práctica en este Proyecto Mercurio (y en la formación del profesorado inscrita en éste) traslucía un posicionamiento curricular técnico respecto a la educación y a la formación del profesorado. Un posicionamiento que concibe que la mejora se deriva del saber de los expertos aplicado en la práctica por los docentes, entendidos como técnicos; y que, por tanto, no entiende que la mejora educativa y la formación del profesorado tienen lugar simultáneamente mientras los docentes como intelectuales-investigadores reflexionan críticamente sobre sus prácticas docentes y experimentan reflexivamente en ellas.

ZEICHNER (1993, 45) señala que *"el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia"*; por ello considero que la desconexión y la jerarquización entre teoría y práctica subyacentes en el Proyecto Mercurio y en este curso impidieron que los docentes incrementaran su comprensión crítica acerca de sus prácticas educativas (con y sin los MAV-MCM) así como que las mejoraran. Desde este Proyecto Mercurio y desde este curso la administración educativa -en sus diferentes niveles- tendría que haber propiciado una relación dialéctica entre teoría y práctica desarrollando ciclos de pensamiento y acción en los que los docentes fueran los protagonistas de esta interconexión teórico-práctica reflexionando sobre la teoría y sobre la práctica (como consumidores críticos del conocimiento generado por la investigación externa y, a la vez, como creadores de conocimiento) y experimentando reflexivamente en sus propias prácticas mediante procesos de investigación-acción con estos medios audiovisuales.

En resumen, al profesorado se le ofreció una formación relacionada con los MAV-MCM que entendía exclusivamente a estos medios como tecnologías neutras aprovechables en educación para enriquecer la comunicación en las aulas manteniendo vivo el "mito de la ventana" (y no como instrumentos ideológicos que sería preciso enseñar a deconstruir críticamente y a usarlos como medios de expresión y de participación política). Una formación fundamentalmente referida a cuestiones

tecnológicas en donde primaba el interés por la tecnología en sí misma, por el “imperativo tecnológico” (en lugar de interesarse por cuestiones didácticas supeditando la tecnología en base al valor de ésta para la consecución de los fines educativos pretendidos). Una formación que cuando se refería explícitamente al ámbito didáctico lo hacía desde la consideración de la didáctica como saber técnico neutro que los docentes recibían externa, puntual y transmisivamente del experto para así saber incorporar los MAV-MCM en las aulas en base a lo señalado por éste (en lugar de plantear un enfoque didáctico crítico-problematizador que estudiara la educación y la integración curricular de los MAV-MCM como una actividad ético-política, no neutral, enseñando a los docentes a desarrollar su pensamiento crítico sobre las complejas realidades sociales y educativas -tanto en un nivel micro como macro- y a experimentar reflexivamente en sus prácticas docentes con estos medios). Una formación que concibió diferenciadamente la capacitación del profesorado de la experimentación práctica en las aulas considerando que aquélla debía de ser anterior a ésta para preparar al docente previamente a su intervención (en lugar de considerar la necesidad de una relación dialéctica entre teoría y práctica para que realmente tuviera lugar una formación del profesorado que incidiera en la mejora educativa). Es decir, al profesorado se le ofreció una formación próxima a un enfoque técnico-instrumental de la enseñanza (y de la formación del profesorado) que entiende que la educación es una actividad técnica neutral y que la teoría -elaborada por expertos- es la que informa a la práctica -a los prácticos, en este caso a los docentes concebidos como técnicos-. Por ésto el formador de este curso no se planteó una capacitación de los docentes que incidiera en el desarrollo de su pensamiento crítico y de su autonomía de juicio para tomar decisiones en este complejo ámbito educativo ético-político concibiéndoles como profesionales reflexivos o intelectuales transformativos.

Este planteamiento formativo, como he ido señalando a lo largo de toda esta categoría, no solamente provocó en los docentes algunos aprendizajes respecto al tema que nos ocupa (una concepción acrítica de los MAV-MCM y de la integración curricular de éstos en las aulas escolares) sino que también simultáneamente ofreció a los docentes un amplio curriculum oculto que legitimó los discursos y las prácticas educativas dominantes (conocimiento neutral, enseñanza transmisiva, aprendizaje acumulativo, rol docente dependiente, rol discente pasivo, ...) no cuestionándolos. Y, además, al no haberles presentado otra formación alternativa influyó en que los docentes percibieran a la ofrecida como la única forma posible de ser formados imposibilitándoles considerar a otros planteamientos formativos también como válidos o, incluso, como mejores. Con lo cual, a mi modo de entender, esta formación no preparó adecuadamente a los enseñantes ni tampoco incidió en la mejora de sus prácticas docentes.

Tras todo lo analizado en las anteriores categorías de interpretación de los datos recogidos en este estudio de caso y desde mi comprensión de las necesidades educativas de los alumnos, considero que eran otras las necesidades formativas de los docentes para que éstos mejoraran sus prácticas docentes integrando curricularmente los MAV-MCM y, por tanto, tendría que haber sido otro el enfoque de la formación del profesorado planteado desde este Proyecto Mercurio.

A mi entender, la necesidad formativa de primer orden del profesorado de este centro era pensar la sociedad, la escuela y los MAV-MCM ideológicamente para que así los docentes pudieran posibilitar aprendizajes emancipadores en sus alumnos. Los docentes hubieran necesitado estudiar las diferentes cosmovisiones y, fundamentalmente,

la ideología dominante en nuestra cultura social y los mecanismos de enculturación en ésta así como las realidades sociales y educativas desde las diferentes interpretaciones ideológicas de éstas para que hubieran podido elaborar comprensiones propias más globales y complejas acerca de la construcción social de las identidades culturales, de los saberes y de las realidades humanas -y, por tanto, educativas- y hubieran podido repensar su función docente y la educación problematizando diferentes aspectos del curriculum y de la organización escolar que permanecen incuestionados y que están dificultando (sino impidiendo) educar en y para la democracia. Por ejemplo, les podría haber ayudado a repensar desde marcos de análisis más amplios y complejos: la relevancia del hegemónico tradicional programa curricular (académico, disciplinar, impreso, cerrado, mimético respecto a los libros de textos ...) donde no tienen cabida los MAV-MCM, la conceptualización del tiempo y de la eficiencia del trabajo profesional presente en la ideología dominante que relega el trabajo escolar con estos medios (conceptualización que no era cuestionada por las docentes de este centro y que como he señalado estaba provocando muchas de las contradicciones y distancias entre los discursos para la mejora y las prácticas docentes) así como su rol docente dependiente, las obligaciones docentes asumidas como tales, la micropolítica de la escuela y el curriculum oculto y nulo de sus prácticas docentes que podían estar potenciando las dificultades que subrayaban los docentes como rémoras de su trabajo.

El enfoque formativo tendría que haber sido esencialmente didáctico dando prioridad al estudio de los MAV-MCM y de su integración curricular desde un punto de vista educativo y no tecnológico: repensando las necesidades educativas de los estudiantes en la educación obligatoria derivadas del papel de los MAV-MCM en la conformación de sus conciencias y comportamientos; repensando las posibilidades didácticas de todos estos medios -concibiéndolos tanto como recursos como contenidos curriculares-; repensando los criterios didácticos para la selección y uso de los mismos así como para la evaluación de las experiencias realizadas con ellos; repensando los problemas didácticos de la integración de estos medios tanto en el diseño como en el desarrollo curricular, etc. Un enfoque que tendría que haber incidido en el desarrollo de la reflexión crítica del profesorado indagando en las concepciones de los docentes sobre dichos medios audiovisuales, sobre la sociedad que tenemos (y el papel de las nuevas tecnologías audiovisuales en la sociedad de la información que vivimos), sobre la educación y sobre sus prácticas docentes (no solo en cuanto a dichos medios sino también en cuanto a otras cuestiones relacionadas con ellos como el libro de texto, el tiempo, el programa, ...); dialogando problematizadamente sobre todos estos asuntos en un curriculum formativo integrado que intentara relacionar dialécticamente estas reflexiones críticas con sus prácticas docentes (diseñando, desarrollando y evaluando experiencias prácticas con estos medios) mediante procesos cíclicos de investigación-acción.⁵⁴¹

541

“La forma de razonamiento adecuada a las ‘ciencias prácticas’ era llamada praxis. (...) En la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivos, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno de proceso histórico que se manifiesta en toda situación social real. Ni el pensamiento es preeminente, ni lo es la acción. En la poietiké, en cambio, el pensamiento (como idea-guía o eidos) es preeminente, puesto que guía y dirige a la acción como la teoría dirige a la práctica. En la praxis, las ideas que guían a la acción se hallan tan sometidas al cambio como la acción misma; el único elemento permanente es la phronesis, la disposición a actuar justa y correctamente.” (CARR y KEMMIS, 1988, 50-51).

CAPÍTULO 5

CONSIDERACIONES FINALES

5.0. INTRODUCCIÓN

En este último capítulo voy a exponer algunas consideraciones finales que no son conclusiones sino más bien unas últimas aportaciones tanto sobre el tema objeto de estudio de este trabajo de investigación como sobre algunas cuestiones epistemológicas referidas a este informe (total).

A lo largo del informe (total) he pretendido profundizar, desde un planteamiento postestructural, en la comprensión del tema objeto de estudio: la problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de comunicación de masas en la escuela. Para ello he indagado tanto acerca de los discursos y de las prácticas del grupo investigado en el estudio de caso seleccionado, como acerca de los discursos de mi grupo de origen (algunos “expertos” en educación audiovisual crítica) en la revisión bibliográfica realizada sobre este tema. Análisis ambos que, obviamente, han sido elaborados desde mis conceptualizaciones epistemológicas, ontológicas, políticas y éticas; es decir desde mi propia cosmovisión y comprensión del tema así como desde mi percepción e interpretación de los posicionamientos y actuaciones de las personas investigadas. Obviamente las consideraciones finales que incluyo a continuación también se derivan de estos dispositivos ópticos.

En cuanto al tema de esta investigación, en primer lugar, voy a presentar una síntesis de lo dicho en el estudio de caso en donde me referiré a las prácticas educativas, a la cultura profesional docente (y a cómo influía ésta en aquéllas) y a cómo otros condicionantes culturales y estructurales influían en ambas (aludiendo en concreto a la formación que recibió el claustro de esta escuela desde el Proyecto Mercurio); después, voy a incluir una propuesta pedagógico-política de curriculum escolar y de formación del profesorado explicitando algunos de los principios de procedimiento que podrían orientarlas. En cuanto al informe (total) voy a mencionar algunos aspectos que me parece conveniente comentar en este momento final.

Capítulo 5. Apartado 1

Algunas consideraciones finales
sobre el tema objeto de estudio
en esta investigación

5.1.1. UNA SÍNTESIS DE LO DICHO EN EL ESTUDIO DE CASO⁵⁴²

Desde mi posicionamiento sociopolítico desde el que concibo a la educación como un instrumento político que tendría que acercarnos a la emancipación individual y a la justicia social, y por el que he decidido centrar la revisión bibliográfica sobre el tema objeto de estudio en la integración curricular crítica de los MAV-MCM (capítulo 3, epígrafe 3.2), considero que el fundamental problema detectado en el estudio de caso (cuyo claustro tenía unas enormes cualidades para trabajar en equipo e innovadoramente desde sus planteamientos educativos) fue que la integración curricular de estos medios que tuvo lugar en esta escuela respondía a una conceptualización de la enseñanza que coincidía con la ideología dominante pero que, desde mi punto de vista ubicado en un marco ideológico-político diferente, se alejaba enormemente de una educación crítica emancipadora⁵⁴³. Los cuestionamientos que a lo largo de todo el informe específico he ido señalando tanto de las prácticas educativas desarrolladas con/sobre los MAV-MCM como de los discursos de los docentes –y de algunas familias– (capítulo 4, epígrafe 4.2.2) han tenido que ver, directa o indirectamente, con ésto así como con los factores que podían estar incidiendo en ello.

5.1.1.1. SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y LOS APRENDIZAJES

Del análisis de las actividades realizadas con/sobre los MAV-MCM en las aulas investigadas y de los espacios y de los tiempos secundarios, puntuales y esporádicos en las que aquéllas tuvieron lugar he deducido que estos medios fueron incorporados como elementos complementarios en el curriculum ordinario no suponiendo su integración curricular una modificación sustancial del mismo (en donde lo obligatorio e importante era el programa academicista, impreso y disciplinar tradicional trabajado con los libros de texto). Además estos medios apenas fueron utilizados como materiales curriculares para desarrollar la capacidad crítica del alumnado ya que, en su lugar, se usaron mayoritariamente como soportes de información para trabajar diferentes contenidos del programa y como medios para potenciar la expresión de los alumnos.

En las diferentes actividades realizadas con y sobre estos medios apenas se ayudó a los alumnos a cuestionar el “mito de la ventana”⁵⁴⁴ desvelando que los mensajes vehiculados por estos medios son representaciones de la realidad construidas subjetivamente por quienes las producen y, por tanto, tamizadas por perspectivas e

⁵⁴² El recorrido ascendente que voy a realizar en este epígrafe respecto al estudio de caso se asemeja a la propuesta planteada por CASCANTE (1990b, 1995b) que diferencia los niveles técnico, teórico y metateórico en el análisis epistemológico de la práctica educativa. El análisis de las prácticas educativas en el caso estudiado haría referencia al nivel técnico, el análisis de la cultura profesional docente (sus concepciones teóricas curriculares) haría referencia al nivel teórico y el análisis de los condicionantes –sobre todo culturales– que estaban incidiendo en dicha cultura profesional docente y en dichas prácticas (el análisis de la cosmovisión dominante, es decir, de las conceptualizaciones epistemológicas, ontológicas y sociopolíticas que subyacen en todo ello) haría referencia al nivel metateórico mencionado por este autor.

⁵⁴³ Aquí remito a la nota a pie de página núm. 114, incluida en la página 99 de este trabajo, donde específico qué entiendo actualmente por emancipación y por crítica.

⁵⁴⁴ Aquí remito a las páginas 82-83 y 87 del apartado 1 del capítulo 2 (epígrafe 2.1.1.3) donde me he extendido sobre este mito de la ventana.

intereses particulares respecto a lo que comunican. En las únicas actividades en las que se estudió ésto, aunque muy superficialmente, el posicionamiento crítico respecto a los MCM se centró en prevenir a los alumnos ante la incitación al consumo de productos materiales y no en estudiar la venta y consumo de ideas, de formas de vida, de valores sociales, ... en suma, la venta y consumo de ideología que tiene lugar en el espacio comunicativo mediático (así como en cualquier otro espacio social). En dichas actividades no se descifró ni se analizó el modelo político, cultural y económico de sociedad que estos medios ofrecían ni la influencia de esta ideología dominante en las realidades sociales que los alumnos estaban viviendo o en sus propias subjetividades (en sus deseos, gustos, intereses, comportamientos, hábitos, ideas y comprensiones acerca de la realidad).

En el trabajo crítico sobre los MCM tampoco se propició una visión positiva de los mismos como potenciales instrumentos de comunicación y de participación democrática de la ciudadanía ni se posibilitó que los alumnos iniciaran su andadura como actores sociales comunicativos (por ejemplo, difundiendo en la escuela, en las familias o en el barrio las producciones audiovisuales elaboradas por ellos); cuando, como señalan algunos autores, es fundamental posibilitar experiencias prácticas con los MAV-MCM para posibilitar una emancipación activa crítica respecto a estos medios y a sus propias vidas (FUENZALIDA, 1990; MASTERMAN, 1993a; FREIRE, 1997).

Por ello podría decirse que en el estudio de caso no se potenciaron aprendizajes que, por una parte, hubieran posibilitado a los alumnos ampliar su comprensión crítica de ellos mismos, de los saberes y del mundo (teniendo en cuenta el papel sociopolítico de los MAV-MCM en las relaciones de poder/dominación políticas, económicas y culturales de nuestra sociedad) y que, por otra parte, les hubieran permitido concebir y usar a estos medios como instrumentos de comunicación y de participación democrática. No se posibilitaron, por tanto, aprendizajes que incrementaran los espacios de libertad de los alumnos pero ni en la integración curricular de los MAV-MCM, ni en el curriculum ordinario que tuvo lugar en este estudio de caso.

El efecto de esta ausencia de aprendizajes críticos no fue únicamente el mantenimiento de una laguna en el conocimiento de los alumnos sino que fortaleció en ellos el aprendizaje contrario respecto a sus saberes pasados, presentes y futuros; es decir, reforzó una relación acrítica de los alumnos con el conocimiento, con las realidades sociales y con sus propias subjetividades. Esta ausencia de aprendizajes críticos mantuvo una peligrosa confianza ingenua de los alumnos respecto a los MAV-MCM (más allá de la específica influencia de éstos en sus compras materiales) así como respecto a los distintos saberes y situaciones sociales (que, en la mayoría de las ocasiones están favoreciendo a unos pocos y perjudicando a una gran mayoría) que estaba impidiendo que los alumnos pensarán en los intereses y en las relaciones de poder/dominación subyacentes en las realidades sociales, en los saberes y en sus propias subjetividades y en el importante papel ideológico que juegan en todo ésto los MAV-MCM. También esta ausencia de aprendizajes críticos ahondó en la naturalización de las realidades sociales, de las subjetividades y de los saberes -al ofrecerlos como inmutables e inevitables- impidiendo que los alumnos pensarán su posible influencia transformadora en todo ello. Lo cual denota el carácter reproductor (social y cultural) de la educación impartida en las aulas investigadas.

5.1.1.2. SOBRE LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE Y LA INFLUENCIA DE ÉSTA EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y EN LOS APRENDIZAJES

Desde mi punto de vista, estos procesos acríticos de enseñanza-aprendizaje fueron debidos a que los docentes concebían al conocimiento como objetivo y universal y a que adoptaban con éste la misma relación que la que ellos proponían a sus alumnos en las actividades prácticas de clase (con o sin los MAV-MCM): una relación acrítica y dependiente con el conocimiento; lo cual explica que no se cuestionaran críticamente éste ni en el ámbito personal-social ni en el más estrictamente profesional.

Como he señalado en el informe específico (capítulo 4, epígrafe 4.2.2) los docentes no problematizaban críticamente ni las realidades sociales (ni el papel sociopolítico de los MAV-MCM en ellas), ni el curriculum ordinario, ni la integración que hacían de los MAV-MCM sino que consideraban que existía un equilibrio entre sus conceptualizaciones y sus prácticas profesionales en respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos; rehuían realizar análisis explícitamente ideológicos por entenderlos como subversivos y, por tanto, incorrectos; renunciaban a reflexionar teóricamente sobre sus propias prácticas profesionales por considerarse incapaces para ello y rechazaban tomar decisiones propias e imaginar creativamente mejores formas de enseñar por miedo a la autonomía y a la incertidumbre asumiendo, por tanto, un rol dependiente de los “expertos” (que identificaban con los libros de texto y con la administración educativa).

Los docentes de esta escuela apenas manifestaron análisis sociopolíticos críticos respecto a la ideología dominante (creada o difundida en buena parte por los MCM al servicio de los grupos de poder), ni respecto a las realidades socioeducativas, ni respecto a su cultura profesional docente, ni respecto a la influencia de la ideología dominante en ellas; bien porque no los pensaban o bien porque no consideraban oportuno explicitarlos en el escenario educativo.

Los medios audiovisuales eran concebidos por los enseñantes como avances tecnológicos que el progreso ponía en sus manos y que era conveniente aprovechar en el trabajo escolar; derivándose el valor educativo de estos medios más de su propio carácter tecnológico que de su posible utilidad didáctica, lo cual muestra la presencia del “mito del imperativo tecnológico”, del “velo tecnológico”, en la cultura profesional de los docentes investigados⁵⁴⁵. Ahora bien, su consideración respecto a los medios de comunicación de masas variaba al entender a éstos como elementos negativos respecto a los cuales era preciso vacunar a los alumnos; no percibiéndolos como elementos culturales que había que enseñarles a deconstruir y a utilizar para que aumentaran su comprensión de sí mismos y de su mundo y pudieran liberarse de posibles manipulaciones mediáticas y para que se comunicaran y participaran democráticamente con ellos en su entorno social.

Para los docentes de esta escuela la educación que impartían era la adecuada. Para ellos desempeñar bien su trabajo profesional implicaba, primero, cumplir anualmente con el programa-libro de texto y, sólo después, ir añadiendo en el curriculum alguna mejora puntual como atender a la diversidad, propiciar una conciencia ecológica e incorporar las nuevas tecnologías en las aulas. Lo cual evidencia una comprensión de la calidad

⁵⁴⁵ Aquí remito a las páginas 79-82 del apartado 1 del capítulo 2 (epígrafe 2.1.1.3) donde he explicado estos mitos del imperativo tecnológico y del velo tecnológico.

educativa centrada en la cantidad-ritmo de temas estudiados así como en la cantidad-incremento de áreas de mejora; los cuales eran coincidentes con las temáticas prioritarias del discurso dominante (diversidad, ecología, tecnologías). Desde mi punto de vista, las actuaciones docentes respecto a estas nuevas temáticas respondían también al interés del profesorado por mejorar la imagen-escaparate que su escuela vendería en la nueva situación de cuasimercado educativo -instaurada por las políticas económicas neoliberales y socioliberales- y así obtener el reconocimiento de la comunidad educativa e incrementar la oferta y la demanda de plazas en el centro. Lamentablemente no concebían la calidad educativa desde la relevancia ético-política de los aprendizajes desarrollados por los alumnos para promover la emancipación de éstos teniendo en cuenta sus necesidades educativas en el contexto social, político, económico y cultural actual de limitada democracia, de alienadora cultura y de liberalismo económico generador de desigualdades.

Para los docentes de esta escuela el eje estructurante y determinante de su trabajo profesional era la obligación, que ellos concebían como fundamental e incuestionable, de cumplir anualmente con el programa-libro de texto.

. Un programa academicista que no propiciaba una relación crítica con el saber ni, por tanto, con el propio curriculum escolar. En donde el desarrollo de la capacidad crítica era un objetivo-contenido más que aparecía en letras mayúsculas en el discurso (en el Proyecto Educativo de Centro) pero que en la práctica no se entendía como prioritario, ni se trabajaba por “falta de tiempo”. Para los docentes de esta escuela desarrollar la capacidad crítica en los alumnos era hacerles pensar sobre las consecuencias negativas de no cuidar el medio ambiente o de no estar prevenidos ante la persuasión publicitaria de los MAV-MCM; y no el ir ayudándoles a configurar la competencia intelectual de adoptar una continua disposición problematizadora respecto a ideas y hechos posibilitando la transformación de la *información* recibida en *conocimiento* así como la transformación de éste en *pensamiento propio* (MORIN, 2000).

. Un programa que asociaban restrictivamente con el libro de texto; de manera que el trabajo con otros recursos, como por ejemplo los MAV-MCM, únicamente tenía lugar en los tiempos que quedaban libres tras haber realizado la tarea considerada como fundamental y prioritaria: el haber trabajado los temas con los libros de texto. El uso casi exclusivo de este material curricular era debido a que les aportaba seguridad, control, comodidad y a que coincidía con su conceptualización moderna del conocimiento. No era éste un material analizado por los docentes como producto cultural, elaborado por empresas con intereses particulares comerciales, que estaba determinando su propia cultura profesional docente y desprofesionalizando sus prácticas educativas.

. Un programa en el que imperaba una conceptualización productivista y monocrónica del tiempo y del trabajo escolar ya que su preocupación curricular central era no perder tiempo para poder trabajar íntegramente todo el programa, aunque esto supusiera enseñar a sus alumnos de forma transmisiva y sustituyéndoles en la construcción de sus aprendizajes; lo cual, como manifestó la directora de esta escuela, era un autoengaño ya que conseguían terminar las actividades y los temas previstos pero mediante procesos de aprendizaje no comprensivos para sus alumnos.

Los docentes señalaron que los problemas que encontraron en la integración curricular de los MAV-MCM que desarrollaron o pretendían desarrollar en sus aulas se debían a su propia falta de formación (que, según ellos, habrían de suministrarles los “expertos”), a la falta de tiempo para trabajar el programa obligatorio e importante y a la falta de una dotación tecnológica suficiente, así como también a algunas actitudes, saberes y comportamientos de sus alumnos y de las familias de éstos. Los docentes tenían poca confianza en las capacidades y posibilidades de pensamiento y acción de sus alumnos y ante las dificultades que presentaban éstos (dependencia, apatía, pasividad, aproximación mecánica a las tareas escolares, carencia de saberes básicos, escaso desarrollo de la comprensión, de la expresión y del pensamiento crítico y creativo, ...) no se planteaban analizar cuál podía ser la influencia del curriculum oculto y nulo de sus prácticas profesionales en todo ello sino que simplemente “condenaban” a la víctima (APPLE, 1986)⁵⁴⁶. Algo similar podría decirse en cuanto a su relación con las familias de sus alumnos. Relación que, aun siendo cordial, era percibida negativamente por los docentes (como incompreensión, fiscalización y presión) no planteándose éstos tampoco analizar su posible influencia en el mantenimiento de este velado desencuentro, por ejemplo, al no intentar construir caminos de diálogo para que las familias comprendieran prácticas educativas diferentes de las tradicionales; lo cual podía deberse, entre otros factores, a una conceptualización profesionalista de su trabajo docente⁵⁴⁷ y a la nueva situación de cuasimercado que complica el diálogo y el consenso entre unos y otros (dado que las familias, convertidas ahora en clientes, se sienten menos “obligadas” a tener que consensuar planteamientos educativos con el profesorado al poder reducir su participación a la elección y cambio de centro).

5.1.1.3. SOBRE LA INFLUENCIA DE OTROS CONDICIONANTES CULTURALES Y ESTRUCTURALES EN LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE, EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y EN LOS APRENDIZAJES

Los enseñantes de esta escuela no se cuestionaban ni sus conceptualizaciones educativas sobre el programa curricular (academicista, disciplinar, impreso, acritico, ...), sobre el tiempo escolar (monocrónico y productivista), sobre su rol docente (dependiente), ..., ni sus comprensiones acerca de la problemática que existía en la integración curricular

546

“El capital cultural de los grupos dominantes tiene como consecuencia el empleo de categorías que ‘condenan a la víctima’, el niño, en lugar de a la escuela o a la sociedad que genera las condiciones materiales para el fracaso y el éxito. (...)

El énfasis se pone expresamente en los estudiantes. Se presta una atención primordial a sus ‘problemas’ de conducta, emocionales o educativos, produciéndose así una poderosa inclinación a separar la atención de los puntos inadecuados de la propia institución educativa y de las condiciones burocráticas, culturales y económicas que hicieron necesaria la aplicación original de esas construcciones” (APPLE, 1986, 39 y 178).

547

“A medida que fue consolidándose el actual modelo de democracia y se fueron desvaneciendo las utopías de izquierda arreciaron los discursos profesionalistas. Discursos que querían dejar claro que quien no sabe de un tema debe callarse y obedecer a quien sí sabe. Desde esta modalidad de profesionalismo no se ofrecen estrategias para facilitar información a las familias y estimular su participación. (...) Esta ruptura de la comunicación con las familias y otras organizaciones sociales tuvo mucho que ver con la lucha del profesorado por reivindicar un mayor prestigio profesional, autoridad y un mayor reconocimiento social de su trabajo” (TORRES SANTOME, 1998, 47)

de los MAV-MCM, ni tampoco sus prácticas profesionales para pensar en qué medida podían estar incidiendo -por acción o por omisión- en los aprendizajes de los alumnos y en las dificultades que encontraban en su trabajo docente. Estos cuestionamientos tampoco los pensaban las familias, ni se les plantearon a los docentes en el curso que les impartió la administración educativa con motivo del Proyecto Mercurio; de manera que estas instancias fortalecían la ausencia de estos cuestionamientos actuando como un curriculum nulo que mantenía como adecuadas las conceptualizaciones y las prácticas docentes mencionadas.

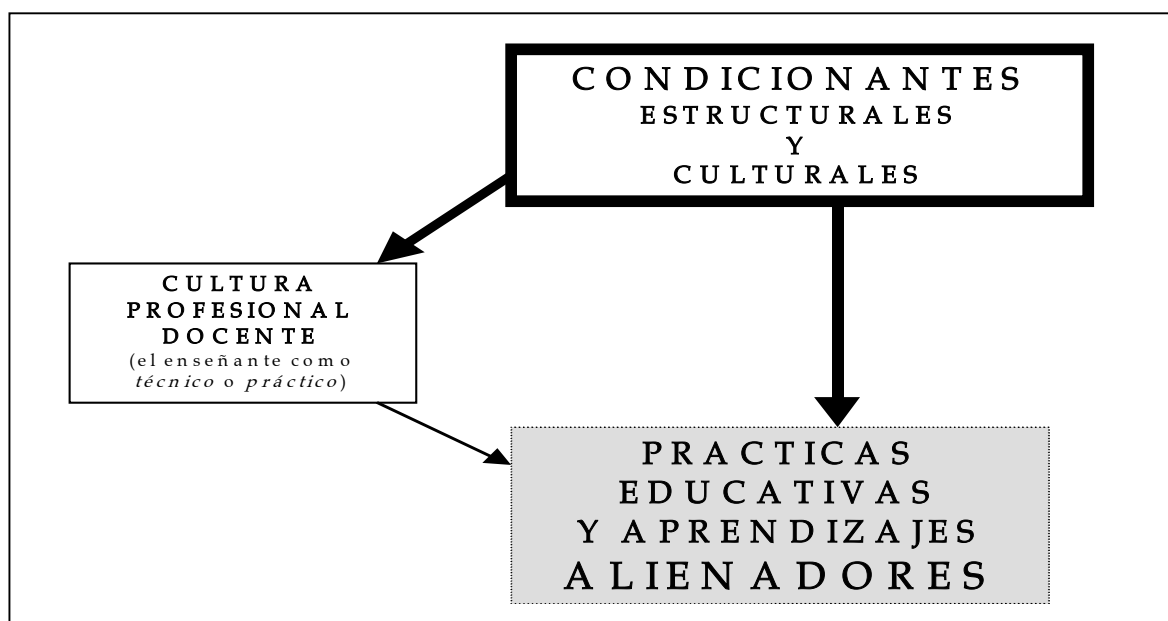
Esto se debía a que tanto los docentes, como las familias, como la administración educativa compartían planteamientos ideológicos hegemónicos; compartían una cosmovisión socioliberal-ilustrada que es dominante en nuestra sociedad actual junto con la cosmovisión neoliberal. Una cosmovisión en la que subyace una conceptualización epistemológica moderna del conocimiento concebido como verdadero en la que, por una parte, la teoría informa a la práctica (es decir, se considera la existencia de una relación unidireccional y jerárquica entre ambas; que, en el caso escolar, es una teoría educativa elaborada por “expertos” -científicos, administración, editoriales, legisladores, ...- que es aplicada en las aulas por los docentes en su papel de técnicos-prácticos dependientes de aquéllos) y en la que, por otra parte, la educación escolar y la formación del profesorado es concebida fundamentalmente como transmisión de contenidos académicos técnico-científicos, pretendidamente exentos de ideología, desde quienes saben a quienes no saben. Una cosmovisión en la que impera una visión esencialista del ser humano que concibe la existencia de unas capacidades y posibilidades determinadas en las personas según el estadio evolutivo en el que éstas se encuentren. Una cosmovisión en la que prima una visión progresista de la historia que es consciente de que en las realidades sociales existen desigualdades que habría que subsanar desde el bien-ser generoso individual; pero que no realiza análisis políticos sobre los antagonismos sociales y sobre las relaciones de dominación en éstos y que no considera la necesidad de una transformación radical de las estructuras políticas, económicas, culturales y educativas del sistema social existente para mejorarlas (CASCANTE, 1998).

Una cosmovisión desde la que se explica que los docentes tuvieran miedo a la incertidumbre, que confiaran ciegamente en los “expertos”, que renunciaran a teorizar, que no trabajaran la capacidad crítica de los alumnos (hasta que éstos no alcanzaran un cierto nivel de desarrollo), que no analizaran política e ideológicamente las realidades sociales, que no problematizaran el curriculum establecido academicista, acrítico y transmisivo (ni el carácter complementario asignado a la integración curricular de los MAV-MCM en éste) y que, por tanto, no consideraran la necesidad de modificar sustancialmente los propósitos, contenidos, metodología y evaluación del curriculum escolar tradicional para educar emancipadoramente al alumnado y que éste pudiera contribuir al cambio estructural de los diferentes escenarios sociales.

Ahora bien, desde mi punto de vista, ésta es una cosmovisión que les mantiene ingenuos y desinformados; que les hace pensar que las cosas son como son, que no existen intereses ocultos tras ellas y que no es necesario o que es difícil cambiarlas; que les hace considerar subversivo el hablar explícitamente de ideología tanto respecto a la cultura y a la tecnología audiovisual como respecto a cualquier otro aspecto de la realidad inmediata y sobre todo dentro de las aulas escolares. Es una cosmovisión que no potencia el pensamiento propio y crítico de los docentes para que éstos repiensen críticamente el

contexto socio-económico-político-cultural en el que viven y trabajan, desarrollando comprensiones críticas y complejas de los condicionantes culturales y estructurales que les imposibilitan a ellos y a otros conocer y actuar emancipadamente, ni para que consideren que ellos pueden y deben incidir sobre dichos condicionantes para mejorar las realidades humanas. Es una cosmovisión que concibe a la educación como un asunto estrictamente técnico y no ético-político, al enfatizar la neutralidad del conocimiento y de la labor educativa, y que asigna a los docentes un rol profesional dependiente de los “expertos”. Es una cosmovisión que les hace a los docentes estar ciegos ante la existencia de un curriculum oculto y nulo en sus prácticas profesionales (tanto el que ellos provocan en sus alumnos como el que incide sobre ellos mismos desde otras instancias: familias, administración educativas, medios de comunicación de masas, alumnado, ...) y que les está impidiendo repensar sus propias prácticas docentes más allá del curriculum explícito. En definitiva, es una ideología alienadora que niega su propia existencia para ocultarse e impedir ser cuestionada; una ideología creada o instrumentalizada por los grupos de poder dominantes para reproducir las situaciones sociales que les favorecen o en todo caso para cambiarlas pero siempre en su propio beneficio y no en el de la gran mayoría.

Así los docentes de esta escuela pública embebidos de ideología dominante estaban siendo doblemente funcionarios, como señala TAMARIT (1997, 57), al añadir al rol de funcionario derivado de su contrato laboral con la Administración pública el papel de *maestro funcionario* del que habla GRAMSCI (*maestro-gendarme* y *maestro a secas* según NIDELCOFF, *intelectual hegemónico* e *intelectual adaptado* según GIROUX)⁵⁴⁸.



Cuadro. Situación educativa encontrada en el estudio de caso analizado.

548

“El maestro –el docente en general- es o puede ser doblemente funcionario. En primer término, desde el punto de vista administrativo, como empleado-funcionario del Estado (si se trata, claro, de establecimientos públicos); en este caso decimos que opera la dominación. En segundo lugar, en tanto que se adhiera al proyecto dominante, en la medida en que su conciencia se halle ‘impregnada’ de hegemonía –o, mejor dicho, constituida por la ‘visión del mundo’ dominante-, el maestro será ‘funcionario’ en el sentido gramsciano del término (en este caso da igual que la escuela sea pública o privada); y ahora estamos ante un hecho de hegemonía” (TAMARIT, 1997, 57).

Por ello cabría decir, como he reflejado en este cuadro, que en el estudio de caso no era una cultura profesional docente emancipada la que influía determinantemente en unas prácticas escolares emancipadoras sino que los enseñantes, eran instrumentos de la ideología dominante (“maestros funcionarios”, “intelectuales hegemónicos”) que estaban propiciando procesos de enseñanza-aprendizaje alienadores en el alumnado y en ellos mismos; siendo los condicionantes culturales y estructurales hegemónicos los que estaban incidiendo unilateralmente tanto en la cultura profesional docente (que era parte de estos condicionantes culturales) como en las prácticas educativas y en los aprendizajes que éstas provocaban.

Estos condicionantes culturales y estructurales influían en la educación escolar tanto desde las familias, como desde la administración educativa, como desde los medios de comunicación de masas, como desde el propio profesorado y alumnado⁵⁴⁹. En el profesorado estos condicionantes operaban fundamentalmente desde sus propias condiciones de trabajo: desde el cuestionamiento social y mediático de la educación escolar, desde la influencia de las familias también como instrumento de la hegemonía⁵⁵⁰, desde la formación no reflexiva, no creativa, no crítica y no política del profesorado, desde la intensificación y burocratización del trabajo docente, desde la introducción de las políticas de cuasimercado en los centros escolares públicos, desde el control externo de la inspección educativa, ...

Condiciones de trabajo de los docentes, configuradas en buena parte –aunque no únicamente- desde la administración educativa, que constituían por sí mismas o que daban lugar a mecanismos externos e internos de control que los enseñantes o bien no los concebían como tales o bien los aceptaban acríticamente o sin ánimo de enfrentarse a ellos y transformarlos.

Así, el miedo ante la incertidumbre, la inseguridad y la dependencia que observé en el profesorado de esta escuela estaban funcionando como elementos internos de control que estaban impidiendo un desempeño autónomo y emancipado de su trabajo profesional que se autoimponían los enseñantes en sus propias prácticas docentes, debido a su socialización profesional derivada de esas condiciones laborales mencionadas. E incluso la actitud acomodaticia de los enseñantes –que también era un producto histórico fruto, en parte, de su socialización en un rol dependiente y en una profesionalidad reducida a destrezas técnicas que les han desmotivado profesionalmente (como señalan APPLE, 1989; ANGULO, 1994; CONTRERAS, 1997)- igualmente estaba actuando como

⁵⁴⁹ En el capítulo 3 (epígrafe 3.2) he disertado sobre algunos de estos condicionantes. En dicho epígrafe he incluido como condicionantes culturales a la cultura profesional docente, a la cultura del alumnado, a la cultura de la comunidad, a la cultura de los gobiernos y de las administraciones educativas; y como condicionantes estructurales al currículum prescrito, a la formación del profesorado, a la financiación, dotación y organización de los recursos, a otros apoyos de la administración educativa, a la investigación y a las condiciones laborales del profesorado.

⁵⁵⁰

“Más aún, la dominación se expresa también –y esto ocurre con alguna frecuencia- mediante la ‘vigilancia’ que ejercen los padres de los alumnos, cuyo celo en muchos casos suele ser extremo a este respecto y, ciertamente, merecedor de mejor causa. Mediante la queja o la denuncia individual (acción del ciudadano-funcionario), y las organizaciones paraescolares (cooperadoras, club de madres, etc.) mediante la acción institucional u organizada, los padres amplían la esfera de dominio del Estado, extienden el ya ‘largo brazo de la ley’ y de este modo se constituyen en ‘Estado’ o en ‘funcionarios’ del mismo” (TAMARIT, 1997, 57).

factor contrario a un posible cambio educativo emancipador para el profesorado y el alumnado. A este respecto DENSMORE (1987, 128) manifiesta que el control puede observarse no sólo en las formas específicas de control sobre los profesores sino también en el tipo de decisiones que los profesores toman o no toman y en su ideología profesional configurada desde sus condiciones de trabajo.

En relación con ésto FREIRE (1990, 157-158) señalaba que ciertas condiciones de vida impiden tomar consciencia de las causas de la explotación, lo que en nuestro caso equivaldría a decir que ciertas condiciones laborales estaban impidiendo tomar consciencia de un trabajo alienante y alienador y de las causas de éste. APPLE (1986, 199) ha manifestado que *“los educadores no están acostumbrados a reconocer la relación dialéctica entre la escuela y el control económico y cultural”*, siendo éste un problema de reconocimiento que se complica por la saturación ideológica de la conciencia de los educadores respecto a la ideología dominante. Y TORRES SANTOME (1998, 34) ha expresado que el individualismo, el psicologismo y el practicismo imperantes en la profesión docente son los que alejan a los enseñantes de las dimensiones más filosóficas, políticas, sociológicas y éticas de su trabajo docente⁵⁵¹. Interpretaciones que considero válidas desde lo observado e investigado en este estudio de caso.

A mi entender, y utilizando el término empleado por BLANCO (1992), estos condicionantes y mecanismos de control eran “rejas invisibles” de las que los docentes no tenían consciencia y, por tanto, no podían liberarse. Ya que, aún en el caso de que los docentes fueran conscientes de dichos condicionantes y lo que ocurriera fuera que éstos consideraran que no era posible enfrentarse o transformar dichas realidades condicionantes o que no merecía la pena el esfuerzo de intentarlo, existiría en este caso la reja invisible de la naturalización de las realidades sociales (“las cosas son así y no pueden ser de otra manera”) que paraliza la participación activa de las personas en la construcción de su mundo social y educativo. O, como también ocurrió en este estudio de caso, el hecho de que algunos de estos mecanismos de control (como, por ejemplo, la intensificación de su trabajo) fueran para los docentes una *“presencia ausente”* que valoraban erróneamente como símbolos de su creciente profesionalismo (APPLE, 1989, 52) también constituía una reja invisible que reforzaba y legitimaba la proletarización⁵⁵² de

551

“Se dan, no obstante, una serie de peculiaridades en la profesión docente que hacen que resulte difícil el prestar atención a las dimensiones políticas y éticas del trabajo en las aulas. La cultura del individualismo que rige en buena medida el comportamiento de las profesoras y profesores, su obsesión por concepciones de la enseñanza y el aprendizaje contempladas sólo desde la psicología, la apuesta por una pedagogía centrada en la infancia, y la creencia en que la práctica lo es todo son los centros de interés que definen, en gran medida, el quehacer de un importante sector del profesorado, en los últimos años. Se puede constatar, por el contrario, un escaso interés por las dimensiones más filosóficas, sociológicas y teóricas de la educación” (TORRES SANTOME, 1998, 34).

552

“La proletarización se refiere a unas tendencias determinadas que se dan en la organización y en los procesos de trabajo en el sistema capitalista: una creciente división de la mano de obra; la separación entre quienes conciben y quienes ejecutan las tareas, y la tendencia a que las tareas de alto nivel sean cada vez más rutinarias; mayores controles sobre cada una de las fases del proceso de producción; un mayor volumen de trabajo; y un descenso de los niveles de capacitación. (...) El trabajo especializado, la fragmentación, la descapacitación y la intensificación limitan también la variedad de decisiones que los profesores pueden tomar, así como las decisiones que los propios profesores se sienten con capacidad de tomar. Junto con el uso cada vez mayor de materiales curriculares obligatorios o ‘recomendados’ y los niveles de aprendizaje preestablecidos ..., las

su trabajo docente no siendo conscientes de esta situación, ni de las causas estructurales y culturales de la misma; siendo significativo, desde mi punto de vista, el hecho de que los docentes prácticamente no plantearon críticas directas a la administración educativa por algunas de estas condiciones laborales.

Así ante esas circunstancias es comprensible que los docentes de esta escuela no reflexionaran críticamente ni sobre las realidades sociales, ni sobre la educación, ni sobre sus propias prácticas educativas; que no tomaran decisiones curriculares propias reduciendo voluntaria y acomodaticiamamente su autonomía de acción; que no tuvieran facilidad para imaginar contenidos curriculares o formas de enseñar alternativas más emancipadoras; que utilizaran miméticamente los libros de texto (que les ahorran tiempo, les daban seguridad y les cubrían las espaldas ante la administración educativa y las familias); que implementaran una integración curricular de los MAV-MCM anecdótica y acrítica; etc. En definitiva, que concibieran a su trabajo práctico desde una conceptualización técnica de la enseñanza y que contribuyeran al mantenimiento de un curriculum academicista, acrítico y transmisivo.

5.1.1.3.1. SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO CONDICIONANTE ESTRUCTURAL QUE INFLUYE EN LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE, EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y EN LOS APRENDIZAJES

Es comprensible, más aún, cuando a los docentes no se les ha ofrecido una formación que les posibilite adoptar un posicionamiento crítico respecto a las realidades sociales (y al papel de los MAV-MCM en ellas), respecto a la educación y a las prácticas escolares, respecto a la ideología dominante y su influencia en ellas, respecto a cómo sus comprensiones y actuaciones profesionales son influidas desde los diferentes condicionantes culturales y estructurales, ... En su lugar a los docentes se les ha enseñado a buscar en los manuales o en los "expertos" la verdad y las respuestas a sus preguntas y a desconfiar de la validez de su pensamiento para problematizar las ideas que han ido adquiriendo en sus intercambios profesionales o para crear otras nuevas. Tal como señala SMYTH (1994, 230 y 226-227) *"los profesores no son sólo inconscientes del estatus y valor de su propio conocimiento, sino que se les anima poco, cultural y socialmente, a que se vean a sí mismos como creadores de conocimiento"; "su ignorancia no es accidental, sino que hunde sus raíces profundas en el orden social estratificado y supuestamente objetivado del que forman parte. Una vez que los miembros de la escuela puedan comenzar a ver la interpenetración de estructuras y creencias, se hace posible para ellos retar y cuestionar el modelo construido y dado por sentado en que se describen las escuelas"*.

Es preciso que los docentes modifiquen la relación de dependencia que establecen con el conocimiento "experto" por una de diálogo y de cuestionamiento ya que, como dice MORIN (2001, 104), *"el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través*

características que hemos señalado del trabajo docente justifican claramente que consideremos la enseñanza como una ocupación proletarizada, más que 'profesión'". (DENSMORE, 1987, 125 y 142-143)

de archipiélagos de certezas” y, como dice FOUCAULT (1999), las certezas sólo son juegos políticos de verdad.

En su lugar la formación que los docentes de esta escuela recibieron desde la administración educativa, con ocasión del Proyecto Mercurio, reforzó las creencias y las prácticas docentes dependientes, técnicas, bancarias y acriticas –tanto desde el propio curriculum explícito como desde el curriculum oculto y nulo de dicho curso formativo- al ofrecerles una formación desde un posicionamiento pretendidamente neutral, al centrarse en cuestiones tecnológicas y no didácticas, al enfatizar en ella la enseñanza transmisiva, al no ser reflexiva ni problematizadora, al no relacionarla con las propias prácticas profesionales de los docentes, ... En relación con ésto habría que recordar que el propio formador de ese curso, asesor de medios audiovisuales del CPR de la zona y maestro, se consideraba como un enseñante que decía que poco podía aportarles a estos docentes desde un punto de vista didáctico debido a su propia formación fundamentalmente tecnológica.

Fue una formación que no ayudó a los enseñantes a tomar consciencia y a cuestionar críticamente ni su cultura personal ni su cultura profesional docente, analizando cómo funcionaba en ellas la ideología dominante y los condicionantes estructurales, para que a partir de este conocimiento crítico pudieran decidir libremente qué mantener o qué modificar en aquéllas construyéndose como profesionales de la enseñanza emancipados. Fue una formación que no ayudó a los docentes de esta escuela para que éstos ofrecieran una educación más democrática en sus aulas escolares e incidieran sobre los condicionantes culturales y estructurales con el propósito de reconfigurar los escenarios educativos como lugares de aprendizaje y de trabajo emancipador para profesores y alumnos. En definitiva, fue una formación que colaboró en la reproducción de las realidades sociales y educativas existentes y no en su mejora.

Lo cual me lleva a pensar que, a pesar de que retóricamente la administración educativa insiste en la necesidad de profesionalizar la enseñanza, contrariamente –por acción o por omisión- está incidiendo en el deterioro y en la desprofesionalización docente a través de sus políticas educativas de descualificación, de control y de desconfianza en la autonomía de los docentes, tal como señala ANGULO (1993).

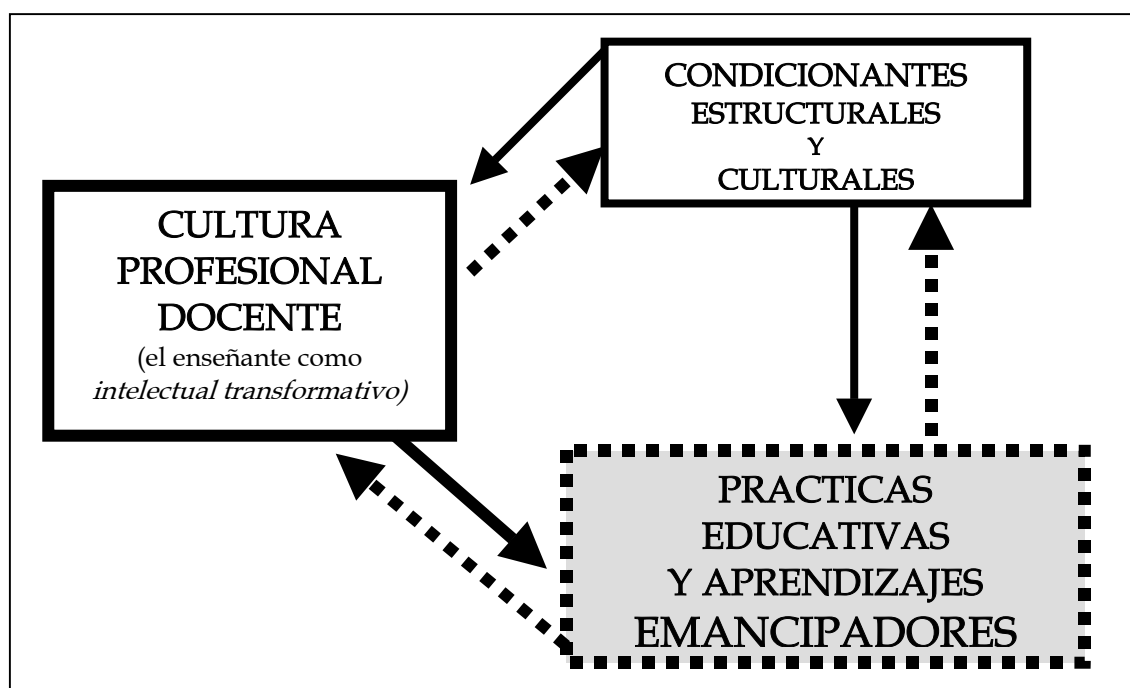
5.1.2. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICO-POLÍTICA DE CURRÍCULUM ESCOLAR Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

5.1.2.1. LA SITUACION EDUCATIVA DESEADA

Desde mis conceptualizaciones epistemológicas, ontológicas y sociopolíticas, la situación socioeducativa deseada sería aquella en la que la ciudadanía (enseñantes, alumnos, comunidad educativa, ...) se construyera libremente a sí misma transformando aquellos condicionantes culturales y estructurales que estuvieran imposibilitando la configuración de realidades sociales y educativas radicalmente democráticas; es decir, que los ciudadanos hicieran uso del poder y fueran actores sociales activos en la construcción de sí mismos, de sus escenarios vitales y de sus saberes.

Ahora bien ¿cómo conseguir ésto si el sistema establecido no considera necesario este cambio, por los intereses y las relaciones de poder instituidas, y si las personas formadas desde la ideología dominante tampoco son conscientes de la necesidad de transformarlo para poder recorrer caminos de mayor libertad e igualdad social? Desde la comprensión que actualmente tengo de este tema considero que una de las vías que podría romper este círculo vicioso (provocando una espiral de ciclos en los que fueran los ciudadanos quienes libremente pensarán, decidieran y construyeran su mundo personal y social) podría ser la capacitación emancipadora de los docentes y de los formadores de docentes. Desde otros espacios sociales como sindicatos, asociaciones, familias, ... también podría provocarse este cambio pero ahora me centraré exclusivamente en el espacio educativo formal que, como señalaré más adelante, tendría que generar redes con esos otros espacios sociales para trabajar colaborativamente con ellos.

En el escenario educativo sería conveniente posibilitar una formación crítica del profesorado que contribuyera a la construcción de una cultura profesional docente emancipada que, por una parte, intervenga en los condicionantes culturales y estructurales para contrarrestar la influencia negativa de éstos en las prácticas educativas emancipadoras y para aumentar su influencia positiva en ellas y que, por otra parte, diseñe e implemente prácticas educativas realmente democráticas propiciatorias de aprendizajes emancipadores en el alumnado (en las familias y en el propio profesorado) de modo que todos ellos puedan también incidir en la cultura profesional de los docentes así como en el resto de condicionantes culturales y estructurales configurando éstos desde la participación activa de todos; tal como señalo en el siguiente cuadro.



Cuadro. Situación educativa deseada.

En esta situación educativa deseada habría que concebir y formar a los profesionales de la enseñanza como "intelectuales transformativos" (utilizando la terminología empleada por GIROUX). Dice este autor que "si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos

mismos en intelectuales transformativos” (GIROUX, 1990, 177). Siendo intelectuales transformativos aquéllos que analizan críticamente las realidades sociales y educativas, que se pronuncian y que luchan activamente para transformar las situaciones de opresión y alienación humanas, enmarcando la educación en un proyecto político-social y estableciendo conexiones entre lo pedagógico y lo político; es decir, los que piensan, defienden y practican el discurso de la libertad y de la democracia radical dentro y fuera de las aulas (GIROUX, 1990, 1994, 1996)⁵⁵³.

También la descripción que FOUCAULT hace del trabajo del intelectual perfila cómo entiendo el papel del docente como intelectual en la educación escolar; este autor dice que el trabajo de un intelectual *“no consiste en modelar la voluntad política de los demás, sino en interrogar de nuevo las evidencias y los postulados, cuestionar los hábitos, las maneras de hacer y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, retomar la medida de las reglas y las instituciones a partir de esta re-problematización; y ello a través de los análisis que lleva a cabo en los terrenos que le son propios y, en fin, participando de una voluntad política (desempeñando su papel de ciudadano)”* (citado por ALVAREZ-URIA, 1992, 59).

Un nuevo rol docente igualmente de ideológico que el de *maestro-funcionario*, pero más explícitamente político y más emancipador tanto para el propio profesorado como para el alumnado. Un nuevo rol docente que plantearía en las aulas un curriculum escolar político y que requeriría de una formación del profesorado también política. A continuación voy a presentar algunos de los principios de procedimiento que podrían orientar a ese curriculum escolar y a esa formación del profesorado políticas.

5.1.2.2. ALGUNOS PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO DE UN CURRÍCULUM ESCOLAR POLÍTICO

Como he señalado en el segundo capítulo de este trabajo (epígrafe 2.1.3) donde he definido el modelo de escuela que considero necesario desde mis conceptualizaciones epistemológicas y sociopolíticas, los docentes como intelectuales transformativos configurarían a las escuelas como *esferas públicas contrahegemónicas* (utilizando los términos empleados por HABERMAS⁵⁵⁴ y GIROUX), como foros abiertos de reflexión, de

553

“(Los profesores como intelectuales públicos) *No es una llamada para que los profesores abracen un ideal abstracto que los separe de la vida cotidiana, que los convierta en profetas de la perfección y la certidumbre; representa, en cambio, una llamada para que los profesores emprendan una crítica social, no como extraños, sino como educadores públicos y preocupados por los problemas políticos más apremiantes de su barrio, comunidad y sociedad, como individuos que tienen un conocimiento cercano a las cuestiones cotidianas, que conectan orgánicamente con las tradiciones históricas que les proporcionan a ellos y a sus alumnos voz, historia y sentido de pertenencia a esa sociedad*” (GIROUX, 1994, 45)

554

“La ‘esfera pública’, el ámbito de la vida social en el cual se debaten cuestiones de interés general y en el cual las opiniones divergentes se enfrentan a partir de la argumentación racional, y no a partir de la autoridad o la tradición, ... ámbito donde se forma y se organiza el disenso racional en relación con el poder instituido y se establece una base de oposición a la autoridad” (HABERMAS; citado por D’AGOSTINI, 2000, 408)

diálogo, de búsqueda y recreación de ideas y argumentos en los que se pensara y cuestionara la cultura dominante y el sistema social establecido y en los que se propiciara su reconstrucción crítica.

Foros contrahegemónicos en los que la educación ya no se centraría en la transmisión de contenidos sino en *la emergencia y en el fortalecimiento del alumno como sujeto* (utilizando ahora la terminología empleada por PEREZ GOMEZ, 1994, 1998) para que éste se convirtiera en agente consciente de interpretación, de creación y de transformación comprometido y con capacidad y poder para decidir su vida y para mejorar la sociedad desde los presupuestos del bien común. En suma, unas escuelas que contribuirían a formar una ciudadanía crítica activa *“confiada en sí misma, organizada, con auténtico poder”* para determinar y autocontrolar sus vidas y *“dispuesta a luchar para extender las culturas públicas críticas que permitan la democracia radical”* (GIROUX, 1990, 227; 1994, 47).

Escuelas en las que los docentes como intelectuales transformativos diseñarían e implementarían una educación política, que no politizada⁵⁵⁵, que ayudara a los alumnos a *autodefenderse intelectualmente* (CHOMSKY, 1992), a *descolonizar su cuerpo* (GIROUX, 1997), a *cuidarse a sí mismos como práctica de libertad* (FOUCAULT, 1994); aproximándoles a algunos saberes, competencias y actitudes para que éstos pudieran pensar y actuar emancipadamente recorriendo y situándose en estados individuales y sociales de mayor libertad. Una educación política que, por un lado, les posibilitara a los alumnos conocer y deconstruir críticamente por sí mismos -pero, obviamente, desde el saber social acumulado- los conocimientos, las situaciones sociales y las subjetividades humanas cuestionando la incidencia de la ideología dominante en todo ello (es decir, los modelos imperantes de individuo, de progreso, de felicidad, de democracia, de calidad, de libertad, ... que forman parte del sentido común naturalizado y que subyacen en buena parte de las ideas y de las actuaciones humanas), analizando cómo todo eso es construido desde diferentes instancias y mecanismos de socialización e indagando acerca de las relaciones de poder/dominación latentes en todo ello; para lo cual, sería necesario

555

“La educación política implica reconocer que la educación es inherentemente política porque es directiva y su objetivo es informar a personas aún incompletas de lo que significa ser un ser humano e intervenir en el mundo (...) La educación política consiste en enseñar a los estudiantes a asumir riesgos, a formular preguntas, a desafiar a los poderosos, a valorar las tradiciones críticas y a reflexionar sobre el uso de la autoridad en el aula y en otros contextos pedagógicos. La educación política permite a los alumnos expresarse de manera crítica y modificar la estructura participativa y el horizonte de debate en el que se construyen sus identidades, valores y deseos. Una educación política asienta los parámetros pedagógicos que permiten a los estudiantes entender cómo influye el poder en sus vidas, cómo influyen ellos en el poder y de qué manera pueden utilizarlo para consolidar y ampliar su papel de ciudadanos críticos (...)

Por otro lado, la educación politizada rehúsa tratar su propio programa político y suele silenciarlo mediante el uso de una metodología, una objetividad y un concepto de equilibrio y apelación a la profesionalidad engañosos. La educación politizada supervisa las fronteras de las disciplinas, a menudo se niega a mencionar o aceptar lo problemático de su propia autoridad cultural y, por lo general, prescinde de las herramientas sociales, políticas y económicas que, a un nivel superior, autorizan las prácticas pedagógicas coherentes con las formas existentes de poder institucional. La educación politizada no se hace eco de las cuestiones sobre la intersección del conocimiento, el poder, la ideología y la lucha, fundamentales para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje... La educación politizada hace caso omiso del aspecto crucial sobre cómo la pedagogía sitúa y legitima ciertas formas de identificación, a saber: la definición del estudiante como consumidor, trabajador, ciudadano, etc.” (GIROUX, 2001b, 139-140)

propiciar en las aulas escolares deconstrucciones histórico-políticas en las que se ubicaran dichos conocimientos, situaciones sociales y subjetividades en los contextos históricos y políticos en donde surgieron y se mantienen y en las que se pensarán los intereses a los que sirven y favorecen las relaciones de poder/dominación existentes en ellos. Por otro lado, esta educación política también tendría que posibilitar que los alumnos transformaran aquellas verdades, formas de identidad y situaciones sociales que esclavizan a los seres humanos pensando y construyendo creativamente otras verdades, realidades y subjetividades a explorar más liberadoras.

Un curriculum escolar democrático que posibilitara que los alumnos entablaran una relación con el conocimiento, con las realidades sociales y con ellos mismos más crítica, más creativa, más democrática, más emancipadora, ..., en suma, más libre. Un curriculum escolar democrático que tendría que tener en cuenta otros principios de procedimiento como los siguientes:

- Ofrecer a los alumnos una relación con el saber que desmitifique el valor neutral y universal del conocimiento desvelando la subjetividad, la relatividad y la provisionalidad de las verdades que se manejan; que se centre en el desarrollo de su pensamiento propio y en el cuestionamiento y en la duda como pilares de éste; que interconecte saber-poder; y que les permita construir comprensiones críticas holísticas y complejas de las cosas⁵⁵⁶. Por tanto no se trataría de enseñar a los alumnos las comprensiones críticas que el docente ha elaborado previamente sino que éstos interpreten y valoren por sí mismos las evidencias y las conclusiones que extraigan de sus comprensiones y que consideren la posibilidad de ir modificando éstas conforme vayan encontrando otras argumentaciones que les convenzan más. Para ello habría que ayudar al alumnado a deconstruir y a reconstruir la *cultura social* así como su propia *cultura experiencial* utilizando como herramienta -y no como fin- la *cultura escolar académica* (retomando aquí la terminología empleada por PEREZ GOMEZ, 1995, 1998); ya que si se trabaja en las aulas exclusivamente sobre los contenidos académicos no ayudándoles a los alumnos a cuestionar sus comprensiones del mundo éstas permanecerán invariables al salir de la escuela y serán las que determinarán su pensamiento y su acción sobre las realidades que vivan.

- Ofrecer a los alumnos una relación con las realidades sociales que les permita elaborar comprensiones críticas, ideológico-políticas, complejas y holísticas sobre éstas y que les permita considerar su influencia positiva en ellas interviniendo activamente en su construcción (como he dicho anteriormente, desde los presupuestos del bien común). Por tanto no se trataría de implementar en las aulas una educación audiovisual crítica para que los alumnos fueran críticos respecto a los MAV-MCM, manteniendo intacto el carácter academicista y acrítico del curriculum ordinario -tal como proponen buena parte de los "expertos" en alfabetización audiovisual crítica (algunas de cuyas propuestas he recogido en el epígrafe 3.2 de este

⁵⁵⁶ MORIN en su libro "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" señala que "el conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primordial que serviría de preparación para hacer frente a riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana (...) El conocimiento del conocimiento, que conlleva la integración del conociente en su conocimiento debe presentarse para la educación como un principio y una necesidad permanente; e igualmente manifiesta que "la educación debe promover una 'inteligencia general' capaz de referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto dentro de una concepción global" (MORIN, 2001, p. 18, 40 y 47).

trabajo)-, sino que habría que propiciar una educación crítica que permita a los alumnos leer críticamente toda la cultura social: los discursos políticos, las leyes, el conocimiento científico y el académico-escolar, la ideología dominante, los hechos sociales, ... y los mensajes mediáticos; ya que al ser éstos actualmente potentes dispositivos pedagógicos que influyen en nuestras subjetividades, y a través de ellas en nuestras realidades sociales, será necesario prestar especial atención a estos medios en esa educación emancipadora. Una educación crítica que sería conveniente plantear desde la transdisciplinariedad o el curriculum integrado ya que comprender holística y complejamente las realidades sociales, donde todo se interinfluye, exige análisis globales tanto desde el ámbito político, como económico, como cultural, como científico, como ético, como jurídico, ... Una educación crítica que, a la vez que sea problematizadora, sea también optimista evidenciando las injusticias sociales pasadas y presentes y cómo los grupos humanos han ido resolviéndolas (TORRES SANTOME, 1999).

- Ofrecer a los alumnos una relación con sus propias subjetividades que les permita comprender cómo éstas se construyen desde los discursos y desde las realidades sociales que viven, interconectando saber-subjetividad-poder; y que les libere de actitudes pasivas, conformistas y sumisas ayudándoles a que, haciendo uso del poder, diseñen y construyan autónoma, consciente y creativamente -además de sus saberes y sus realidades sociales presentes y futuras- también sus propias identidades. Para ello sería fundamental propiciar que los alumnos confíen en sí mismos, que se sientan importantes y valientes para producir interpretaciones y opiniones propias, para decidir libremente y para luchar por sus ideales; que se sientan responsables de sus propios actos y corresponsables de lo que ocurra en su comunidad local, regional, nacional y mundial; así como que se comprometan individual y colectivamente para transformar aquello que esté impidiendo la consecución de una sociedad más igualitaria, más solidaria y más ecológica (LEDESMA, 2000a).

Un curriculum escolar que no sólo pretendiera educar “para” la democracia sino también educar “en” democracia, de manera que el curriculum oculto fuera coherente con el explícito, ya que ésta es la única forma de acercarse a este propósito educativo; de lo contrario aparece el problema de la “nieve frita” señalado por SANTOS GUERRA (1995)⁵⁵⁷. Esto, por tanto, exigiría modificar sustancialmente no solo los objetivos y los contenidos del curriculum establecido sino también los principios de procedimiento y la metodología (y la evaluación) posibilitando que los alumnos tomaran decisiones respecto a los fines y a los medios educativos.⁵⁵⁸

En definitiva, hablo de una educación crítica integral que, teniendo en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano individual y social en sus múltiples ámbitos (política, economía, cultura, salud y cuidado del cuerpo, disfrute y ocio, trabajo, ...), desarrolle, incremente y mejore las comprensiones de los alumnos así como su

⁵⁵⁷ Métafora que muestra la paradoja de pretender conseguir determinados propósitos educativos con unos medios intrínsecamente contrarios a ellos.

⁵⁵⁸ Cuestión que también han planteado MASTERMAN (1993a) y, en el contexto español, SAN MARTIN (1995) y que he recogido en el problema núm. 23 del epígrafe 3.2 de este trabajo (página 172 y siguientes).

pensamiento propio, su creatividad y sus capacidades comunicativas formándoles en actitudes respetuosas, solidarias, participativas y libres. Una educación radicalmente democrática que les eduque en/para la libertad, en/para la autonomía y en/para la responsabilidad y así se vayan formando como ciudadanos con la capacidad y el poder de construir un mundo mejor para todas y todos; y que, por tanto, incidan también en la cultura profesional de los docentes así como en otros condicionantes culturales y estructurales que imposibiliten las realidades sociales y educativas deseadas.

5.1.2.3. ALGUNOS PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO DE UNA FORMACIÓN DEL PROFESORADO POLÍTICA

Este curriculum radicalmente democrático exigiría una formación de los docentes también como esfera pública contrahegemónica donde éstos pudieran reflexionar, dialogar y actuar críticamente para construirse como intelectuales transformativos que defendieran y practicaran el discurso de la emancipación tanto dentro de las aulas como fuera de ellas.

Se necesitaría una formación del profesorado, cuando menos, con los mismos principios de procedimiento que los indicados anteriormente respecto al curriculum escolar político; es decir, una formación que les posibilitara tener unas relaciones más libres y emancipadoras con el conocimiento, con las realidades sociales y educativas y con su propia cultura personal y profesional. Una formación que les permitiera analizar cómo se construyen social-histórica-ideológica-políticamente los saberes, las realidades socioeducativas y las formas de identidad, deconstruyendo fundamentalmente –aunque no únicamente– sus propias creencias y prácticas docentes. Una formación que les posibilitara transformar aquellas verdades, situaciones socioeducativas y subjetividades alienadoras diseñando y desarrollando prácticas educativas y políticas emancipadoras que incidieran en las condiciones objetivas obstaculizadoras del modelo social y educativo deseado.

Se necesitaría una formación que posibilitara que los docentes pensarán acerca de las consecuencias para las prácticas educativas (docentes y discentes) del hecho de concebir al conocimiento bien como verdad o bien como certeza, así como que indagaran en las relaciones entre saber-poder-subjetividad para que así decidieran conscientemente cómo conciben epistemológicamente al conocimiento y repensaran su relación con éste. Una formación que procurara que los docentes construyeran una nueva percepción de sí mismos como consumidores críticos y como creadores de conocimiento y que modificara la relación de dependencia que suelen establecer con el conocimiento “experto” por una de cuestionamiento y de diálogo. Una formación que no solamente pretendiera ampliar, problematizar y complejizar las comprensiones críticas de los docentes sino, y fundamentalmente, desarrollar su propia capacidad crítica (y creativa) y su autonomía de juicio crítico para elaborar un pensamiento propio ya que éstas serán herramientas fundamentales en el desempeño crítico y político de su función docente. Una formación que les ayudara a ir asumiendo la incertidumbre, el conflicto y el riesgo como inevitables compañeros de viaje en su caminar personal y profesional; en lugar de tratar de evitarlos,

como se observó en el estudio de caso⁵⁵⁹. Una formación que enjuiciara el sentido común naturalizado tanto en lo referido a cuestiones generales como en cuestiones estrictamente profesionales (sentido común didáctico)⁵⁶⁰. Una formación que les hiciera cuestionarse el conocimiento que enseñan a sus alumnos y la relación ingenua, acrítica y pretendidamente neutral que propician entre éstos y aquél así como entre éstos y las realidades sociales. Una formación que les exigiera a los docentes matizar y clarificar el lenguaje ambigüo que habitualmente se utiliza en educación (enseñanza de calidad, curriculum democrático, pensamiento crítico, igualdad de oportunidades, ...) y que les forzara a elevarse sobre los “objetos”, sobre las realidades que les atan a lo micro, utilizando “ideas” para pensarlos críticamente desde lo macro, evitando que sufran de miopía⁵⁶¹, pero desechando aquellas palabras “ascensores” -pensamientos abstractos, circulares y dispersos sobre los objetos que no les ayudarían a comprenderlos críticamente- (utilizando la terminología empleada por HACKING, 2001).

Se necesitaría una formación que indujera a los docentes a deconstruir genealógicamente sus propias subjetividades, tomando consciencia de cómo han sido construidas -tanto en el ámbito personal como en el profesional- desde los discursos y desde las situaciones que les han rodeado. Una formación que les propusiera pensar críticamente por qué piensan lo que piensan y no piensan de otra manera y por qué hacen lo que hacen y no hacen otras cosas, por ejemplo, mediante *ejercicios de memoria histórica* sobre sus propios pensamientos y comportamientos docentes como propone SMYTH (1994)⁵⁶²; de manera que así los docentes pudieran ir liberándose de ideas,

⁵⁵⁹ La complejidad empírica y moral de las cuestiones educativas (ya que en los hechos sociales intervienen multitud de variables y hay que tomar decisiones ético-políticas sobre metas y medios educativos) puede generar por sí misma inseguridad respecto a la adecuación de las soluciones para los problemas en el ámbito educativo, tal como señalan (HARNETT y NAISH, 1989, 46-47). Ante esta circunstancia objetiva de lo que se trata es que el docente no la evite resguardándose en actuaciones habituales aceptadas como válidas, sino que se sitúe positivamente ante ella intentando controlarla; es decir, tomando decisiones que busquen permanentemente una mejor comprensión de los problemas educativos y una mejora adecuación de las soluciones a éstos.

⁵⁶⁰

“Lo que hace falta sobre todo es el atrevimiento y la novedad de hipótesis que no den por sentado que es cierto lo que simplemente se ha hecho habitual” (BRUNER, 1972, 227; citado por BLANCO, 1994, 205).

⁵⁶¹

“No ve nada de la mayor parte de lo que existe, y lo poco que ve lo ve demasiado cerca y aislado; no puede relacionar lo que ve con ninguna otra cosa y así concede a todo lo que ve igual importancia y, por tanto, a cada cosa individual demasiada importancia” (NIETZSCHE, 1874/1983, pág. 74; citado por HACKING, 2001, 71). [NIETZSCHE, F. (1983). [1874]. “On the uses and disadvantages of history for life” (pp. 59-123). En *Untimely meditations*. Cambridge. Cambridge University]

⁵⁶²

- ¿De dónde provienen históricamente las ideas que mantengo en mi enseñanza?
- ¿Cómo llegué a adquirirlas?
- ¿Por qué las apruebo ahora en mi trabajo?
- ¿A qué intereses sirven?
- ¿Qué relaciones de poder implican?
- ¿Cómo influyen esas ideas en mis relaciones con los alumnos?
- A la luz de lo que he descubierto, ¿cómo podría trabajar de modo diferente?

(SMYTH, 1987, 20; citado por SMYTH, 1994, 244)

[SMYTH, J. (1987). *Rationale for Teachers' Critical pedagogy: A Handbook*. Geelong. Deakind University Press]

conductas y actitudes alienadoras y sustituyéndolas por otras más emancipadoras que, indirectamente, repercutirían positivamente en sus alumnos. Una formación que les ayudara a pensar sus responsabilidades y corresponsabilidades en las realidades sociales y educativas (debidas, por ejemplo, al curriculum oculto y nulo que ofrecen a sus alumnos desde su propio quehacer docente). Una formación que propiciara que se comprometieran activamente en la construcción de una sociedad y de una escuela más emancipadora dando ejemplo a sus alumnos de valentía cívica⁵⁶³.

Se necesitaría una formación que permitiera a los docentes pensar política e ideológicamente las realidades sociales y educativas formulando discursos críticos “totales” que les posibilitaran comprender cómo diferentes prácticas culturales, políticas y sociales se interrelacionan y operan como parte del sistema político-social global; de forma que desde esas comprensiones globales pudieran diseñar e implementar propuestas didácticas emancipadoras y actuaciones políticas encaminadas a mejorar las situaciones humanas. Una formación que les facilitara reflexionar críticamente acerca de las realidades sociales políticas, económicas y culturales (y, obviamente, acerca del papel sociopolítico de los MAV-MCM en éstas) así como acerca de las relaciones de poder/dominación existentes en las mismas, analizando la ideología hegemónica subyacente y los diferentes mecanismos de enculturación en ella. Una formación que les forzara a diseñar el modelo de sociedad deseado como paso necesario para dibujar la educación deseada.⁵⁶⁴

Se necesitaría una formación que, desde los análisis socio-político-ideológicos realizados, les hiciera repensar la función social de la educación obligatoria en esta primera década del siglo XXI (¿formar trabajadores sumisos y consumidores prudentes o formar ciudadanos libres, responsables y solidarios?) así como que les hiciera redefinir y reordenar las necesidades educativas prioritarias de los alumnos y reformular el curriculum que habría que ofrecerles para educarles crítica y democráticamente.

Se necesitaría una formación que propiciara en los docentes la reflexión y la mejora de sus propias prácticas educativas ayudándoles a problematizar diferentes aspectos del curriculum y de la organización escolar que no son cuestionados desde el modelo educativo dominante, asumido acríticamente, y que están dificultando (sino impidiendo) educar en y para la democracia⁵⁶⁵. Por ejemplo:

563

“La valentía cívica es la virtud de alzar la voz por una causa, por las víctimas de la injusticia, por una opinión que creemos que es correcta incluso en situación de abrumadora desventaja. La virtud de la valentía cívica nos induce a caer en riesgos: el riesgo de perder nuestra segura posición, nuestra pertenencia a una organización social o política, el riesgo a quedarnos aislados, a tener en contra a la opinión pública” (HELLER, 1989; citado por SANTOS, 1994, 159). [HELLER, A. (1989). “Ética ciudadana y virtudes cívicas”. En HELLER, A. y FEHER, F. (1989). *Políticas de la postmodernidad*. Península. Barcelona]

564 Como he recogido en otro lugar de este trabajo, *“los cambios son inevitables ... la mejora es opcional ... Cambiar, y hacerlo en una dirección de mejora, requiere en cualquier caso -y para todos los implicados- una condición necesaria: tener claro en qué mundo vivimos y elegir qué mundo queremos”* (BLANCO, 1996, 17). TAMARIT (1997, 146) manifiesta también que el maestro, para contribuir a formar ciudadanos críticos y activos defensores del interés común, necesita alcanzar un conocimiento del mundo histórico -lo que ordinariamente llamamos realidad social- que le permita situarse a la vez como ciudadano y como docente.

565

- Haciéndoles pensar acerca de la naturaleza ética y política de la educación y ayudándoles a desvelar la micropolítica existente en sus propias aulas y en su escuela (qué relaciones de poder/dominación tienen lugar en ellas y cómo son -a qué intereses sirven y a quiénes benefician-) de manera que tomen conciencia de la ideología subyacente en sus prácticas docentes y, por tanto, en los aprendizajes que éstas están propiciando (una relación acrítica y pasiva con el conocimiento y con las realidades sociales, un modelo de sociedad capitalista y liberal, ...); una ideología invisible (pero no inexistente) que no está permitiendo a los alumnos, ni a ellos mismos, ser conscientes de la misma y, por tanto, tampoco cuestionarla o ubicarse libremente en ella o fuera de ella⁵⁶⁶.
- Forzándoles a definir y a interrogar sus propias comprensiones sobre el conocimiento escolar, sobre cómo aprenden los educandos, sobre las potencialidades de pensamiento y de acción de éstos, sobre la calidad educativa, sobre el conflicto, ... y también sobre los problemas educativos que consideran prioritarios y sobre las dificultades que encuentran en su trabajo docente diario (y sus actuaciones respecto a éstas bien resolviéndolas o bien obviándolas).
- Propiciando que cuestionen críticamente la relevancia y la validez ética de los fines y de los medios educativos en sus prácticas escolares cotidianas y que indaguen acerca de las contradicciones entre lo que pretenden y dicen y lo que hacen o consiguen (bien porque pierden de vista los propósitos educativos generales, o bien porque no son conscientes de que -a través del curriculum oculto y nulo de sus prácticas docentes- potencian aprendizajes no deseados o dificultades en los alumnos o en las familias que ellos mismos después subrayan como rémoras de su trabajo, o bien por otras razones tal como he señalado en el informe específico del estudio de caso)⁵⁶⁷. Haciéndoles repensar:

"En la medida en que los acontecimientos se desarrollan sin altercados importantes (por ejemplo, caos en el aula), esta realidad se percibe como no problemática. La propia visión de la realidad de cada maestro y profesor sirve de barrera frente al reconocimiento y la experimentación de puntos de vista diferentes.

Los profesores y maestros no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos. A menudo, estos maestros y profesores, pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa entre muchas ... pierden de vista los objetivos y fines hacia los que se dirigen" (ZEICHNER, 1993, 45-56).

566

"... la invisibilidad de la vida cotidiana. '¿Qué está sucediendo aquí?' puede parecer una pregunta trivial, a primera vista. Pero no es trivial, dado que la vida cotidiana es, en gran medida, invisible para nosotros (debido a su familiaridad y debido a sus contradicciones, las que la gente puede no querer afrontar). No advertimos los modelos que siguen nuestras acciones mientras las estamos ejecutando. El antropólogo Clyde Kluckhohn ilustró este punto con un aforismo: 'El pez sería la última de las criaturas en descubrir el agua'". (ERICKSON, 1986, 200).

567

"La Teoría Crítica propone un pensamiento dialéctico que además es negativo, es decir, que intenta desvelar lo que hay detrás de la apariencia... Su punto de partida es la contradicción existente entre la realidad del sistema social y lo que éste dice que pretende ser... Sólo un pensamiento crítico (dialéctico-negativo) puede alertar acerca de las múltiples incoherencias que la realidad presenta respecto al discurso. (...)

- la idoneidad del curriculum academicista, disciplinar, impreso, acrítico y transmisivo en el que la educación crítica emancipadora no tiene cabida;
 - la conceptualización productivista del tiempo y del trabajo escolar y las consecuencias negativas de ésto en los aprendizajes de sus alumnos, al sustituirles frecuentemente en los procesos educativos ante la necesidad asumida de avanzar y terminar el programa-libro de texto;
 - el uso acrítico y desprofesionalizador de los libros de texto;
 - el sentido de incorporar anecdóticamente las nuevas tecnologías en las aulas y de utilizarlas, en buena parte, como señuelo publicitario -tanto por la administración educativa como por los docentes- para mostrar a la clientela que la educación escolar y que su escuela se han subido al carro del progreso;
 - la idea de considerar a la dotación tecnológica como criterio de calidad educativa cuando es posible mejorar sustancialmente el curriculum escolar con una escasa dotación de equipos, por ejemplo, reformulando la metodología, los contenidos y los propósitos educativos desde una óptica emancipadora;
 - su relación con las familias de sus alumnos analizando la influencia en ellos de la hegemonía a través de las familias, el corporativismo docente que no construye verdaderos caminos de diálogo democrático con éstas y los cambios que la nueva situación de cuasimercado introduce en esa relación así como las consecuencias de todo ésto y de no educar emancipadoramente también a las familias para que éstas puedan incidir también en la transformación de aquellos condicionantes que dificultan una educación más democrática.
-
- Polemizándoles algunas obligaciones docentes que acríticamente asumen como tales (por ejemplo, cumplir íntegramente con el programa-libro de texto en cada curso escolar o emplear parte de su tiempo docente en las nuevas tareas originadas por la situación de cuasimercado educativo montando el escaparate para mantener la oferta y la demanda de plazas en su escuela) y que les están estorbando o distrayendo respecto a sus funciones estrictamente educativas que tendrían que centrarse en la planificación, desarrollo y evaluación de sus prácticas docentes para propiciar aprendizajes comprensivos, relevantes y emancipadores en sus alumnos.
 - Problematizándoles su rol docente dependiente (su miedo a la incertidumbre, su rechazo a la autonomía, su actitud acomodaticia, ...), analizando las circunstancias que rodean su construcción socio-histórica, y haciéndoles repensar la formación que necesitan y el modo más adecuado de conseguirla.

No se trata tan sólo de la necesidad de desvelar el currículo oculto, como han puesto en evidencia muchos autores, sino de tomar conciencia de las contradicciones en que se puede incurrir cuando se pierde de vista un referente general de lo que se está haciendo, es decir, si el profesor se olvida de que su labor profesional no constituye un hecho aislado de responsabilidad individual, sino que está inmersa en un conjunto social ('totalidad', lo denomina la Teoría Crítica), del que sus acciones forman parte. Por ello se convierte en un deber ineludible el ser consciente de las contradicciones sociales, así como de las que contiene la práctica escolar cotidiana en sus microespacios (el centro escolar, el aula, la relación interpersonal con alumnos, con otros profesores, con los padres ...) (GIMENO LORENTE, 1995, 707-708).

- Provocándoles que repriorizen los problemas educativos más relevantes y acuciantes y que reflexionen críticamente sobre ellos y sobre cómo solventarlos.
- Posibilitándoles pensar acerca de cómo la tradición histórica y los condicionantes culturales y estructurales están incidiendo tanto en el curriculum que plantean a sus alumnos como en su propio pensamiento didáctico haciéndoles considerar como naturales y como más válidas las formas de pensar y actuar dominantes frente a otras no habituales, conformando así sus ideas y sus actos e impidiendo y dificultando que piensen y actúen de otras maneras alternativas más emancipadoras.
- Y haciéndoles repensar otras cuestiones como, por ejemplo, las planteadas sobre la problemática curricular en torno a los MAV-MCM en el epígrafe 3.2 de este trabajo o las que he señalado a lo largo del informe específico del estudio de caso en el epígrafe 4.2.2 de este informe (total) y que no he indicado en esta relación.

Se necesitaría una formación no solo problematizadora sino que también ayudara a los docentes a pensar las posibilidades de mejora, las posibilidades para la esperanza, desde la situación social y educativa presente.

Se necesitaría una formación referida a la educación en su globalidad, a la totalidad de las prácticas educativas y de los aprendizajes que éstas propician, y no una formación del profesorado exclusivamente en aspectos relativos a los MAV-MCM (por ejemplo, haciéndoles repensar la necesidad de integrar curricularmente estos medios o las actividades que podrían proponerse con estos medios o los espacios curriculares a asignarles, ...) ya que, como he observado en el estudio de caso, la integración curricular de estos medios audiovisuales está influida por otros muchos aspectos externos a ellos y, por otro lado, ya que desde planteamientos emancipadores sería conveniente ofrecerles a los docentes una formación crítica total y no exclusivamente sobre los MAV-MCM. Ahora bien, inevitablemente, una formación crítica del profesorado incorporaría el estudio crítico de estos medios y de su uso curricular en la educación obligatoria para que éstos fueran utilizados en las aulas como recursos didácticos y fueran estudiados como contenidos curriculares (dada la potente y omnipresente influencia de éstos en nuestras subjetividades y en las realidades sociales creando y manteniendo el consenso social sobre la ideología dominante y el sistema establecido que legitima la dominación de unos pocos sobre la mayoría) y para que los docentes supieran usar estos medios en sus actuaciones políticas extraescolares; pero entendiendo que el formarles críticamente en los MAV-MCM no sería un asunto primario y suficiente sino un asunto necesario en una formación del profesorado emancipadora. Aunque es cierto que este ámbito curricular (la cultura de masas, la cultura popular) es tan aglutinante que puede servir como vehículo perfecto para provocar el pensamiento crítico de los docentes (y de los alumnos) sobre muchas de las cuestiones planteadas permitiéndoles tomar conciencia de las relaciones entre conocimiento-poder-subjetividades-realidades.

Se necesitaría una formación esencialmente didáctica centrada en pensar la educación y en deconstruir críticamente sus creencias y sus prácticas docentes cotidianas. Ahora bien, como ya he señalado, esta formación didáctica necesitaría que los docentes

pensaran en multitud de cuestiones filosófico-epistemológicas, sociológico-culturales, económicas y políticas antes que en las más estrictamente curriculares porque es imprescindible pensar en primer lugar aquéllas (formulando comprensiones y discursos totales sobre las mismas) para después poder entrar a tomar decisiones sobre éstas de manera que las decisiones curriculares sobre los fines y sobre los medios educativos sean relevantes sociopolíticamente y propiciadoras de una educación radicalmente democrática. Por tanto, sería conveniente una formación que ofreciera a los docentes un curriculum integrado que transdisciplinariamente tomara los contenidos de áreas de conocimiento muy diversas como la filosofía política, la economía política, la sociología de la cultura y de la comunicación, la sociología de la educación, la psicología del aprendizaje, ... Obviamente esta formación tendría que ir acompañada también de una capacitación profesional técnica que aportara a los docentes algunas ideas sobre posibles contenidos, metodologías y actividades para trabajar desde este planteamiento educativo emancipador así como que les enseñara a saber manejar instrumentalmente equipos tecnológicos (audiovisuales e informáticos) para utilizarlos como recursos en las aulas; una formación técnica que sería necesaria pero no en primera y única instancia como ocurrió en el estudio de caso.

Se necesitaría una formación que posibilitara a los docentes reflexionar colectivamente para que tomaran consciencia de que sus problemas no son individuales y exclusivos sino institucionales ya que se derivan de condicionantes culturales y estructurales comunes y, por tanto, los comparten con sus colegas. Una formación que les enseñara a trabajar colaborativamente entre ellos y con otras instancias sociales para incrementar su poder en la transformación de los condicionantes que impiden unas prácticas docentes y discentes emancipadoras.⁵⁶⁸

Se necesitaría una formación que atendiera no solo al desarrollo de la reflexión crítica de los docentes sino, y fundamentalmente, a la promoción de una praxis emancipadora de éstos que mejorara las realidades sociales y educativas desde la ética del bien y del interés común. Esto exigiría una formación que relacionara dialécticamente reflexión teórica y experimentación práctica de manera que los educadores reflexionaran críticamente sobre sus propias prácticas educativas cotidianas y diseñaran, desarrollaran y evaluaran experiencias escolares mediante procesos cíclicos de investigación-acción (con los MAV-MCM o, quizá también en principio, sin ellos).

Se necesitaría una formación que favoreciera que los docentes construyeran y pusieran en marcha estrategias de acción política extraescolares para difundir las fisuras y las contradicciones de la ideología dominante y sus consecuencias alienadoras e injustas y para reivindicar mejoras en la organización, gestión y financiación del sistema educativo escolar público, en las condiciones laborales del profesorado (en su formación, en los apoyos de la administración educativa, ...), etc, de manera que todo esto potencie y no entorpezca que las escuelas eduquen “en” y “para” la democracia.

568

“El potencial para el cambio institucional es grande si los futuros profesores se dan cuenta de que sus situaciones individuales están ligadas a las de sus colegas y si desarrollan las capacidades necesarias para trabajar con estos compañeros y con otras personas, como los padres y los activistas de la comunidad, para efectuar los cambios necesarios tanto en el aula como en las escuelas y en la sociedad” (LISTON y ZEICHNER, 1993, 200)

Se necesitaría una formación que propiciara que los docentes entraran en contacto con otros colectivos sociales (asociaciones de padres y madres, asociaciones de telespectadores, asociaciones de periodistas, asociaciones culturales, sindicatos, ONGs u otras organizaciones populares o movimientos sociales) preocupados y ocupados también por construir una sociedad mejor para todos. Una formación que favoreciera que los docentes consideraran la necesidad de comprometerse y de trabajar colaborativamente con ellos creando redes para aunar esfuerzos y apoyos en esa lucha para provocar cambios culturales y estructurales emancipadores (GIROUX, 1990, 226; OROZCO, 1996, 117-118). Entre estos grupos sociales podrían señalarse también a las familias de los alumnos y a éstos para que, habiendo reformulado los docentes su relación con ellos, todos juntos pudieran contribuir al cambio de los condicionantes culturales y estructurales que imposibilitan una educación emancipadora.

Se necesitaría una formación que controlara conscientemente su propio curriculum oculto de manera que éste y el curriculum nulo de la misma coadyuvaran positivamente en la consecución del curriculum explícito pretendido en dicha formación.

En definitiva, se necesitaría una formación del profesorado reflexiva, crítica, política, esencialmente didáctica, referida a sus propias prácticas docentes y praxeológica que se conformara como un espacio desde el que mejorar la educación que se ofrece a los alumnos, desde el que se propicia el desarrollo profesional de los docentes y desde el que se promueve el cambio social para así romper el círculo vicioso de la reproducción social y cultural.

Aunque el camino hacia la emancipación individual y social en las actuales circunstancias es un camino largo y difícil ya que necesitaremos reinterpretar permanentemente las realidades presentes y nuestras comprensiones de éstas así como rediseñar creativamente los posibles senderos a seguir, éste es nuestro reto como educadores. Un reto que habremos de conquistar desde una educación política emancipadora tanto del alumnado como del profesorado. Este es mi ideal educativo y mi propuesta desde las comprensiones que actualmente tengo de nosotros mismos, de nuestra situación histórica, de mis utopías democráticas radicales y desde la esperanza como necesidad existencial –de manera que el pesimismo de la razón no nuble el optimismo de la voluntad, como decía GRAMSCI-⁵⁶⁹.

569

“Sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica... La desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo.

No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico... Mi esperanza es necesaria pero no suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea.”

(FREIRE, 1998, 8-9)

Capítulo 5. Apartado 2.

Algunas consideraciones finales epistemológicas
sobre este informe (total)

Este informe (total), sobre el trabajo que he realizado en torno al tema objeto de estudio, lo he mostrado como un discurso subjetivo desde sus primeras páginas. La definición y delimitación del tema, el relato y la interpretación de las prácticas y de los discursos del grupo investigado, la propuesta que planteo, ..., han estado impregnados por mis conceptualizaciones epistemológicas y sociopolíticas, por mis percepciones sobre las situaciones sociales observadas y sobre las limitaciones de este trabajo, ... Ahora bien, en el mismo he pretendido integrarme como sujeto y como objeto tanto en la observación como en la conceptualización-interpretación realizada, para acercarme a un meta-punto de vista que se ubique en un pensamiento complejo -como plantea MORIN (1995)⁵⁷⁰- y para aportar datos que ayuden al posible lector o lectora a objetivarlo -como propone BOURDIEU (1991)-.

Habiendo revisado a grosso modo este documento-informe (total), aunque sin la distancia que sería conveniente para hacerlo (lo cual me queda como tarea pendiente a medio plazo), he detectado algunas cuestiones que considero oportuno comentar en este momento final:

A). Podría decirse que mis análisis sobre la educación, sobre la escuela y sobre la formación del profesorado que he relatado en el capítulo 2 (epígrafe 2.1) de este informe (total) no han variado en el transcurso de la investigación ya que lo que planteo en el informe específico del estudio de caso (capítulo 4, epígrafe 4.2.2) y en las consideraciones finales sobre el tema (capítulo 5, epígrafe 5.1) no es distinto de lo dicho en ese segundo capítulo.

Respecto a esto quisiera señalar, por un lado, que en todo el informe (total) de esta investigación subyacen mis actuales comprensiones sobre el tema y sobre la metodología empleada ya que todo el informe (total), incluido el epígrafe 2.1, lo he redactado completamente después de haber realizado el trabajo de campo y desde los nuevos intereses investigadores que me han surgido en esta última etapa de este proceso investigador; en la que, obviamente, han influido las lecturas que he realizado, las conversaciones con colegas y alumnos así como las ideas que fui generando en el desarrollo práctico del trabajo de campo. Por tanto mis conceptualizaciones sobre el tema objeto de estudio que presento en este informe (total) en el epígrafe 2.1, previamente a la interpretación de los datos del estudio del caso (capítulo 4, epígrafe 4.2.2) y a las consideraciones finales sobre el tema (capítulo 5, epígrafe 5.1), no es mi pensamiento antes de la inmersión en el trabajo de campo sino mi pensamiento actual y por eso coincide con lo que expreso en el informe específico y en las consideraciones finales.

570

"Lo único posible desde el punto de vista de la complejidad, y que parece, desde ya, muy importante, es tener meta-puntos de vista sobre nuestra sociedad, exactamente como en un campo de concentración en el cual podríamos edificar miradores que nos permitieran observar mejor nuestra sociedad y su ambiente exterior. Nunca podremos llegar al meta-sistema, es decir, al sistema superior, que sería meta-humano y meta-social. (...).

Dicho de otro modo, todo sistema de pensamiento está abierto y comporta una brecha, una laguna en su apertura misma. Pero tenemos la posibilidad de tener meta-puntos de vista. El meta-punto de vista es posible sólo si el observador-conceptualizador se integra en la observación y en la concepción. He allí por qué el pensamiento de la complejidad tiene necesidad de integrar al observador y al conceptualizador en su observación y su conceptualización." (MORIN, 1995, 108-109).

Además mis conceptualizaciones sobre el tema (capítulo 2, epígrafe 2.1) tampoco las he ubicado en ese espacio inicial del informe (total) como si fueran los presupuestos o las hipótesis a ser validadas o invalidadas por las conclusiones extraídas en el estudio de caso realizado; no ha sido este planteamiento el que me ha interesado seguir en esta investigación. Sino que las he colocado ahí para que el posible lector/a las tenga en cuenta como posicionamiento ideológico que me ha permitido considerar como relevantes los problemas que he extraído de la bibliografía revisada y no otros (capítulo 3, epígrafe 3.2), así como interpretar lo que he interpretado respecto al estudio de caso y no interpretarlo de otra manera (capítulo 4, epígrafe 4.2.2).

Por otro lado quisiera subrayar que, tanto en la revisión bibliográfica sobre el tema (capítulo 3, epígrafe 3.2) como en la interpretación de los datos recogidos en el estudio de campo (capítulo 4, epígrafe 4.2.2), he ido incluyendo “argumentaciones sustantivas” -que diría TOULMIN- referidas a los discursos y a las prácticas educativas investigadas y a cómo se construían socialmente desde los discursos dominantes y desde las materialidades existentes; lo cual considero que ha permitido aumentar y complejizar la comprensión crítica del tema objeto de estudio siendo éste el propósito de este trabajo de investigación y no validar o invalidar hipótesis de partida.

B). Podría decirse también que, a pesar de que en el título de esta tesis figura que se trata de una investigación postestructural, en varios lugares del documento informe (total) -concretamente en los epígrafes 2.1, 4.2.2 y 5.1-, se entreveen posicionamientos modernos estructurales; por ejemplo, cuando planteo el ideal educativo emancipador o algunas relaciones estructurales entre las realidades estudiadas.

Tal como dice YOUNG (citado por CARBONELL, 2000) considero que los planteamientos postestructurales y estructurales no ocupan compartimentos estancos y separados sino que habitan los unos en los otros. No creo que sea incoherente sostener un discurso de emancipación como ideal educativo desde mi posicionamiento postestructural porque lo mantengo no como verdad a priori sino desde la comprensión que actualmente tengo de nosotros mismos y de la situación social que vivimos (compartiendo lo dicho por CARR, 1995). Ni tampoco creo que proponer relaciones entre fenómenos (con la pretensión de arrojar luz sobre éstos) riña con un enfoque postestructural cuando dichas relaciones se refieren a análisis sobre cómo se construyen socialmente las verdades, las realidades y las subjetividades humanas y se presentan no como verdades incuestionables sino como posibles certezas.

Sí es cierto que no he estudiado en profundidad lingüísticamente los discursos o que quizás, en algunas ocasiones en los epígrafes 2.1 y 4.2.2, he establecido interpretaciones simplistas así como distinciones rígidas sobre las posiciones de poder (víctimas - dominadores) que ocupan unos u otros obviando la naturaleza difusa del poder, ... En cuanto a esto simplemente quisiera constatar lo difícil que es pasar de la teoría (de los discursos, de los propósitos) a la acción práctica evitando pensar sobre la realidad como lo hacía hasta no hace mucho tiempo para construir libremente tu pensamiento y tus ideas ya que, al haber sido socializada durante prácticamente toda mi

vida en una comprensión del mundo moderna, acrítica y maniquea⁵⁷¹, todavía quedan en mí algunas huellas (algunas voces o ecos de voces en mi “yo” polifónico) de formas de razonar y de expresarme que me eran habituales anteriormente y que, como querencias, regresan y me “traicionan” (como bien señalan WILLIAMS y TAMARIT).⁵⁷²

C). También podría decirse que lo intelectualmente relevante en este trabajo de investigación hubiera sido realizar una deconstrucción del conocimiento académico y no tanto de mi propio pensamiento. Según BOURDIEU y WACQUANT la verdadera conquista sería la reflexividad epistémica colectiva que exigiría explicitar los distintos mecanismos del juego científico desentrañando hasta donde sea posible las reglas que regulan este juego y, de este modo, crear condiciones sociales de posibilidad para el conocimiento científico⁵⁷³.

Ahora bien, considero que este trabajo que aquí presento (en el que he deconstruido tanto la cultura del grupo investigado, como la de mi grupo de origen, como la mía propia –en la medida en que me ha sido posible–) puede ayudar a quienes posteriormente se embarquen en esa tarea de deconstrucción colectiva, de reflexividad epistémica colectiva, siendo una aportación en ese proyecto; dado que esta tesis doctoral como discurso académico y científico la he planteado intencionadamente (intentando huir de la consideración de la ciencia como habla despolitizada y, por tanto, como mito) como un “habla política”.

***“Si el mito es un habla despolitizada,
Existe por lo menos un habla que se opone al mito:
el habla que permanece política”
(BARTHES, Mitologías. 1957, 241)***

⁵⁷¹ Ha sido en los dos últimos años, durante la última etapa de esta investigación cuando he perfilado mi posicionamiento epistemológico como próximo al postestructuralismo.

⁵⁷²

“La conciencia del científico social, como la del más común de los mortales, ha sido impregnada ‘desde la cuna’ por el ‘arbitrario cultural’ dominante. Y como brillantemente señalara Gramsci, ‘el comienzo de la elaboración crítica’ exige un esfuerzo por conocerse así mismo en tanto producto de un proceso histórico que ha dejado en nuestras conciencias ‘una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario’.

Realizar ‘inicialmente ese inventario’ es imperativo insoslayable para el científico crítico, y hacerlo en profundidad y, por así decir, hasta sus últimas consecuencias. Ello implica hurgar en lo más hondo de nuestras conciencias, y por lo mismo no constituye una operación indolora. Porque, como expresa Williams con feliz metáfora, la hegemonía se instala en ‘el fondo’ mismo de la conciencia de los sujetos, y nada fácil resulta desalojarla de allí. Las ‘huellas’ persisten a veces largamente a despecho de nuestros esfuerzos por expulsarlas y, en ocasiones, nos sorprenden con inesperados ‘regresos’. De aquí derivan, seguramente, nuestras incongruencias en el discurso y quizá también nuestras debilidades en la voluntad; razones de más para atender el llamado de Gramsci y practicar la ‘vigilancia’ que sabiamente aconsejaba Bachelard”. (TAMARIT, 1997, 73).

⁵⁷³

“Lo que hay que desenterrar no es el inconsciente individual del investigador, sino el inconsciente epistemológico de su disciplina” (BOURDIEU y WACQUANT. 1992,41; citado por INGÓLFUR ÁSGEIR JOHANNESSON, 2000, 313). [BOURDIEU, P. y WACQUANT, L.J.D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago. University of Chicago Press. –Traducción catalana: Per a una sociologia reflexiva. Barcelona. Herder. 1994-]

CAPÍTULO 6

ANEXOS

Anexo núm. 1

Tríptico publicitario de la escuela (elaborado en el curso 1996/97)



PROYECTO EDUCATIVO:

El fin principal de nuestra línea educativa es la formación integral del alumno y el desarrollo armónico de su personalidad.

Por eso nuestros objetivos prioritarios son:

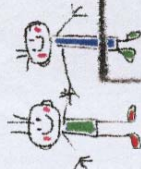
- Desarrollar la personalidad de los alumnos tanto en su dimensión individual como social.
- Formar en el respeto, la tolerancia y la libertad.
- Fomentar el espíritu creativo y el sentido crítico.
- Capacitar a los alumnos ante la variedad de situaciones de tipo cultural, tecnológico, laboral... de la sociedad del momento
- Fomentar hábitos y actitudes positivas en defensa del Medio Ambiente.
- Adquirir habilidades intelectuales técnicas y estéticas.
- Potenciar y favorecer las relaciones entre profesores, padres y alumnos para la consecución de nuestros principios educativos.

513



C.P. [redacted]

una enseñanza pública
y de calidad
en [redacted]



C. P. [redacted]
C/ [redacted]
Tfno: [redacted]





NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA:

- * Proyecto ATENEA: para la utilización de los medios informáticos.
- * Proyecto MERCURIO: medios audiovisuales
- * Equipos completos de TV , vídeo y sonido para cada uno de los ciclos educativos.

OTROS PROYECTOS:

- * Huerto escolar y jardín.
- * Animación y comprensión lectora

- * Taller de fotografía
- * Programa de hábitos de estudio

- * Taller de Carpintería
- * Aulas de naturaleza y sendas

PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS CONVOCADOS POR EL MEC, CAM Y AYUNTAMIENTO.



INSTALACIONES:

- * Aula de Informática con modernos equipos multimedia
- * Sala dotada con avanzados equipos audiovisuales para la grabación y montaje de imagen y sonido.
- * Biblioteca informatizada con servicio de préstamos y consulta en horario extraescolar.
- * Laboratorio de Ciencias.
- * Gimnasio totalmente equipado.
- * Comedor Escolar.
- * Zona de juego exclusiva para Educación Infantil con parque de juegos.
- * Huerto escolar y jardín
- * Pistas deportivas.

SERVICIOS EDUCATIVOS:

- * Orientador escolar
- * Profesora de logopedia
- * Profesoras de pedagogía terapéutica
- * Atención a la diversidad en grupos reducidos con apoyo a las dificultades individuales.



ACTIVIDADES:

- * Fiestas (Navidad, Día de la Paz, Carnavales, Otoño, Primavera, Fiesta del agua...)
- * SEMANA CULTURAL
- * Salidas culturales, medioambientales y de ocio (teatros, conciertos, planetario, aulas de naturaleza, sendas, parques,...)
- * Participación en campañas teatrales.

Y OTRAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES ORGANIZADAS POR EL APA

- * Natación
- * Danza
- * Karate
- * Dibujo y pintura...



Anexo núm. 2

Actividades realizadas con MAV-MCM en esta escuela
durante los cursos 1994/95, 1995/96 y 1996/97

En este anexo presento las diferentes actividades con/sobre MAV-MCM realizadas en esta escuela durante los cursos 1994/95 (último trimestre), 1995/96 y 1996/97, de las que tuve conocimiento durante mi estancia. La casi totalidad de ellas fueron observadas por la investigadora, mientras que el resto o bien fueron conocidas por comentarios de los docentes en entrevistas y conversaciones informales o bien han sido extraídas de la Memoria del Proyecto Mercurio del curso 1996/97.

En las siguientes tablas se detallan los medios audiovisuales utilizados en las diferentes actividades, los niveles educativos en que éstas se realizaron, los docentes que las trabajaron, las materias en las que se incluyeron, una breve sinopsis acerca de aquellas y algunos datos más. En cuanto a los niveles educativos, además de indicar si correspondían a Infantil, Primaria, ciclo superior de EGB o ESO, he añadido la categoría “Apoyo” para diferenciar las actividades desarrolladas en este ámbito en los diferentes niveles tanto con alumnos con deficiencias psíquicas como con dificultades de aprendizaje. En cuanto a los MAV-MCM utilizados he considerado conveniente incluir a las revistas en un apartado diferente de “Fotografía” porque son documentos de medios de comunicación de masas y, en este estudio, se analizará específicamente el uso de éstos en las aulas. Además, y aunque este estudio se centra en los medios audiovisuales, he creído oportuno hacer referencia a las actividades realizadas en este centro con medios informáticos para contrastar los usos de estos recursos con los de los medios audiovisuales e impresos.

A ₁ (A ₂)	B	C ₁ /C ₂	D	E

A₁ : Número asignado a la actividad (para poder hacer referencia a ella en el análisis e interpretación de los datos).

A₂: Número/s de otra/s actividad/es relacionada/s con la actividad A₁ por formar parte de la misma o de semejante tarea, en la/s que se utilizó otro/s material/es curricular/es.

B : Curso, materia y título de la actividad.

C₁ : Docente/s que realizó la actividad con su grupo de alumnos/as. (Aunque en ocasiones aparecen varios nombres, normalmente fue uno de ellos quien diseñó la actividad).

C₂: Año en que se realizó la actividad. (figura “95” en aquellas actividades realizadas en el curso 1994/95; “96” en el curso 1995/96; “97” en el curso 1996/97).

D : Dato que indica si se utilizó un material comercial o si el material fue elaborado por el profesorado y/o el alumnado.

E : Breve reseña sobre cómo se desarrolló la actividad y los propósitos de ésta.

TRANSPARENCIAS

· 2º ciclo de INFANTIL

1	“Poema del otoño” (3 años) GEMA/97	Profesora y alumnos	. Alumnos de 1º ESO (colaboradores en esta experiencia) realizaron dibujos en transparencias de un poema en francés, las cuales fueron visionadas por alumnos de 3 años; posteriormente éstos dramatizaron la historia como actividad previa a la Fiesta del Otoño. . Se trabajaron contenidos referidos al otoño, sus frutos y sus colores; así como expresión corporal y francés.
2	“¿De quién es este rabito?” (4 años) REGINA/96	Profesora	. Se utilizaron transparencias superpuestas para reconocer a animales por sus partes y trabajar el todo desde las partes.
3 (82)	Cuento “Blancanieves” (4 y 5 años) MERCHE y REGINA/97	Profesoras y alumnos	. Se visionó la película, se leyó el cuento, las profesoras elaboraron las transparencias, los alumnos las colorearon y los de 5º de Primaria incorporaron el sonido. Luego se visionaron, se comentaron y se dramatizó la historia.
4	MONICA y VANESA/95 REGINA/96	Profesoras	. Para realizar murales y decorar la clase.

· PRIMARIA

5	2º - CONOCIMIENTO DEL MEDIO “La paloma” MAITE y MERCHE/96	Profesora	. Con transparencias que se superponían se mostró a los alumnos el aparato locomotor y la fisiología de estos animales.
6	2º - PLASTICA “Vidrieras” MERCHE y MAITE/96	Alumnos	. Los alumnos sobre acetatos realizaron unos dibujos-vidrieras que sirvieron como regalo para el día de la “Madre”.
7	2º - LECTURA. MERCHE y MAITE/96	Material comercial	. Lectura de libros de la biblioteca que incorporaban transparencias. . Esta actividad entusiasmó a los niños e incentivó su motivación por el uso de la biblioteca.
8 (72)	4º - LENGUA y PLASTICA. (Un cuento en imágenes) JAIME/97	Alumnos y profesor	. Tras la lectura de un cuento se dividió la historia en fragmentos y los alumnos dibujaron las viñetas del cómic. Se seleccionaron las imágenes y se calcaron éstas en acetatos. En una cinta de audio se grabaron los diálogos. . Se trabajó comprensión, análisis, síntesis, secuenciación, creatividad, ... y manejo del retroproyector.
9 (58)	5º – CTO. MEDIO “La Pedriza” ANGELA y MARGA/97	Profesora	. Para preparar la salida (ubicarles en el recorrido y presentárselo) se utilizaron transparencias.

10 (42)	6° – CTO. MEDIO / 8° EGB (integración) “Los árboles del patio del colegio” ANGELA e IRENE/96 ANGELA y ALICIA/97	Profesora	. Se estudiaron los diferentes árboles del patio según sus hojas. Para ello se emplearon transparencias (sobre tipos de hojas); las cuales fueron utilizadas como soporte de información y luego como material de evaluación.

. Ciclo superior de E.G.B.

11	8° EGB – Cas. SOCIALES “Capitalismo y Socialismo” JAVIER/96	Profesor	. Se utilizaron transparencias para trabajar el tema.
12 (63) (95)	8° EGB – Cas. SOCIALES “La guerra civil española” MARCOS y JAVIER/97	Profesores y alumnos	. Se visionó y comentó un vídeo sobre el tema. Con transparencias se presentaron mapas históricos; finalmente se visionaron diapositivas extraídas de periódicos de la época. Los alumnos también realizaron transparencias sobre el tema, que sirvieron para la evaluación de sus aprendizajes.
13	8° EGB – EDUCACION FISICA “Voleibol” YERBA/97	Profesora y alumnos	. Para aprender las reglas y normas de este juego deportivo y para aprender a manejar el aparato.
14	8° EGB – PLASTICA YERBA/96	Alumnos	. Los alumnos realizaron dibujos libres en acetatos; los chicos preferentemente de deportes.
15	8° EGB – INGLES BELEN/96	Profesora	. Para trabajar expresiones (ordenando palabras para formular preguntas –p. ej.: pedir la hora-, o comentando dibujos –p. ej.: “el gato está sobre la mesa”-)
16	8° EGB – INGLES NATALIA/96	Alumnos	. Los alumnos elaboraron transparencias (en forma de cómics o gráficos) sobre expresiones en inglés, las cuales expusieron al grupo; la profesora les sugirió materiales de donde tomar ideas. . Para refuerzo, recuperación y evaluación de aprendizajes. También para aprender a manejar el retroproyector.

. 1er ciclo de E.S.O.

17 (78) 108	1° - MUSICA “Timbres en una orquesta sinfónica” SIRA/97	Profesora	. La profesora trabajó diversos contenidos del tema con transparencias (disposición de los instrumentos en una orquesta, coro rítmico hablado, musicograma, símbolo de los instrumentos). . Primero se trabajaron los conocimientos previos de los alumnos, luego se visionó un vídeo, se estudió una partitura, se realizó un coro rítmico estudiando su forma y finalmente se escuchó una audición.

. APOYO/DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

18	EXPRESION ORAL y ESCRITA (Letras, palabras, números) PETRA/96	Profesora y alumnos	. La profesora escribía en acetatos letras, sílabas, palabras y números; los alumnos las leían e identificaban. Luego ellos escribían también en acetatos y se corregían sus fallos. . Para iniciar en la escritura, en la lectura y en el cálculo a niños con síndrome de Down. El ver sus grafismos proyectados en la pared, les motivó mucho para trabajar e implicarse en la tarea escolar. . Para que los alumnos aprendieran a manejar este aparato.
19	“La Sirenita” PETRA/96	Profesora (calcar las siluetas) y alumnos (colorear)	. Se elaboraron transparencias de este cuento (de escenarios y personajes); luego, mientras la profesora leía la historia, los alumnos la representaban con el retroproyector. . Para desarrollar la expresión oral, aprender a secuenciar historias, sincronizando texto e imagen, a manejar el aparato y a trabajar en equipo (puesto que cada alumno participaba en función de sus posibilidades).
20	EXPRESION ESCRITA “Normas ortográficas” (Alumnos de Primaria y ESO) PETRA/97	Profesora y alumnos	. Se trabajaron algunas normas ortográficas con transparencias (elaboradas por la profesora) en las que se incluía vocabulario y actividades de aplicación. Luego se trabajaron dictados, textos mutilados, ... Los alumnos también utilizaron acetatos. . Los alumnos también aprendieron a manejar el aparato. . Se utilizó este aparato para mantener la atención de los alumnos en este tema.

ILUSTRACIONES DE REVISTAS

. 2º ciclo de INFANTIL

21	“Para qué sirve” (5 años) GEMA/96	Revistas	. Con imágenes recortadas de revistas, se trabajó vocabulario, secuencias y contenidos.

. PRIMARIA

22	1º - PLASTICA “Collages” MONICA y VANESA/96	Revistas	. Se seleccionaron imágenes de revistas y luego los niños completaron el fondo de esa imagen. . Para desarrollar la creatividad y la expresión plástica.
23	3º - “Textos para un cómic” IRENE/96	Revistas	. Se pidió a los alumnos que incorporaran texto a una secuencia de tres viñetas de un cómic. . Se trabajó el lenguaje audiovisual. . Luego los alumnos de 8º analizaron las diferentes respuestas, detectando diferencias entre los niños (cuyos textos se centraban en temas laborales y en su deseo de tener una mujer bella a su lado) y las niñas (que hacían referencia a las atenciones que ellas como mujeres debían prestar al marido o a la necesidad de que éste valorara su físico)
24 132	4º - CTO. MEDIO “Anuncios” PILAR/97	Revistas	. Localización de anuncios, análisis en gran grupo y elaboración de un mural. . Para estudiar la publicidad (fines y medios) y ser crítico con los anuncios (veracidad y valores culturales transmitidos).
25 134	5º - CTO. MEDIO “La publicidad entra en clase” MARGA/97	Revistas	. Primeramente en una puesta en común los alumnos manifestaron sus conocimientos previos sobre el tema de la publicidad (qué se anuncia, de qué manera, por qué, ...). Luego se revisaron revistas y periódicos y se analizaron los anuncios (tipos de anuncios, técnicas persuasivas para incitar al consumo y valores culturales). . Se trabajó la comprensión, la expresión oral, el desarrollo de la capacidad crítica y temáticas como racismo, sexismo, modas, ...

. Ciclo superior de E.G.B.

26	7° EGB – LENGUA “Collages” ANA/96	Revistas	. En relación con el tema de la Semana Cultural los alumnos realizaron collages de poemas y adivinanzas visuales con recortes de revistas.
27 136	8° EGB – LENGUA “Anuncios” ANA y MILAGROS/97	Revistas	. Las profesoras elaboraron una guía de análisis de los anuncios, éstos se trabajaron por grupos y luego se realizó una puesta en común. Posteriormente, los alumnos reelaboraron los slogans de los anuncios irónicamente o aconsejando una actitud crítica ante éstos, utilizando las mismas técnicas y recursos expresivos empleados por los publicistas (repetición, hipérbole, comparación, ...). Finalmente se elaboró un mural que se expuso en el pasillo durante la Semana Cultural (se habían elegido anuncios que hacían referencia a elementos del espacio o del universo, tema de la Semana Cultural). . Se trabajó la expresión oral y escrita, la creatividad, la capacidad crítica, ... Las profesoras descubrieron la potencialidad de estos documentos para trabajar los temas transversales (Educación para el consumo, para la salud, ecología, consumo, moda, belleza, ...)

. 1er ciclo de E.S.O.

28	1° - ED. ARTISTICA IRENE/97	Revistas	. El trabajo consistía en elaborar un jeroglífico con imágenes de revistas (cuya solución fuera p. ej.: “esta tarde compraré el regalo de mamá”)

. APOYO/ DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

29	“Collages” PETRA/96 JOSEFA/96	Revistas	. Se revisaron revistas y se describieron y analizaron sus imágenes, recortándolas y utilizándolas para completar dibujos propios y hacer collages para murales o libros. . Para desarrollar la expresión oral, para jugar con las imágenes, para mejorar sus creaciones plásticas, para desarrollar la imaginación, para motivarles,...

FOTOGRAFIA

. 2º ciclo de INFANTIL

30	Identificación. (4 años) REGINA/96	Fotos de carnet	. Se utilizaron fotos de carnet de los niños para indicar de quiénes eran las perchas o quiénes eran los capitanes de los grupos cada semana, ...
31	“El libro de la Castaña”, “El Otoño”, “Nubes” ... (Fotografías de los niños y de actividades: teatro del Otoño, fiesta de la Castaña, disfraces “nubes”, ...) (4 años) REGINA/96	Profesora	. Con las fotografías se elaboraron álbumes (en los que se narraba la actividad o se incluía un cuento), los cuales se colocaban en el rincón de la biblioteca para que los alumnos los hojearan individualmente cuando lo desearan. . Para tener un registro de las actividades en las que ellos participaban y, al incorporarlas en libros, incitarles y habituarles en el uso de la biblioteca.
32	“Yo y mi familia” (5 años) REGINA/97	Fotos de sus casas	. Cada semana un niño traía fotos suyas y de su familia que se colocaban en un mural. Sus compañeros de clase le dibujaban “fotos” de su cara que le regalaban, las cuales formaban parte del álbum que el niño se quedaba como regalo y que llevaba a casa. . Para que observaran cómo cambiaban y para presentar a la clase a sus familiares; también porque les entusiasmaba verse de pequeños.
33	“El cuerpo” (5 años) MONICA y MERCHE/95	Profesora	. Se realizaron fotografías de las partes del cuerpo de los niños (pies, orejas, ...) y luego se trabajó sobre éstas.

. PRIMARIA

34	1º - PLASTICA “La cámara oscura” MONICA y VANESA/96	Alumnos y profesoras	. Se elaboró una cámara oscura y con ella se realizaron fotografías y se revelaron en blanco y negro.
35	1º- PLASTICA “Fotogramas y Quimiogramas” MONICA y VANESA/96	Alumnos	. Estas producciones plásticas se utilizaron como felicitaciones para el día del “Padre” o para Navidad, o se hicieron libros de adivinanzas (con siluetas de animales o cuentos). . Para utilizar otros soportes y materiales plásticos.
36	1º - CTO. MEDIO (Salidas: zoo-safari, ayuntamiento, barrio, ...) MONICA y VANESA/96	Alumnos y profesoras	. En las salidas los niños hacían fotografías, que luego se trabajaban en clase y con las que se elaboraban murales. . Para trabajar sobre imágenes de elementos del entorno próximos al niño.

37	1º- 2º Primaria “Un día en la playa”, “El agua”, “Las constelaciones del zodiaco” “De pequeños. ¿Y ahora?”... (Fotografías de los niños incluidas en murales-collages o en cuentos o en boletines escolares o en juegos de rompecabezas o de cartas ...) MONICA y VANESA/96 MONICA, MAITE y MANUELA/97	Profesoras y alumnos	. Para que los niños aprendieran a hacer fotografías con cámaras automáticas. . Para que se sintieran protagonistas de las historias al incluir sus propias imágenes en sus producciones. . Para trabajar temas concretos que se trabajaban en la Semana Cultural (el agua, el universo), así como su cuerpo, el color, el espacio, el vocabulario, la expresión, la memoria, la autonomía, el trabajo en equipo, la creatividad, ... Las producciones de los alumnos se mostraban a otras clases en un mural o un stand para motivarles y aumentar su autoestima en base a sus propias producciones; luego formaban parte de la Biblioteca de Aula y del Centro..
38	1º / 2º - PLASTICA “Felicitaciones para el día del Padre” MONICA, MAITE y MANUELA /97	Alumnos	. Se elaboraron unas tarjetas de felicitación decoradas por los niños que incluían una fotografía del niño y una poesía de invención propia.
39	2º Primaria (y 8º EGB) “La orla-graduación de clase” IRENE y MONICA/97	Profesoras	. Se realizó una orla de la clase como regalo a los niños.
40	4º Primaria “Hablando en bimodal” JOSEFA y PILAR/97	Profesora	. Se realizó un mural en el que se ilustraban algunas frases con fotografías de niños gesticulando en bimodal. . Para mostrar el trabajo que se hace en la enseñanza del lenguaje bimodal.
41 (57) (85)	5º - CTO. MEDIO “El huerto” ANGELA/96	Alumnos	. Se realizaron fotografías del proceso de crecimiento de las plantas en el huerto, para estudiarlo.
42 (10)	6º - CTO. MEDIO / 8º EGB (Integración) “Los árboles del patio del colegio” ANGELA y ALICIA/97	Profesora y alumnos	. Después de trabajar con transparencias los distintos tipos de hojas, se realizaron fotografías de los árboles (porte, tronco, ramas, hojas) y se trabajó el tema (en gran grupo con los alumnos de 6º y en pequeño grupo con los de integración). Se elaboraron fichas con las fotografías.

. Ciclo superior de E.G.B.

43	8º EGB - Cas. NATURALES (Plantas, insectos, ...) IRENE/95 IRENE/96 IRENE/97	Alumnos y profesora	. Para trabajar los temas.
44	8º EGB – PLASTICA Fotonovela: “Caperucita”, “Un día en prisión” IRENE/96	Alumnos	. Los alumnos idearon las viñetas, realizaron las fotografías, las revelaron y añadieron textos en bocadillos con el ordenador.
45	7º/ 8º EGB (y 5º Primaria) CIENCIAS NATURALES y PLASTICA “Taller de fotografía” IRENE/95 IRENE/96	Profesora	. Para que conocieran el proceso técnico de fotografía (cámara oscura, automática y reflex) y, a la vez, se trabajaba óptica, procesos químicos en revelado en B/N, ...

. 1er ciclo de E.S.O.

46 139	1º - Cas. NATURALES “Viaje a las Estrellas” IRENE/97	Profesora	. Los alumnos realizaron un trabajo de investigación sobre el tema consultando diversas fuentes: libros, videos y software informático; seleccionaron imágenes que se fotografiaron y se elaboró un mural para la exposición en la Semana Cultural. . Para trabajar el tema y aprender a utilizar cámaras réflex y accesorios.
47 140	1º - Cas. NATURALES “Los grandes de la Astronomía” IRENE/97	Alumnos	. Los alumnos tras un trabajo de investigación consultando fuentes diversas (impresas, audiovisuales e informáticas) realizaron fotografías sobre los astrónomos y elementos (disfraz de la época e instrumentos científicos) que recordaban sus aportaciones a la ciencia. . Para despertar su interés por los personajes citados y para aprender a realizar fotografías en B/N, ampliarlas y virarlas.
48	1º - ED. ARTISTICA “Taller de fotografía en B/N” IRENE y PETRA/97	Alumnos	. Manejo de cámara fotográfica, revelado de negativos y uso de ampliadora. Fotogramas y Quimiogramas. . Lenguaje audiovisual y creatividad.

. APOYO/DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

DIPOSITIVAS

. 2° ciclo de INFANTIL

49	Cuentos (4 -5 años) MERCHE y REGINA/97	Material comercial (o con voz de prof.)	. En el caso de una de las profesoras siempre tras el visionado los alumnos realizaban dibujos o dramatizaciones; con la otra profesora no ocurría ésto siempre.

. PRIMARIA

50	1° - TEATRO “Paisajes de agua” MONICA y VANESA/96	Profesoras	. Se realizaron diapositivas de fotografías de un libro, para ser utilizadas como escenario en una representación teatral durante la Semana Cultural.
51	1° - CTO. MEDIO (Salidas: mercado, ...) MONICA y VANESA/96	Alumnos y profesoras	. En las salidas los niños hicieron fotografías en soporte diapo, que luego se trabajaron en clase.
52	1° - CTO. MEDIO “Los colores” MAITE/95	(Prestadas por otra profesora: IRENE)	. Para trabajar el tema.
53 (70)	1°- LENGUA y PLASTICA “La tormenta de colores” (Diaporama) IRENE y MONICA/95	Profesoras y alumnos	. Los dibujos de los niños se pasaron a diapositivas y luego éstos inventaron un cuento que se grabó en audio. . Para trabajar expresión oral.
54 (71)	1° / 2° - LENGUA y PLASTICA “Rimas de la luna” (Diaporama) MONICA, MAITE y MANUELA/97	Profesoras y alumnos	. Tras la lectura de un libro de poesías, los alumnos ilustraron unas rimas con dibujos que fueron pasados a diapositivas. Con recitación de las rimas y música de fondo se elaboró un diaporama que fue visualizado por alumnos de otros niveles y por los padres. . Los alumnos manejaron el equipo y el radiocassette y se trabajó la poesía, contenidos (el cielo y la luna), la expresión oral y plástica.
55	1°/2° - CTO. MEDIO “Nuestro planeta en el universo” MONICA, MAITE y MANUELA/97	Material comercial	. Se visionaron y comentaron las diapositivas, luego los alumnos realizaron dibujos y dramatizaron los movimientos de los planetas. . Espontáneamente los alumnos hicieron sombras con sus cuerpos jugando con el foco de luz del proyector y la pantalla.
56	4° - CTO. MEDIO “La lana” GEMA/96	Material comercial	. Para trabajar expresión oral y conocimiento del medio.
57 (41) (85)	4° - CTO. MEDIO “El Huerto” ANGELA/96	Alumnos	. Se tomaron imágenes del crecimiento de las plantas del huerto para estudiar este proceso.

58 (8)	5°/6°– CTO. MEDIO “La Pedriza” MARGA y ANGELA/97	Material comercial	. Para preparar la salida se mostró a los alumnos la flora y la fauna que iban a encontrar en la excursión.

. Ciclo superior de E.G.B.

59	7°/8°EGB – PLASTICA IRENE/96 IRENE/97	Profesora	. Los alumnos visionaron diapositivas sobre un tema (p.ej.: “el árbol”) extraídas de la realidad, de pinturas, de dibujos de alumnos y, luego, ellos dibujaron libremente sobre este tema. . Para despojarles de tópicos y estereotipos y desarrollar su creatividad.
60	7°/8° EGB – PLASTICA IRENE/96 IRENE/97	Profesora	. Se ordenó una serie de diapositivas en una secuencia y los alumnos, en base a ésta, se inventaron una historia.
61 (74)	7/8° EGB – Cas. NATURALES “Las hormigas”, “Los caracoles” IRENE/95	Alumnos	. En base a un tema trabajado en clase, los alumnos elaboraron maquetas y luego un montaje audiovisual.
62	8° EGB – HISTORIA “La Prehistoria” JAVIER/96	Material comercial	. Para trabajar el tema.
63 (12) (95)	8° EGB – HISTORIA “La guerra civil española” MARCOS y JAVIER/97	Material comercial	. Tras visionar un video y unas transparencias sobre el tema, se presentaron unas diapositivas extraídas de periódicos de la época.
64	8° EGB (y ESO) – TEATRO “Luna Lunera” ANA, IRENE, JULIA, MILAGROS y JOSEFA/97	Profesoras	. Se dibujaron sobre papel los diferentes escenarios y luego se realizaron diapositivas de éstos para proyectarlos en la representación teatral, con la ayuda de una unidad de fundidos prestada por el CPR de la zona.
65	8° - FRANCES (Un cuento: “El Barco de Plomo”) GEMA/96	Profesora	. Se hicieron diapositivas de dibujos de los niños y se elaboró un cuento en francés.

. 1er ciclo de E.S.O.

66	1° - Cas. NATURALES IRENE/97	Alumnos y profesora	. Para trabajar temas del programa.

. APOYO/DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

67	EXPRESION ORAL Y PLASTICA. (Cuentos)	Alumnos	. La profesora leyó a los alumnos un cuento, ellos dibujaron la historia (primero en acetatos y después en papel de cebolla para enmarcar como diapositivas); luego, mientras se proyectaban los dibujos los niños iban relatando el cuento. . Para desarrollar la expresión oral y

	PETRA/96		plástica. . Para que aprendieran a manejar este aparato.

GRABADORAS AUDIO/RADIOCASSETTES

. 2º ciclo de INFANTIL

68	Grabaciones de canciones. (4 años) REGINA/96	Profesora	. Para que escucharan en qué fallaban.
69	Grabaciones musicales (4 – 5 años) REGINA/96 REGINA y MERCHE/97	Material comercial	. Para ambientar la clase mientras se trabajaban otras tareas.

. PRIMARIA

70 (53)	1º “La tormenta de colores” (Diaporama) IRENE y MONICA/95	Profesoras y alumnos	. Los alumnos se inventaron un cuento, en base a unas diapositivas de dibujos suyos, el cual fue grabado en audio. . Para trabajar expresión oral.
71 (54)	2º “Rimas de la Luna” (Diaporama) MONICA/97	Profesora y alumnos	. Se incorporó sonido (recitación de rimas y música) a un montaje de diapositivas. . Los alumnos manejaron el equipo.
72 (8)	4º - CTO. MEDIO, LENGUA y PLASTICA. (Un cuento en imágenes) JAIME/97	Profesor y alumnos	. Tras la lectura de un cuento se realizó un cómic en acetatos y posteriormente se elaboró el guión de sonido; el cual se grabó en una cinta de audio. . Se trabajó la expresión oral.
73	3º - PLASTICA (Música clásica y otras) PILAR/96	Material comercial	. Para que dibujaran las imágenes que les sugerían o para que las escucharan mientras dibujaban.

. Ciclo superior de E.G.B.

74 (61)	7º/8º EGB – Cas. NATURALES (Diaporamas) IRENE/96	Alumnos	. Se incorporó sonido a un montaje de diapositivas.
75	8º EGB – FRANCES GEMA/96	Material comercial	. Para trabajar vocabulario y expresiones en francés.
76	8º EGB – INGLES BELEN y NATALIA/96	Material comercial	. Audiciones de material didáctico en audio para el aprendizaje de idiomas
77	8º EGB (y Primaria) – MUSICA SIRA/96 SIRA/97	Material comercial	. Audiciones de composiciones musicales.

. 1er ciclo de E.S.O.

78 (17) 108	1º - MUSICA “Timbres en una orquesta sinfónica”	Material comercial	. Con el radiocassette se escucharon diversas audiciones para reconocer los diferentes instrumentos que intervenían;

	SIRA/97		tanto en el momento del aprendizaje de los contenidos del tema como en el de la evaluación de lo aprendido.

. APOYO/DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

79	LECTURA SAMUEL/96	Profesor	. Se realizaron grabaciones de textos leídos por los chavales, así luego éstos se escuchaban y percibían sus errores. . Para corregir y prevenir dificultades de aprendizaje y para reforzarles.
80	EXPRESION y DRAMATIZACION (Cuentos) JOSEFA/96	Material comercial	. Los alumnos escuchaban una historia inacabada, la completaban y posteriormente la representaban; o bien, oían un cuento clásico que comentaban y luego dibujaban. . Para desarrollar la expresión, la psicomotricidad y la imaginación; y para que aprendieran a manejar este aparato.

VIDEO

. 2º ciclo de INFANTIL

81	Grabaciones de actividades de aula (fiesta del Otoño, dramatización de una canción, asambleas, ...) (4 años) REGINA/96	Profesora	. (Para la profesora): para analizar la práctica docente o revisar comportamientos de alumnos (con quien juegan, cuando, ...). . (Para los niños): para que analizaran sus comportamientos y se vieran pues les entusiasmaba. . (Para los padres): para que conocieran algunas actividades que se trabajaban con los niños. . (Para el centro): para que quedara constancia de actividades realizadas.

. PRIMARIA

82	1º “Trucos de magia” MONICA /96	Profesora	. Se grabaron con los niños algunas escenas que dieran la sensación de poderes especiales (desaparecer o aparecer alguien/algo, subir paredes, ...) . Para ayudarles a distinguir entre realidad e imagen, realidad y ficción.
83	2º - CONOCIMIENTO DEL MEDIO “Erase una vez el Hombre”, “El hombre y la Tierra” ... MERCHE y MAITE/96	Material comercial	. Se visionaron todos los viernes durante el 1º y 2º trimestre (la serie casi completa). . Aunque no habían dado estos temas, para que les fueran sonando y hasta donde ellos comprendían.
84	2º (Grabaciones de actividades aula: Navidad, Carnaval, ...; o actividades extraescolares: Granja-Escuela) MONICA, MERCHE/96 MONICA, MAITE y MANUELA/97	Profesoras	. Estas grabaciones se comentaban y se guardaban como material para ser visionados en años posteriores y que los niños analizaran los cambios en sí mismos y en los demás. . Se trabajó expresión oral (describir, narrar, dialogar,...) y contenidos.
85 (41) (57)	3º/5º - CTO. MEDIO “El huerto escolar: las habas” ANGELA/95 MANUEL, CONCHA/97	Profesores y alumnos	. Los alumnos grabaron el proceso de plantación, cuidados y recolección de la haba; los profesores lo montaron y añadieron el sonido. Luego se visionó en clase y se comentó. . Aprendizaje del manejo del vídeo.
86	4º “Un libro de cuentos en vídeo” IRENE/95	Profesora	. Grabación de imágenes de un cuento narrado por un alumno, para una sesión de libro-forum; iba a ir al colegio el ilustrador y sólo tenían un libro en el centro.
87	5º - CTO. MEDIO (Documentales) ANGELA y SIRA/96	Material Comercial	. Se visionaban los viernes (en horario de Plástica, religión o tutoría). . Sin actividades previas o posteriores, aunque coincidían con temas del libro.

88	6° - CTO. MEDIO (Documentales del cuerpo humano: “Erase una vez la vida” y de historia: “Las edades del hombre”) MARGA/96	Material comercial	. Visionado de todo el documento, deteniéndolo de vez en cuando para recordar y centrarse en determinadas cuestiones y resumen final . De vez en cuando, los jueves-tarde.
89	5° - 7° CTO. MEDIO (Grabación de salidas: “El zoo”, ...) IRENE/95 ANGELA/96	Alumnos	. Para comentar en clase y tener constancia de lo realizado.
90	Vídeo sobre habilidades sociales. ANDRES y JOSEFA y IRENE/95 ANDRES y JOSEFA y IRENE/96	Profesores	. Para trabajar posteriormente con otros grupos de alumnos estas habilidades. . Inacabado.
91	Grabaciones de prácticas de aula. JOSEFA, GEMA, ANGELA y CONCHA/95	Profesoras	. Grabaciones para la autoevaluación de proyectos (“grupos competitivos”) y de las prácticas docentes. . Todavía no revisadas ni analizadas. . Falta montar e incorporar sonido (!)

. Ciclo superior de E.G.B.

92	7° EGB (Grabación de un telediario) IRENE/97	Alumnos y profesora	. Para que los alumnos contaran las noticias del centro y expresaran sus temas de interés y preocupaciones (salida circo, problemas del patio y comedor).
93	7° EGB – PLASTICA “Miró” IRENE/95	Profesora	. La profesora elaboró un vídeo a partir de diapositivas de Miró para pasárselo a los alumnos y trabajar el tema.
94	8° EGB “Campaña de limpieza” IRENE , JOSEFA y ANGELA/96	Alumnos	. Para una campaña de limpieza (porque el centro estaba bastante sucio) se creó una mascota, un slogan , se grabaron en vídeo de entrevistas a alumnos y profesores y se realizaron tomas de las papeleras y de la basura que había en el centro y en el patio.
95 (63) (12)	8° EGB – HISTORIA “La guerra civil española” MARCOS y JAVIER/97	Material comercial	. Se visionó un vídeo sobre el tema y luego se trabajó éste con transparencias y diapositivas.
96	8° EGB – Cas. NATURALES “El parque” IRENE/97	Alumnos	. Para que los alumnos expresaran sus vivencias, conocimientos y reflexiones sobre lo visto y vivido en la salida al parque. Luego la profesora analizó y comentó la adecuación de las tomas realizadas.
97	8° EGB - Cas. NATURALES “Tomas microscópicas” IRENE/96	Profesora	. La profesora grabó en vídeo tomas microscópicas de seres unicelulares y de células de tomate y cebolla para presentarlas a toda la clase y comentarlas en gran grupo.
98	8° EGB - Cas. NATURALES “Arboles navideños” IRENE/97	Alumnos	. Los alumnos grabaron en vídeo unas encuestas a vecinos sobre la compra de abetos y acebo en Navidad. . Para concienciarles en el respeto y cuidado de la naturaleza.
99 137	8° EGB (y 1° ESO) Cas. NATURALES	Alumnos	. Como parte de una actividad realizada sobre los residuos, y en la que se visionó

	“Basuras y reciclaje” IRENE/96 IRENE/97		una noticia de TV sobre la Ley de Envases y se estudió la ley, se realizó una visita al barrio y se grabaron tomas de los contenedores, las papeleras y el estado de la calle. Los alumnos montaron el vídeo.
100	8° EGB – PLASTICA “Taller de vídeo” IRENE/96, 97	Alumnos	. Se realizaron prácticas de grabación en vídeo y montaje.
101	8° EGB – PLASTICA “Taller de vídeo” ARTURO/96	Alumnos y profesor	. Se trabajó el lenguaje audiovisual (planos, movimientos de cámara, angulaciones, ...) y se grabaron y montaron vídeos, manejando los diversos aparatos (cámara de vídeo, mesa de edición, trípode, micrófono, conexiones, ...) y haciendo ejercicios prácticos.
102	8° EGB (y Primaria) RELIGION PABLO/97	Material comercial	. Para trabajar temáticas sobre la religión (historia sagrada, valores, ...).
103	8° EGB – TEATRO ANA/96	Profesora	. Se grabaron algunos ensayos de la representación teatral para que luego los alumnos se autoevaluaran y corrigieran algunos fallos.
104	8° EGB - EDUCACION FISICA ARTURO/95 ARTURO/96	Profesor	. Se grabaron algunas pruebas de atletismo y partidos de fútbol; con ellas los alumnos se autoevaluaron y valoraron estrategias de juego.
105	8° EGB (y Primaria) INGLES JULIA/96 JULIA/97	Material comercial	. Visionado de videos didácticos para el aprendizaje del inglés.
106	7°/8° EGB (y Primaria y ESO) Grabaciones de actividades del centro (representaciones teatrales, Fiesta de Navidad, Semana Cultural, salidas, ...) IRENE y JOSEFA/95 IRENE y JOSEFA/ 96	Profesoras y alumnos de cursos superiores	. Grabaciones para tener constancia de actividades en el centro y para que las vieran los padres. . A la vez, servían de prácticas de vídeo para los alumnos.
107	8° EGB (y 1º/2º Primaria) Grabaciones de actividades de aula realizadas con MAVs. IRENE y MONICA/95 IRENE y MONICA/96	Profesoras	. Grabaciones para mostrar en cursos y congresos.

. 1er ciclo de E.S.O.

108 (17) (78)	1º - MUSICA “Timbres en una orquesta sinfónica” SIRA/97	Material comercial	. Primero se trabajaron los conocimientos previos de los alumnos. Luego se visionó una sinfonía y se analizaron los instrumentos, las secciones de orquesta y el orden de aparición de instrumentos. Se estudió un fragmento de una partitura y la forma de un coro rítmico de una “suite” escuchando el musicograma. Estos contenidos fueron apoyados con acetatos creados por la profesora.

109	1º - PLASTICA "Goya" IRENE/97	Material comercial	. Se visionó, comentó y analizó el vídeo (personajes, colores, ...); finalmente, los alumnos realizaron un dibujo-homenaje. . Para conocer a Goya y que desarrollaran su creatividad.
110	Grabaciones de actividades del centro IRENE/97	Profesora	. Grabaciones para tener constancia en el centro de las actividades y para presentar en jornadas o congresos.

. APOYO/DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

111	Vídeo: "El agua" PETRA, MAITE y ALICIA/96	Profesoras	. Los alumnos participación como actores en un vídeo que realizaron las profesoras para el curso del Proyecto Mercurio.
112	Grabación de un telediario en bimodal JOSEFA/97	Profesora	. Se visionó un telediario en clase y, en base a unas noticias del centro, se trabajaron los guiones en bimodal y se grabaron con cámara de vídeo.
113	Grabación de un anuncio en bimodal JOSEFA/97	Profesora	. Se visionaron anuncios en casa, se pensó en un producto que les interesara anunciar por sus buenas cualidades y se diseñó éste. . Para analizar la publicidad y aprender vocabulario bimodal.
114	Grabación de lenguaje bimodal JOSEFA/96	Profesora	. Se grabó un juego en el que toda la clase de 3º con niños de integración traducían frases al lenguaje bimodal. . De refuerzo para los niños de integración y para mostrar lo que se hacía en el colegio.

CINE

. 2º ciclo de INFANTIL

115 (3)	Películas de dibujos de W. Disney ("Sirenita", "Dumbo", "Blancanieves" ...) (4 – 5 años) REGINA/96 REGINA y MERCHE/97	Material comercial	. Tras el visionado se comentaron, dibujaron y representaron. . Para motivarles y entretenerles. . En el caso de Blancanieves, se visionó la película, se elaboraron transparencias que se visionaron y comentaron; finalmente se dramatizó la historia.

. PRIMARIA

116	2º (Películas infantiles de W. Disney) MAITE/96	Material comercial	. Visionado los viernes por la tarde y comentario los lunes, si la película lo merecía y daba tiempo. . Como relajación para los niños y para aprovechar lo educativo de éstas.
117	3º (Películas de dibujos de Walt Disney) PILAR y JAIME/96	Material comercial	. Se visionaban los viernes en horario de plástica, religión o tutoría. . Sin actividades previas, ni posteriores.
118	5º - CTO. MEDIO (Películas sobre temas ecológicos: p. ej.: "Liberad a Willy", ...) ANGELA y SIRA/96	Material comercial	. Para motivarles en el respeto a la naturaleza. . Se visionaban los viernes por la mañana; se juntaban las dos clases de 5º.
119	6º - LENGUA FELISA/97	Material comercial	. Se leyó un libro y se comentó. Posteriormente se visionó la versión cinematográfica de éste, analizando las coincidencias y diferencias. Y se realizó un resumen de la actividad.

. Ciclo superior de E.G.B.

120	8º EGB - HISTORIA. (Películas históricas) JAVIER/96	Material comercial	. Visionado y comentario de películas en relación con temas del programa.
121	8º EGB- INGLES (Película con subtítulos) BELEN/96	Material comercial	. Para trabajar vocabulario y expresión (oral y escrita) en inglés.
122	7º/8º EGB (y Primaria) SEMANA DE CINE IRENE y JOSEFA/95	Alumnos y material comercial	. Se visionaron películas de cine mudo y de dibujos animados, así como vídeos y diaporamas realizados en el centro por los alumnos.
123	8º EGB - VISITA al CINECLUB de la FILMOTECA ANA e IRENE/96	Material Comercial	. Un grupo de alumnos acudió al Cine Doré de la Filmoteca Española a visionar la película "Cameraman" de B. KEATON, dentro del ciclo del MEC programado con motivo del Centenario del Cine.

. 1er ciclo de E.S.O.

. APOYO/DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

124	Visionado de películas PETRA/96	Material comercial	. Visionado, resumen (de personajes, de acciones, ...) y comentario.
125	Visionado de películas de Walt Disney JOSEFA/96	Material comercial	. Visionado y comentario.

TELEVISION

. 2º ciclo de INFANTIL

126	“Barrio Sésamo en el cole” (3 años) SAMUEL/97	TV	. Se visionaron y trabajaron algunos fragmentos de este programa para motivarles hacia el aprendizaje y trabajar la atención, la expresión oral, diversos contenidos, ...
127	“El telediario infantil” (5 años) REGINA/97	Alumnos	. La profesora elaboró una caja de TV y los alumnos relataban noticias inventadas.
128	“Imitamos a la televisión” (5 años) REGINA/97	Alumnos	. Los alumnos dramatizaban una escena de una serie o anuncios televisivos.
129	“La televisión” (5 años) REGINA/97	Alumnos	. Se trató el tema de la televisión y se comentó el uso que se hacía de ella. . Coincidió con un tema del libro.

. PRIMARIA

130	1º - CTO. MEDIO “Anuncios con trucos” MONICA/96	TV	. Se visionaron y comentaron algunos efectos especiales en los anuncios (cómo se habían hecho y cuál era su intencionalidad). . Para trabajar conocimiento del medio y expresión oral.
131	1º - 2º “Vamos a ver dibujos en la tele” MONICA, MAITE y MANUELA/97	TV	. Se visionaron unos dibujos animados que trataban el tema de la amistad (y en los que no predominaban escenas violentas, ni existían historias paralelas), y se trabajó en base a éstos, la observación, la comprensión, la expresión oral y la reflexión; y también la televisión y el uso que hacían de ella.
132 (24)	4º - CTO. MEDIO “Anuncios” PILAR/97	TV	. Tras el visionado de anuncios televisivos se analizaron éstos en grupos (rellenando una ficha elaborada por la profesora), y finalmente se realizó una puesta en común. . Para estudiar las técnicas persuasivas que utiliza la publicidad y los valores que transmite ésta.
133	4º (Debate) GEMA/96	TV	. Se visionó el debate televisivo (que trataba sobre el tema del amor), se comentó y se inició un debate semejante en clase.
134 (25)	5º - CTO. MEDIO “La publicidad entra en clase”	TV	. Visionado de anuncios televisivos. Análisis oral y por escrito. Luego los alumnos realizaron una redacción y se simuló un juicio-debate a la Publicidad. . Se trabajó comprensión, expresión oral y escrita, desarrollo de la capacidad

138	2º- LENGUA y MATEMATICAS	Material comercial modificado por profesora	. Para ejercitar los aprendizajes realizados con las fichas, para que se relajaran y como premio. (Con motivo de la Semana Cultural fueron más grupos los que acudieron a la Sala de Informática para trabajar con este material; como novedad y como premio si los alumnos se portaban bien en clase)
	MONICA y otros/97		

139 (46)	1° - Cas. NATURALES “Viaje a las Estrellas” IRENE/97	Material comercial	. Los alumnos realizaron un trabajo de investigación sobre el tema consultando diversas fuentes: libros, vídeos y software informático seleccionaron imágenes que se fotografiaron y se elaboró un mural para la exposición en la Semana Cultural. . Para trabajar el tema y aprender a utilizar ordenador.
140 (47)	1° - Cas. NATURALES “Los grandes de la Astronomía” IRENE/97	Material comercial	. Los alumnos tras un trabajo de investigación consultando fuentes diversas (impresas, audiovisuales e informáticas) realizaron fotografías sobre los astrónomos y elementos (disfraz de la época e instrumentos científicos) que recordaban sus aportaciones a la ciencia. . Para despertar su interés por los personajes citados y para aprender a utilizar el ordenador.

141	LENGUAJE y MATEMATICAS (8º EGB)	Material comercial	. Trabajaron individualmente o en grupos de 2-3 y se autocorrigieron con las ayudas. . Para trabajar gramática y vocabulario; porque los chavales se cansaban de trabajar con fichas.
SAMUEL y PILAR y MLAGROS/96			

Anexo núm. 3

**Funciones de los MAV-MCM en las actividades realizadas
en esta escuela durante los cursos 1994/95, 1995/96 y 1996/97**

En este anexo presento las funciones que los docentes asignaron a los distintos MAV-MCM que incorporaron en sus actividades escolares durante los cursos 1994/95, 1995/96 y 1996/97 (*):

TRANSPARENCIAS.

- (Uso del equipo) para proyectar imágenes ampliadas en las paredes y puertas del aula y decorarlas. *Infantil*. (Act. n° 4).
- (Uso del equipo) para que los alumnos aprendan a manejar este aparato. *Segundo ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB; Apoyo*. (Act. n° 8, 13, 16, 18, 19, 20).
- (Las transparencias) como soporte para que los alumnos dibujen y coloreen. *Infantil; Primer y segundo ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB; Apoyo*. (Act. n° 3, 6, 8, 14, 19).
- (Las transparencias) como material para trabajar la expresión oral y dramatización, así como procesos mentales de comprensión, análisis, síntesis, secuenciación, ... *Infantil; Segundo ciclo de primaria; Apoyo*. (Act. n° 3, 8, 19).
- (Las transparencias) como material con información para trabajar contenidos de Cto. del Medio. *Infantil; Primer y tercer ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB*. (Act. n° 1, 2, 5, 9, 10, 11, 12, 13).
- (Las transparencias) como material con información para trabajar contenidos de Lengua Extranjera. *Infantil; Primaria; Ciclo superior de EGB.* (Act. n° 1, 15, 16).
- (Las transparencias) como material con información para trabajar contenidos de Música. *Primer ciclo de ESO*. (Act. n° 17).
- (Las transparencias) como material para incitar a la lectura. *Primer ciclo de primaria*. (Act. n° 7).
- (Las transparencias) como material motivador para trabajar en clase actividades académicas (de lectura, escritura, cálculo, ...). *Apoyo*. (Act. n° 18, 20).

ILUSTRACIONES DE REVISTAS.

- (Como soporte de imágenes) para analizarlas y trabajar sobre ellas contenidos de Cto. del Medio. *Infantil; Segundo y tercer ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB*. (Act. n° 21, 24, 25, 27).
- (Como soporte de imágenes) para analizarlas y trabajar sobre ellas contenidos de Lengua (vocabulario, recursos expresivos, expresión oral y escrita). *Infantil; Segundo y tercer ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB; Apoyo*. (Act. n° 21, 24, 25, 26, 27, 29).
- (Como soporte de imágenes) para trabajar sobre ellas la expresión plástica y la creatividad. *Primer ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB; Primer ciclo de ESO; Apoyo*. (Act. n° 22, 23, 26, 27, 28, 29).
- (Como soporte de imágenes) para estudiar la publicidad. *Segundo y tercer ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB*. (Act. n° 24, 25, 27).

(*) Las actividades numeradas se refieren a las incluidas en el anexo n° 2.

FOTOGRAFIAS.

- (Uso del equipo) para aprender a sacar fotografías y a revelar. *Primer y tercer ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB; Primer ciclo de ESO.* (Act. nº 34, 35, 36, 37, 41, 44, 45, 46, 47, 48).
- (Uso del equipo) para aprender contenidos de CC. Naturales (óptica, procesos químicos del revelado, ...). *Ciclo superior EGB.* (Act. nº 45).
- (Como soporte de imágenes) propias en las que ellos se expresan plásticamente (fotogramas, quimiogramas, collages, fotomontajes, ...) y desarrollan su creatividad. *Infantil; Primer ciclo primaria; Ciclo superior de EGB; Primer ciclo de ESO.* (Act. nº 32, 35, 37, 44, 47, 48).
- (Como soporte de imágenes) propias para ilustrar narraciones propias (poesías, cuentos, murales y relatos de actividades realizadas en clases o en salidas, ...). *Infantil; Primer ciclo de primaria.* (Act. nº 31, 36, 37, 38).
- (Como soporte de imágenes) propias, en las que los alumnos o su entorno inmediato aparecen como personajes o escenarios, lo cual les motiva (al reconocerse en ellas y sentirse protagonistas) y con las que se trabajan contenidos de Cto. Medio. *Infantil; Primer ciclo de primaria.* (Act. nº 31, 32, 33, 36, 37).
- (Como soporte de imágenes) propias para estudiar temas de CC. Naturales. *Tercer ciclo de Primaria; Ciclo superior de EGB; Primer ciclo de ESO.* (Act. nº 41, 42, 43, 46, 47).
- (Como soporte de imágenes) propias para estudiar procesos que se desarrollan en el tiempo. *Infantil; Tercer ciclo de primaria.* (Act. nº 32, 41).
- (Como soporte de imágenes) propias para motivarles en el estudio de contenidos del programa. *Primer ciclo de ESO.* (Act. nº 47).
- (Como soporte de imágenes) propias para incitarles a la lectura. *Infantil.* (Act. nº 31).
- (Como soporte de imágenes) propias para identificar objetos o funciones que se les asignan. *Infantil.* (Act. nº 30).
- (Como soporte de imágenes) propias para regalo de los alumnos y recuerdo del grupo. *Primer ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB.* (Act. nº 39).
- (Como soporte de imágenes) propias para registro de las actividades realizadas. *Infantil; Segundo ciclo de primaria.* (Act. nº 31, 40).

DIAPPOSITIVAS.

- (Uso del equipo) para que los alumnos aprendan a manejar el aparato. *Primer ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB; Apoyo.* (Act. nº 54, 61, 67).
- (Uso del equipo) para proyectar imágenes y utilizarlas como escenarios para representaciones teatrales. *Primaria.* (Act. nº 50, 64)
- (Uso del equipo) para realizar juegos de sombras. *1º ciclo de primaria.* (Act. nº 55).
- (Como soporte de imágenes) propias para trabajar contenidos de Cto. del Medio. *Primer y segundo ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB; Primer ciclo de ESO.* (Act. nº 50, 51, 52, 57, 61, 66).
- (Como soporte de imágenes) propias para trabajar contenidos de Lengua. *Primer ciclo de primaria.* (Act. nº 54).

- (Como soporte de imágenes) propias para trabajar contenidos de Lengua Extranjera. *Primaria*. (Act. nº 65).
- (Como soporte de imágenes) propias que potenciarán la creatividad de los alumnos. *Primer ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB*. (Act. nº 53, 59, 60).
- (Como soporte de imágenes) propias en las que los alumnos se expresan de forma plástica. *Primer ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB; Apoyo*. (Act. nº 53, 54, 61, 67).
- (Como soporte de imágenes) en base a las que los alumnos se expresan de forma oral o plástica o dramatizando escenografías. *Infantil; Primer y segundo ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB; Apoyo*. (Act. nº 49, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 67).
- (Como soporte de imágenes) comerciales para trabajar contenidos de Cto. del Medio. *Primaria; Ciclo superior de EGB*. (Act. nº 55, 56, 58, 62, 63).

AUDIO/RADIOCASSETTES.

- (Uso del equipo) para aprender el manejo del aparato. *Primer ciclo de primaria; Apoyo*. (Act. nº 71, 80)
- (Grabaciones) propias para corregir defectos o errores en la expresión oral. *Infantil; Apoyo*. (Act. nº 68, 79).
- (Grabaciones) propias para expresarse oralmente. *Primer y segundo ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB*. (Act. nº 70, 71, 72, 74)
- (Grabaciones) de material comercial para desarrollar la creatividad. *Segundo ciclo de primaria; Apoyo*. (Act. nº 73, 80).
- (Grabaciones) de material comercial (cuentos) para trabajar posteriormente la expresión oral, plástica y corporal. *Apoyo*. (Act. nº 80)
- (Grabaciones) de material comercial para trabajar Lengua extranjera. *Primaria*. (Act. nº 75, 76)
- (Grabaciones) de material comercial para trabajar Música. *Primaria; Primer ciclo de ESO*. (Act. nº 77, 78).
- (Grabaciones) musicales para ambientar/alegrar el trabajo de aula. *Infantil; Segundo ciclo de primaria*. (Act. nº 69, 73).

VIDEO.

- (Uso del equipo) para aprender a manejarlo. *Segundo y tercer ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB*. (Act. nº 85, 89, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 106).
- (Grabaciones audiovisuales) propias para autoevaluar:
 - . comportamientos de alumnos. *Infantil*. (Act. nº 81).
 - . habilidades/destrezas de los alumnos (teatro y educación física). *Ciclo superior EGB*. (Act. nº 103, 104)
 - . prácticas docentes. *Infantil; Primaria*. (Act. nº 81, 91).
- (Grabaciones audiovisuales) propias de actividades/salidas escolares para:
 - . enseñarlas a los padres y para dejar constancia de lo realizado en el centro. *Infantil; Primaria; ESO; Apoyo*. (Act. nº 81, 84, 89, 106, 110, 114).
 - . mostrarlas en jornadas y congresos. *Primaria; Primer ciclo de ESO*. (Act. nº 107, 110).

- (Grabaciones audiovisuales) propias de actividades/salidas escolares para expresarse oralmente y trabajar contenidos de Cto. Medio. *Primaria; Ciclo superior de EGB.* (Act. nº 84, 85, 89).
- (Grabaciones audiovisuales) propias para expresarse o recabar información, grabando reportajes o elaborando un noticiario o anuncios. *Ciclo superior de EGB; Apoyo.* (Act. nº 92, 94, 96, 98, 99, 112, 113).
- (Grabaciones audiovisuales) propias para trabajar actitudes, haciendo reportajes. *Ciclo superior de EGB.* (Act. nº 94, 98, 99).
- (Grabaciones audiovisuales) propias para trabajar el tema “realidad-ficción”. *Primer ciclo de Primaria.* (Act. nº 82).
- (Grabaciones audiovisuales) propias para trabajar el lenguaje bimodal y reforzar a los niños de integración. *Apoyo.* (Act. nº 112, 113, 114).
- (Grabaciones audiovisuales) propias para elaborar material de trabajo para los alumnos (a partir de tomas microscópicas o de un libro o de diapositivas) o elaborando un vídeo didáctico. *Primaria; Ciclo Superior de EGB.* (Act. nº 86, 90, 93, 97)
- (Grabaciones audiovisuales) comerciales para trabajar contenidos de Cto. del Medio. *Primer y tercer ciclo de primaria; Ciclo superior de EGB; Primer ciclo de ESO.* (Act. nº 83, 87, 88, 95, 109).
- (Grabaciones audiovisuales) comerciales para trabajar contenidos de Lengua Extranjera. *Primaria.* (Act. nº 105)
- (Grabaciones audiovisuales) comerciales para trabajar contenidos de Música. *Primer ciclo de ESO.* (Act. nº 108).
- (Grabaciones audiovisuales) comerciales para trabajar contenidos de Religión. *Primaria.* (Act. nº 102).
- (Grabaciones audiovisuales) comerciales para desarrollar la creatividad en producciones plásticas. *Primer ciclo de ESO.* (Act. nº 109).

CINE.

- Como relajación y entretenimiento. *Infantil; Primer y segundo ciclo de primaria.* (Act. nº 115, 116, 117).
- (Como soporte de imágenes) para desarrollar la comprensión y la expresión oral, plástica o corporal. *Infantil; Apoyo.* (Act. nº 115, 124, 125).
- (Como soporte de imágenes) para analizar los valores subyacentes. *Tercer ciclo de primaria.* (Act. nº 118).
- (Como soporte de imágenes) para trabajar contenidos de Historia. *Ciclo superior de EGB.* (Act. nº 120).
- (Como soporte de imágenes) para contrastar con versiones literarias. *Tercer ciclo de primaria.* (Act. nº 119).
- (Como soporte de imágenes y textos orales-escritos) para el aprendizaje de Lenguas extranjeras. *Ciclo superior de EGB.* (Act. nº 121).
- Para mostrar el cine como experiencia/espectáculo cultural. *Infantil; Primaria; ESO; Apoyo.* (Act. nº 122, 123).

TELEVISION.

- (Como modelo) para elaborar mensajes propios en forma de noticias, debates o dramatizaciones (expresión oral y corporal). *Infantil; Segundo ciclo de Primaria; Ciclo superior de EGB; Apoyo.* (Act. nº 92, 112, 113, 127, 128, 133, 135).
- (Como soporte de información) para trabajar contenidos escolares, motivándoles. *Infantil; Primer ciclo de ESO.* (Act. nº 126, 137).
- (Como soporte de información) para trabajar expresión oral. *Infantil; Primaria; Ciclo superior de EGB* (Act. nº 126, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 135).
- (Como soporte de información) para estudiar los medios de comunicación de masas, y desarrollar la capacidad crítica (analizando el uso que hacen de éstos, las diferencias entre realidad-ficción, la incitación al consumo y los valores subyacentes en la publicidad y en los dibujos, y la parcialidad-imparcialidad en los noticiarios). *Infantil; Primaria; ESO; Apoyo.* (Act. 82, 113, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137).

ORDENADOR.

- (Como equipo) para aprender a manejar el aparato. *Primer ciclo de primaria; Primer ciclo de ESO.* (Act. nº 138, 139, 140).
- (Como soporte de información) para localizar información sobre temas del programa. *Primer ciclo de ESO.* (Act. nº 139, 140).
- (Como soporte de información y de ejercicios) para aprender contenidos en Lengua (vocabulario, ortografía, gramática) y Matemáticas. *Apoyo (Ciclo superior de EGB).* (Act. nº 141).
- (Como soporte de información y de ejercicios) para ejercitar aprendizajes previamente adquiridos. *Primer ciclo de primaria; Apoyo.* (Act. nº 138, 141).

Anexo núm. 4

Encuesta 1 entregada al profesorado en junio y noviembre de 1995

Madrid, Junio 1995

En primer lugar me presentaré, soy Nieves; supongo que me habréis visto por el colegio. Estoy realizando un estudio (personal, no institucional) acerca del uso de los medios audiovisuales en las aulas, como ya se comentó en el claustro del 25/4/95; el próximo año seguiré acudiendo a vuestro centro. Antes de finalizar este curso escolar quisiera recoger algunas opiniones y valoraciones vuestras sobre este tema en el contexto de vuestro centro. Siento haceros perder un poco de tiempo, pero voy a intentar ser breve.

Si lo deseais no lo firmeis, aunque podría ser interesante para posteriores encuentros. Como veais. De cualquier manera, quisiera indicaros mi compromiso de confidencialidad respecto a vuestras respuestas.

Profesor/a: _____ Curso/Area: _____

1. ¿Considerais que es necesaria la introducción de los medios audiovisuales en el aula, dentro del curriculum escolar? SI/NO ¿Por qué?

2. ¿Cuales crees que son las razones por las que no se suelen usar en la práctica?

3. Si has realizado alguna actividad con estos medios en tus clases, ¿podrías detallar qué actividades, con qué medios (diapositivas, fotografías, video, ...) y en qué grupo de alumnos las has desarrollado?

TIPO DE ACTIVIDAD REALIZADA	MEDIO AUDIOVISUAL	CURSO /ASIGNATURA
1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____
4. _____	4. _____	4. _____
5. _____	5. _____	5. _____
6. _____	6. _____	6. _____

¿Has reflejado/anotado estas actividades en algún diario? SI/NO

4. En estas actividades realizadas en tu clase ¿cuáles han sido las funciones o finalidades del empleo de estos medios audiovisuales? (por ejemplo: motivar, presentar información, divertir, potenciar la creatividad u otras)

5. ¿Cómo valoras el trabajo realizado y los resultados obtenidos en estas actividades?

¿Cuál crees que sería la opinión de tus alumnos (respecto a esta pregunta 5)?

6. ¿Cómo ha surgido la realización de estas actividades? (me refiero a determinar qué actividades realizar, de qué manera, en qué nivel, cómo secuenciarlas, ...)

7. ¿Qué factores crees que han favorecido o facilitado la introducción de estos recursos en tus aulas? (por ejemplo: trabajo en equipo, etc.)

8. ¿En qué aspectos has encontrado más dificultades? ¿Qué condicionantes han imposibilitado un mayor y mejor uso de estos medios? (por ejemplo: dotación, organización, formación, ...)

9. *¿Querrías añadir algo más? Algún comentario, alguna sugerencia, dudas sobre este estudio, ...*

Muchas gracias por el tiempo que me habeis dedicado. Si me necesitais para algo, podeis localizarme en el teléfono 91/373.86.08. NIEVES.

Noviembre 1995

En primer lugar me presentaré, soy Nieves. El año pasado os entregué esta encuesta pero algunos de vosotros no la contestasteis; por tanto, vuelvo a solicitaros vuestra colaboración para ultimar el informe final de la misma (éste será entregado a la dirección de vuestro centro. Ahora sólo me ha sido posible entregarle a Ana un informe parcial).

Estoy realizando un estudio (personal, no institucional) acerca del uso de los medios audiovisuales en las aulas, como ya se comentó en el claustro del 25/4/95. Quisiera recoger algunas opiniones y valoraciones vuestras sobre este tema en el contexto de vuestro centro. Siento haceros perder un poco de tiempo, pero voy a intentar ser breve.

Si lo deseais no lo firmeis, aunque podría ser interesante para posteriores encuentros. Como veais. De cualquier manera, quisiera indicaros mi compromiso de confidencialidad respecto a vuestras respuestas.

Profesor/a: _____ Curso/Area: _____

1. ¿Considerais que es necesaria la introducción de los medios audiovisuales en el aula, dentro del curriculum escolar? SI/NO ¿Por qué?

2. ¿Cuales crees que son las razones por las que no se suelen usar en la práctica?

3. Si has realizado alguna actividad con estos medios en tus clases, ¿podrías detallar qué actividades, con qué medios (diapositivas, fotografías, video, ...) y en qué grupo de alumnos las has desarrollado?

INDICAR UNICAMENTE LAS REALIZADAS EL CURSO PASADO 1994/95.

TIPO DE ACTIVIDAD REALIZADA	MEDIO AUDIOVISUAL	CURSO /ASIGNATURA
1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____
4. _____	4. _____	4. _____
5. _____	5. _____	5. _____
6. _____	6. _____	6. _____

¿Has reflejado/anotado estas actividades en algún diario? SI/NO

4. En estas actividades realizadas en tu clase ¿cuáles han sido las funciones o finalidades del empleo de estos medios audiovisuales?

5. ¿Cómo valoras el trabajo realizado y los resultados obtenidos en estas actividades?

¿Cuál crees que sería la opinión de tus alumnos (respecto a esta pregunta 5)?

6. ¿Cómo ha surgido la realización de estas actividades? (me refiero a determinar qué actividades realizar, de qué manera, en qué nivel, cómo secuenciarlas, ...)

7. ¿Qué factores crees que han favorecido o facilitado la introducción de estos recursos en tus aulas?

8. ¿En qué aspectos has encontrado más dificultades? ¿Qué condicionantes han imposibilitado un mayor y mejor uso de estos medios?

9. *¿Querrías añadir algo más? Algún comentario, alguna sugerencia, dudas sobre este estudio, ...*

Muchas gracias por el tiempo que me habeis dedicado. Si me necesitais para algo, podeis localizarme en el teléfono 91/373.86.08. NIEVES.

Anexo núm. 5

Encuesta 2 entregada al profesorado en noviembre de 1995

VALORACION - CHARLA DE EXPERTO

.. ¿CUAL ES TU VALORACION/OPINION DE LA CHARLA DE LUIS MATILLA (29-XI-95) ACERCA DE "LA TELEVISION Y LA ESCUELA"? Es decir, de su propuesta de llevar la televisión a las aulas y analizar críticamente los valores, roles y modelos que subyacen en los distintos programas televisivos (anuncios, dibujos, series, ...).

**.. ¿CREES QUE SE PODRIAN INCLUIR EN TU AULA ESTOS CONTENIDOS?
Comenta brevemente tu respuesta.**

(C.P.

Curso 1995-96)

Anexo núm. 6

Cuestionario 1 entregado al profesorado por el formador de profesores
en el curso de formación en MAV desarrollado en esta escuela
en el curso 1995/96

FORMACIÓN EN MEDIOS AUDIOVISUALES. CUESTIONARIO PREVIO.

Valora de 0 a 10 puntos:

TEMAS:	INTERÉS	SABER
EL PAPEL DE LOS MAV EN LA ENSEÑANZA. EL PROYECTO MERCURIO.		
EL LENGUAJE DE LA IMAGEN		
LECTURA DE IMÁGENES DE DIVERSOS TIPOS.		
RETROPROYECCIÓN, EL RETROPROYECTOR. TRANSPARENCIAS.		
PRINCIPIOS DE FOTOGRAFÍA: QUIMIOTRATAMIENTOS, FOTOTRATAMIENTOS.		
CÁMARA OSCURA: CONSTRUCCIÓN Y FOTOGRAFÍA CON ELLA.		
LA CÁMARA FOTOGRÁFICA: CONTROLES Y MANEJO.		
LABORATORIO FOTOGRÁFICO: REVELADO DE NEGATIVOS. CONTACTOS.		
LABORATORIO FOTOGRÁFICO: AMPLIACIÓN.		
MONTAJES Y VIRAJES EN FOTOGRAFÍA.		
APLICACIONES DE LA FOTOGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA.		
REALIZACIÓN DE DIAPOSITIVAS.		
FOTOGRAFÍA DE ACERCAMIENTO Y REPRODUCCIÓN.		
DUPLICACIÓN DE DIAPOSITIVAS Y OTRAS TÉCNICAS ESPECIALES.		
DIAPOSITIVAS MANUALES.		
REALIZACIÓN DE DIAPORAMAS.		
SONIDO: GRABACIÓN Y MONTAJE (MEZCLA) DE SONIDOS.		
LENGUAJE DE LA IMAGEN EN MOVIMIENTO.		
VIDEO: CONEXIONADO, SINTONIZACIÓN, OPERACIONES BÁSICAS.		
PRODUCCIÓN DE VIDEOS: VIDEOCÁMARA, EDICIÓN (MONTAJE), SONIDO.		
EVALUACIÓN DE DOCUMENTOS AUDIOVISUALES.		
ORGANIZACIÓN DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN EL CENTRO.		
DESARROLLO DE PROYECTOS: PROGRAMACIÓN. EVALUACIÓN		
OBSERVACIONES, OTROS TEMAS QUE ME INTERESAN:		

Anexo núm. 7

**Cuestionario 2 entregado al profesorado por el formador de profesores
en el curso de formación en MAV que tuvo lugar en esta escuela
durante el curso 1995/96**

CURSO: _____

	ASPECTOS GENERALES:	RODEAR:
DURACIÓN	Duración total del módulo / curso	1 2 3 4 5
DISTRIBUCIÓN	Distribución de las sesiones	1 2 3 4 5
HORARIO	Duración de las sesiones	1 2 3 4 5
ESPACIOS	Adecuación y organización de espacios	1 2 3 4 5
OBJETIVOS	Grado de consecución de los objetivos	1 2 3 4 5
CONTENIDOS	Grado de adecuación entre los contenidos y las expectativas	1 2 3 4 5
UTILIDAD	Grado de utilidad	1 2 3 4 5
SATISFACCIÓN	Grado de satisfacción en general	1 2 3 4 5

	DESARROLLO DE LAS SESIONES:	RODEAR:
COMUNICACIÓN	Grado de comunicación ponente - asistentes	1 2 3 4 5
METODOLOGÍA	Adecuación de la metodología empleada	1 2 3 4 5
INTERACCIÓN	Grado de comunicación e interacción entre los asistentes	1 2 3 4 5
ACTIVIDADES	Interés y utilidad de las actividades y prácticas realizadas	1 2 3 4 5
DOCUMENTACIÓN	Interés y utilidad de la documentación entregada	1 2 3 4 5
RECURSOS	Valoración de los recursos y materiales utilizados	1 2 3 4 5

GLOBAL	VALORACIÓN GLOBAL DEL MÓDULO / CURSO	1 2 3 4 5

Comenta brevemente.-

Lo que el curso te ha aportado:

Propuestas de mejora:

Anexo núm. 8

Cuestionario 3 entregado por la investigadora a alumnos de 1º ESO
tras una actividad sobre un telediario (clase de Irene)

CUESTIONARIO SOBRE LA ACTIVIDAD DEL TELEDIARIO.

. ¿Para qué crees que se realizó esta actividad en clase? (¿Qué quería la profesora que aprendieras?)

. Y tú, ¿qué es lo que has aprendido?

. ¿Te parece que ha sido útil para tu formación, analizar el telediario en clase o crees que hubiera sido más educativo estudiar los temas del libro?

¿Por qué?

. ¿Te gusta trabajar más con los libros de texto o con los medios audiovisuales?

¿Por qué?

. ¿Te ha parecido adecuada la manera cómo se ha trabajado en clase esta actividad (ver el vídeo varias veces hasta comprender bien lo que decían unos y otros, comentar la noticia, escribir en el cuaderno, leer los documentos, ...)

¿Por qué?

. ¿Te ha resultado entretenido o te has aburrido? POR QUÉ.

. Igual hubieras preferido trabajar de otra manera ¿cómo lo hubieras hecho?

. ¿Te parece importante que la profesora te permita expresar tus opiniones?

¿POR QUÉ?

¿Te parece que así aprendes más o menos?

. ¿Qué te ha quedado en claro de la actividad que realizasteis sobre la noticia de TVE-2?

. ¿De las personas que expresaron su opinión en ese telediario, quién comentaba la ley más correctamente: el locutor, la ministra, los ecologistas, el experto?

. ¿Por qué crees que no coincidían las opiniones expresadas por todos?

. ¿Qué intereses podían tener para decir lo que dijeron?

Locutor:

Ministra:

Ecologistas:

Experto:

. ¿Crees que la información que se presenta en la TV y en los periódicos coincide con la realidad o la manipulan?

(En caso afirmativo). ¿Por qué la manipulan?

¿Crees que esto tiene que ver con quien es el propietario del periódico o de la cadena de televisión?

. Después de realizar la actividad en clase, ¿ves la TV de la misma forma?

En caso de que haya cambiado, escribe cómo la ves ahora.

¡¡FELICES VACACIONES!!
Y GRACIAS POR RELLENAR EL CUESTIONARIO

Anexo núm. 9

**Cuestionario 4 entregado por la investigadora a alumnos
de 8º EGB y 1º ESO tras una actividad sobre unos anuncios
(clases de Ana y Milagros)**

CUESTIONARIO SOBRE LA ACTIVIDAD DE LOS ANUNCIOS

. ¿Para qué crees que se realizó esta actividad en clase? (¿Qué quería la profesora que aprendieras?)

. Y tú, ¿qué es lo que has aprendido?

. ¿Te parece que ha sido útil para tu formación, analizar los anuncios en clase o crees que hubiera sido más educativo estudiar los temas del libro?

¿Por qué?

. ¿Te gusta trabajar más con los libros de texto o con los medios audiovisuales?

¿Por qué?

. ¿Te ha parecido adecuada la manera cómo se ha trabajado en clase esta actividad (ver los anuncios de revistas y de televisión, comentar las opiniones, realizar debates, ...)

¿Por qué?

¿Qué actividad es la que más te gustó? POR QUÉ.

. ¿Te ha resultado entretenido o te has aburrido? POR QUÉ.

. Igual hubieras preferido trabajar de otra manera ¿cómo lo hubieras hecho?

. ¿Te parece importante que la profesora te permita expresar tus opiniones?

¿POR QUÉ?

¿Te parece que así aprendes más o menos?

. ¿Te gusta ver la televisión? POR QUÉ.

. ¿Qué programas son los que más te gustan?

. ¿En los anuncios cómo nos presentan los productos para incitarnos al consumo?

. ¿Consumimos lo necesario o nos dejamos persuadir por la publicidad?

¿Prefieres comprar los productos de marcas conocidas?

POR QUÉ.

. ¿Ves todo lo que aparece en la pantalla del televisor o seleccionas los programas y ves sólo lo que te gusta?

. Después de realizar la actividad en clase, ¿ves la TV de la misma forma?
En caso de que haya cambiado, escribe cómo la ves ahora.

. ¿Crees que la TV influye en cómo vives y en cómo ves el mundo (me refiero a modelos de belleza, de felicidad, ...)?

. ¿Consideras que eres crítico con la televisión?

. ¿Crees que sería necesario analizar en clase otro tipo de programas como telediarios, series de TV, películas, ...?

¿Por qué?

¿Qué aprenderías?

Anexo núm. 10

**Propuesta de evaluación del curso de formación sobre MAV
elaborada por la investigadora a petición del formador de los profesores**

PROPUESTA DE EVALUACION
Curso de Formación sobre MEDIOS AUDIOVISUALES
(C.P. 1º trimestre curso 1995-96))

Estimados compañeros, habiendo llegado al final de este trimestre y con la intención de evaluar entre todos el curso desarrollado hasta ahora e introducir las modificaciones que considereis necesarias, os rogamos que rellenéis esta encuesta, razonando las respuestas. Os haremos partícipes de las valoraciones expresadas en esta evaluación en la primera sesión de Enero.
¡FELIZ AÑO NUEVO!

1. **VALORACION DE LOS CONTENIDOS DEL CURSO** (contenidos técnicos -conocimientos sobre aparatos, lenguaje de la imagen, posibilidades expresivas, ...- y didácticos -conocimientos sobre cómo trabajar con los medios audiovisuales en el aula con los alumnos: qué contenidos, qué tareas, cómo secuenciarlas, ...-).

- Interés/importancia/utilidad escolar de los contenidos.
- Nivel de complejidad.
- Secuenciación.
- Aplicabilidad didáctica.
- Adecuación a los conocimientos previos de los profesores.
- Otros aspectos a valorar:

- * **SUGERENCIAS (en cuanto a los contenidos):**
(otros temas o cuestiones en los que creas conveniente o necesario centrar la formación, ...)

2. VALORACION DE LA METODOLOGIA DEL CURSO.

2.1. Implicación/participación del profesorado:

- en la selección de contenidos y la metodología del curso,
- en el trabajo desarrollado,
- en la evaluación del curso.

2.2. Valoración de las tareas desarrolladas en las clases teóricas (información y debate/reflexión sobre temas técnicos y didácticos) y clases prácticas (elaboración de documentos audiovisuales y de propuestas curriculares).

- Interés/importancia/utilidad escolar de las tareas.
- Nivel de complejidad.
- Secuenciación.
- Aplicabilidad didáctica.
- Otros aspectos a valorar:

2.3. Relaciones de comunicación existentes en el grupo de formación: asesor CPR-profesores, profesores entre sí (colaboración, empatía, trabajo en equipo, ...)

2.4. Ubicación espacial del curso y de las distintas salas/espacios utilizados.

2.5. Organización temporal del curso y del tiempo de clase semanal.

2.6. Materiales de trabajo utilizados (bibliográficos y tecnológicos: aparatos, documentos audiovisuales, ...).

2.7. Grado de adecuación entre objetivos previstos y resultados conseguidos (¿El curso está respondiendo a las expectativas que te habías planteado al inicio del curso?)

* SUGERENCIAS (en cuanto a la metodología):
(modificaciones en el modo de hacer, incorporación nuevos materiales, ...)

3. ¿ESTE AÑO HAS REALIZADO ALGUNA ACTIVIDAD EN TU AULA RELACIONADA CON LOS MEDIOS AUDIOVISUALES? ¿CUAL?

4. ¿ALGÚN OTRO COMENTARIO QUE DESEES AÑADIR?

Anexo núm. 11

Artículo "Leer entre líneas: I-II"

**escrito por la informante clave y por la investigadora
y publicado en la revista educativa *Kikiriki* en el año 2000**

LEER ENTRE LÍNEAS (I): Aprender a ver la televisión

Isabel Pueyo Lobera *

Aunque inicialmente en esta experiencia de aula la pretensión era utilizar una noticia de un telediario como introducción a un tema de Ciencias Naturales en 1º ESO, posteriormente la tarea se modificó al considerar que con este material lo esencial era que l@s alumn@s tomaran conciencia de la manipulación intencionada de los mensajes mediáticos, aparentemente neutrales, para conformar nuestra opinión pública.

Como introducción al tema "Cómo nos comportamos con los residuos" había pensado utilizar un documento audiovisual; concretamente, un fragmento de una noticia aparecida unos días antes en un telediario de TVE-2 que versaba sobre la aprobación de la Ley de Envases y Residuos de Envases (Ley 11/1997)

-Cuadro I- Inicialmente la propuesta de trabajo que había diseñado era que l@s alumn@s en una sesión visionaran, resumieran y comentaran este documento audiovisual para después trabajar en clase el tema sobre los Residuos. La actividad la iniciamos visionando los tres minutos que duraba la noticia y sintetizando verbalmente el contenido de la misma en gran grupo; la consigna era: "Di todo lo que piensas". Dado que esta actividad introductoria a un tema de Ciencias Naturales se realizaba en horario correspondiente a la asignatura de Plástica, algun@s alumn@s filmaron los comentarios de sus compañer@s; aunque realmente esta práctica de vídeo resultó un poco forzada y desvió la atención de l@s alumn@s respecto a la actividad principal.

En la puesta en común detecté que l@s alumn@s no habían captado el contenido de la noticia presentada. Me preocupó descubrir que l@s alumn@s no sólo se desconectaban con los materia-

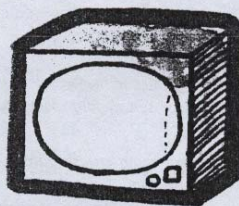
les impresos, sino que tampoco prestaban atención a la información que les llegaba vía audiovisual. Me extrañaba que, incluso, con la televisión (medio que creía que les atraía más) tampoco se lograba que atendieran o, al menos, que lo hicieran más comprensivamente. Por todo lo cual decidí continuar la actividad al día siguiente proponiéndoles como tarea para casa que vieran a la noche un telediario y resumieran la tercera noticia de actualidad y la primera de deportes, como estrategia para engancharles y motivarles.

En la siguiente sesión, la semana posterior, no hubo acuerdo a la hora de determinar cuáles habían sido esas noticias. Así que, como pensé que l@s alumn@s no diferenciaban cuando terminaba una noticia y comenzaba otra, diseñé otra actividad: visionar un telediario completo que tenía grabado y resu-

mir cada noticia en una frase, analizando la estructura de éste y los diferentes tipos de noticias que en él aparecían. Surgieron algunos contratiempos que fuimos salvando, como la no disponibilidad del aula de audiovisuales o el no funcionamiento de los equipos tecnológicos. Cuando se realizó finalmente esa actividad, dos días después, l@s alumn@s sí que diferenciaron las noticias. La cuestión determinante parecía haber sido la atención que habían prestado a la actividad en esta ocasión.

En la siguiente sesión decidí volver a retomar el trabajo sobre la noticia de la Ley de Envases. La visionamos primero de forma completa y luego fragmentadamente, a pesar de que l@s alumn@s se hacían los remolones ante la propuesta de volver a ver el mismo documento televisivo. Dada la dificultad de l@s alumn@s para centrarse reflexivamente sobre el texto audiovisual y dado que la información presentada en éste no era unívoca sino abierta y confusa, les insté a que escribieran sus pensamientos como medida para forzar los procesos reflexivos. Les solicité que, por escrito, resumieran brevemente el contenido de la noticia y lo que manifestaba cada persona que opinaba sobre la misma en el reportaje, que incluyeran un comentario personal, que indicaran el trabajo desarrollado en clase y los problemas encontrados, así como que inventaran un título para esta experiencia que estaban realizando.

En el transcurso de esta tarea observé que l@s alumn@s, en lugar de atender con los cinco sentidos al texto audiovisual y posteriormente elaborar la noticia y sus conclusiones, lo que hacían era intentar copiar literalmente lo que se decía en ésta; por lo que fue preciso



dossier

(Cuadro I)	
GUIÓN AUDIOVISUAL DE LA NOTICIA (TVE-2 noche, 10 de abril de 1997)	
IMAGEN	SONIDO
- Vertedero. - Una mujer lleva dos bolsas de basura que deposita en diferentes contenedores.	(Locutor) "Parte de toda la basura que producimos los españoles son envases de vidrio, de papel y de plástico. Cifras insostenibles de residuos que vamos a empezar a reducir por ley; por la que han aprobado finalmente esta mañana en el Congreso, después de años de discusiones. Básicamente se trata de cambiar unos cuantos hábitos; por ejemplo, tener en casa varios cubos de basura o uno dividido para hacer más fácil el reciclado de desperdicios".
- El locutor en el plató de TV - Una mujer y un hombre depositan basura y envases de vidrio en contenedores específicos. - Envases de vidrio.	(Locutor) "¿Qué tal? En un año, más o menos, se espera que este nuevo sistema esté funcionando del todo. Luego, hablamos algo más de esta Ley de Envases. La primera ley de medio ambiente del gobierno del partido popular que no gusta a los ecologistas. Hablaremos de eso y de otras cosas".
- Una chica recoge en su casa envases de vidrio que lleva a una tienda.	(Locutor) "Tendremos que volver a acostumbrarnos a devolver muchos envases (sobre todo, botellas), y recuperar el dinero que nos cobraban o que nos cobrarán por ellas. Desaparecerá lo de envase no retornable y habrá que separar en casa la basura para luego tirarla a los contenedores por separado. Algo que ya hacen en algunos pueblos de Navarra, Barcelona o Pontevedra, por ejemplo. Los plazos también están claros: en cinco años habrá que recibir en España más de la mitad de los envases que usamos cada día. Ahora lo que más se recicla es el vidrio".
- La ministra en rueda de prensa rodeada de micrófonos. - Rótulo superpuesto: "I.T.: Ministra Medio Ambiente"	(Ministra) "Creo que hoy debemos, todos lo que estamos a favor de la protección de la naturaleza, de enorgullecernos especialmente en la medida en que hemos conseguido poner en marcha las famosas tres R: la de reducción, la de reciclado y la de reutilización".
- Recogida de basuras en el barrio, de su traslado al basurero y descarga.	(Locutor -voz en off-) "A las organizaciones ecologistas, la Ley de Envases les sabe a poco. Dicen que no pretende reducir la avalancha de envases que usamos. Tampoco les gustan nada las fórmulas para hacerlos desaparecer. Los verdes prefieren reutilizar los envases antes de incinerarlos; algo que consideran muy contaminante y que la ley fomenta".
- Una chica joven con estilo desenfadado, portavoz de Greenpeace, en la calle. - Rótulo superpuesto: "D.R.: Greenpeace"	(Greenpeace) "No incluye medidas para reducir la cantidad, ni la toxicidad de los envases que se utilizan; por ejemplo, los envases de PVC. Y además, promueve la incineración frente al reciclaje; por tanto, no va a evitar los problemas ambientales de las basuras".
- Envases de PVC de aguas minerales, de tuberías, de plásticos diversos, de cables, de planchas, de material quirúrgico, ...	(Locutor -voz en off-) "Greenpeace critica sobre todo que no se limite el uso del PVC. El típico plástico que usamos para casi todo y que para ellos contamina mucho cuando se produce y cuando se destruye. Los fabricantes lo niegan y recuerdan que ningún país de la Unión Europea limita el PVC; que se usa para casi todo, desde tuberías de desagüe a la medicina".
- Un hombre de unos sesenta años sentado en su despacho y respaldado por una biblioteca repleta de libros. - Rótulo superpuesto: "J.M.M: Con-588 : Investigaciones Científicas"	(Experto) "Se utiliza como envase para sangre y plasma en forma de tubos para sustituir venas y arterias". "Prácticamente en todos los campos se sigue manteniendo y de forma general no se ha prohibido en ninguna nación".

replantearles su forma de trabajo y explicitarles que no se trataba de copiar al dictado sino de comprender la noticia, entenderla, y después sintetizarla y comentarla.

En este momento del proceso de trabajo, la experiencia sufrió un cambio radical en su concepción. Fruto del repetido visionado y análisis del material audiovisual utilizado, descubrí que éste era más relevante de lo que en un principio había pensado. Más que por la noticia en sí misma (en relación al tema de Ciencias Naturales), por la manera cómo ésta había sido elaborada por la cadena televisiva. Por ello decidí dedicar más tiempo de trabajo a la información presentada: qué se decía, qué se omitía, quién lo decía, cómo se decía...; es decir, a analizar la noticia y desvelar la intencionalidad e ideología que subyace en los mensajes que se nos transmiten desde los medios de comunicación de masas. Así pues la experiencia la reorienté y el análisis de la noticia televisiva pasó a tener entidad propia. La tarea pasó de ser concebida como una mini-actividad motivadora e introductoria al tema de trabajo, a ser formulada como una reflexión crítica sobre la televisión y, en este caso, sobre la parcialidad/subjetividad de los telediarios y sobre cómo, a través de éstos, se intenta orientar la opinión pública. Así pues el propósito de este trabajo de aula pasó a ser "que aprendieran a leer entre líneas".

Con este segundo visionado l@s alumn@s habían captado finalmente el tema de la noticia ("que el Parlamento había aprobado la Ley de Envases"), así como la existencia de distintas y contradictorias valoraciones de los intervinientes en el reportaje; pero no habían detectado cómo se presentaban interesadamente unas y otras, ni la descompensación que subyacía en el peso de estas opiniones divergentes (locutor, ministra y experto con comentarios favorables a la Ley en contraposición a las valoraciones negativas de los ecologistas), ni cómo se utilizaban los argumentos científicos de un experto para desacreditar los expresados por los ecologistas cuando aquéllos hacían referencia a cuestiones que no venían al caso.(1)

En un debate posterior se analizaron y cuestionaron las opiniones e interpretaciones de l@s alumn@s en relación con la noticia. Est@s en un primer momento otorgaron la veracidad de la

información al locutor, a la ministra y al experto, no así al grupo ecologista. Luego, cuando se problematizaron sus conclusiones y se les "obligó" a pensar y posicionarse, mayoritariamente optaron por creer que todos mentían. "Son unos mentirosos los de la tele".

Llegados a este punto seguí considerando que era insuficiente el análisis realizado por l@s alumn@s respecto al material presentado y decidí seguir trabajando con el mismo intentando, de nuevo, que l@s chic@s desplegaran su capacidad crítica y analizaran reflexivamente y en profundidad este documento. Para ello, les planteé trabajar con otras fuentes de información que permitieran recopilar más datos sobre la misma. Al preguntar a l@s alumn@s acerca de adónde había que acudir para buscar más información, para enterarse de lo que decía la Ley y poder así valorar si ésta era conveniente o no, las respuestas de los alumnos/as evidenciaron la carencia de saberes prácticos funcionales esenciales que les permitirían ejercer en un futuro inmediato su papel como ciudadan@s.(2)

Al día siguiente l@s alumn@s en grupos pequeños realizaron la lectura de un recorte de prensa sobre la noticia; no solicité que ést@s buscaran este documento para no alargar la actividad más de lo que se estaba dilatando. De nuevo observé que, cuando se les preguntaba por datos puntuales en relación al texto, se limitaban a encontrar las palabras (de

la pregunta) en el mismo y copiar el párrafo que seguía a éstas, sin comprender la pregunta y sin elaborar la respuesta.(3)

Finalmente les presenté la Ley para que la contrastaran con las noticias elaboradas por los distintos medios de comunicación de masas revisados. Del extenso texto de la Ley, seleccioné la información necesaria para que el alumnado pudiera valorar la bondad medioambiental de la Ley (artículo 5 del capítulo III referido a los porcentajes establecidos de reducción, reciclado y valorización -Cuadro II-); información que, sorprendentemente, no se había ofrecido en los tres minutos que duraba la noticia televisada en el telediario. Dada la complejidad de la terminología que incluía la Ley, consideré que previamente a analizar este artículo era preciso revisar el vocabulario que en éste se empleaba trabajando el art. 2 del capítulo I referido a las definiciones -Cuadro III-. Así lo hicimos. L@s alumn@s estudiaron por grupos qué se entendía por "envase", por "residuo", por "valorización", por "reutilización", por "reducción", por "reciclado" y verbalmente se pensaron en gran grupo ejemplos prácticos de estas diferentes formas de tratamiento de los residuos de envases.

Mi intención era que l@s alumn@s leyeran y reflexionaran sobre el art. 5 de la mencionada Ley, pero dado que el curso había entrado ya en la tercera semana del mes de junio y no había

(Cuadro II)

**LEY 11/1997, de 24 de abril, de Envases y Residuos de Envases.
(BOE, 25 de abril de 1997)**

CAPÍTULO I

Artículo 2. Definiciones.

5. Reutilización: toda operación en la que el envase concebido y diseñado para realizar un número mínimo de circuitos, rotaciones o usos a lo largo de su ciclo de vida, sea rellenado o reutilizado con el mismo fin para el que fue diseñado, con o sin ayuda de productos auxiliares presentes en el mercado que permitan el rellenado del envase mismo. Estos envases se considerarán residuos cuando ya no se reutilicen.
6. Reciclado: la transformación de los residuos de envases, dentro de un proceso de producción, para su fin inicial o para otros fines, incluido el compostaje y la biometanización, pero no la recuperación de energía. A estos efectos, el enterramiento en vertedero no se considerará compostaje ni biometanización.
7. Valorización: todo procedimiento que permita el aprovechamiento de los recursos contenidos en los residuos de envases, incluida la incineración con recuperación de energía, sin poner en peligro la salud humana y sin utilizar métodos que puedan causar perjuicios al medio ambiente.

589

dossier

(Cuadro III)

LEY 11/1997, de 24 de abril, de Envases y Residuos de Envases.
(BOE, 25 de abril de 1997)

CAPÍTULO III

Objetivos de reducción, reciclado y valorización

Artículo 5. Objetivos de reducción, reciclado y valorización

Antes del 30 de junio del año 2001 deberán cumplirse, en el ámbito de todo el territorio del Estado, los siguientes objetivos de reducción, reciclado y valorización:

- a) Se valorizará el 50 por 100 como mínimo, y el 65 por 100 como máximo, en peso, de la totalidad de los residuos de envases generados.
 - b) En el marco del anterior objetivo global, se reciclará el 25 por 100 como mínimo, y el 45 por 100 como máximo, en peso, de la totalidad de los materiales de envasado que formen parte de todos los residuos en envases generados, con un mínimo de un 15 por 100 en peso de cada material de envasado.
- Como objetivo intermedio al señalado en el párrafo anterior, antes de que transcurran treinta y seis meses desde la entrada en vigor de esta Ley, se reciclará un mínimo del 15 por 100 en peso de la totalidad de los materiales de envasado que formen parte de todos los residuos de envase generados, con un mínimo de un 10 por 100 en peso por cada tipo de material envasado.
- c) Se reducirá, al menos el 120 por 100 en peso de la totalidad de los residuos de envase generados.

tiempo real para seguir destinando a esta actividad el tiempo que requería, sintetice en la pizarra los datos esenciales de la Ley que ayudarían a l@s alumn@s a tomar un posicionamiento crítico sobre ésta. Por falta de tiempo, yo misma les resumi que era el grupo ecologista quien había comentado más imparcialmente la Ley, les señalé las implicaciones económicas de ésta y les subrayé la necesidad de analizar globalmente la realidad social teniendo en cuenta los condicionantes económicos sobre la política y sobre la ecología. Aquí rompí la dinámica de trabajo seguida hasta entonces ya que sustituí a l@s alumn@s impidiendo que fueran ell@s quienes reflexionaran acerca de la información presentada y llegaran a sus propias conclusiones.

La actividad la dí por finalizada con una doble tarea para casa tanto para los alumnos/as como para mí y para la observadora. Para l@s alumn@s la tarea final consistía en posicionarse respecto a la Ley (considerando si ésta era suficiente o sólo un punto de partida) y en pensar sobre los envases de los productos que consumen habitualmente (si son los más adecuados, si son excesivos..., qué hacen con ellos en sus casas y en la calle y qué debería de hacerse para respetar y cuidar el medio ambiente). Para nosotras la tarea consistía en reflexionar sobre la experiencia realizada y en revisar las res-

590 de l@s alumn@s a un cuestiona-

rio que se les pasó para que valoraran la metodología y los materiales empleados en la experiencia y para conocer qué era lo que recordaban de los contenidos trabajados. Algunas de estas reflexiones son las que se incluyen en el artículo: "LEER ENTRE LINEAS (II): Problematicar las prácticas docentes"; por lo que os sugerimos la lectura del mismo, invitándoos a pensar y a dialogar con nosotras.

Notas

(1) Examinemos un poco la noticia. ¿En ella se presentaba al telespectador la información objetiva necesaria para que éste pudiera valorar autónomamente la bondad medioambiental de dicha Ley? Rotundamente no. Hubiera sido muy clarificador un gráfico con los porcentajes de reducción, reciclado y valorización que obliga la Ley, exponiendo qué se entiende por estos términos, para que l@s ciudadan@s de a pie pudieran posicionarse libremente sobre la Ley aprobada por el Parlamento; lo cual hubieran sido unos quince segundos más de noticia a añadir a los tres minutos de ésta o, incluso, reformulándola ésta podría haberse elaborado más sintéticamente y en menor tiempo. En su lugar, los matices expresivos del locutor al hacer referencia a unos y a otros (política, científico, ecologista), la distinta ponderación de las diferentes valoraciones respecto a la Ley, la ubicación temporal de los distintos argumentos y la hilazón entre ellos, ..., anulaban toda aparente neutralidad pretendida de la noticia presentada. El experto, presentado en último lugar como cierre de la noticia y como contestación a la crítica de los ecologistas, hacía refe-

rencia en su discurso a que el PVC es un material muy útil para la fabricación de venas y material quirúrgico y que en ningún país europeo se ha prohibido su utilización. Pensemos: ¿Es que acaso los ecologistas se oponen a estos usos? ¿Son mayoritariamente esos los envases a que se refiere la Ley? Obviamente no.

(2) Cuando pregunté a l@s alumn@s acerca de adónde acudir para indagar acerca de quién se ajustaba más a una valoración objetiva de la ley, éstos respondieron: "preguntándoles", "en el periódico", "en otra cadena de TV", "en la radio", "en las fábricas", "en el Centro Ambiental", ... Finalmente se les ocurrió que habría que leer la Ley, pero ¿dónde la encontramos?: "En el Parlamento", "En el Ministerio", "En la biblioteca", "En el diccionario", "En la enciclopedia", ... ¿Y dónde se publican las leyes?: "En el Parlamento".

(3) En algunas de las respuestas de los alumnos/as a una ficha que elaboré para orientarles en la comprensión de los textos a analizar, detecté que ést@s en las actividades de aula no ponían en marcha su pensamiento, sino que hacían las tareas de forma cuasi-mecánica sin pretender una comprensión de las mismas. Por ejemplo, con el recorte de prensa no realizaron una lectura comprensiva del mismo sino que cuando se les preguntó acerca de cuestiones que aparecían en éste, buscaban aquella parte del documento que creían que hacía referencia a la pregunta (por las palabras que incluía) y la copiaban. Así las palabras que saltaban del texto al cuaderno o a la ficha, sin pasar por la cabeza del alumno/a, no provocaban aprendizaje alguno en ellos/ellas.

(Texto del recorte de prensa). PUNTOS VERDES. Los ciudadanos pagarán un sobrecoste en el precio de adquisición de los productos envasados para financiar ese proceso (...) la implantación de los llamados puntos verdes -lugares donde los ciudadanos depositan los envases clasificados-

(Ejemplo de pregunta y respuesta):
"¿Qué son los puntos verdes?"

"Es un sobrecoste que los ciudadanos deberán pagar en el precio de adquisición de los productos envasados para financiar ese proceso".

(Texto del recorte de prensa). ESPAÑA SE COMPROMETE A RECICLAR EL 50% DE LOS ENVASES EN CINCO AÑOS (...) compromiso de reducir un 10% la fabricación de envases ... La posibilidad de fabricar envases no retornables pasa a la historia ... no se incluye una reducción de la producción de PVC.

(Ejemplo de pregunta y respuesta):

"¿Qué se dice de la fabricación de envases?"

"Que España se compromete a reciclar el 50% de los envases en 5 años". "Que hay que separar en casa los envases para echarlos en los distintos contenedores"

LEER ENTRE LÍNEAS (II): Problematizar las prácticas docentes¹

María Nieves Ledesma Marín *

Las reflexiones y los cuestionamientos que en este texto se incluyen (y que hacen referencia a la experiencia escolar relatada en el artículo "Leer entre líneas (I): Aprender a ver la televisión") tienen el propósito de repensar lo que acontece en nuestras prácticas docentes reflexionando acerca del sentido de lo que hacemos. Pensar en la relevancia de los contenidos que trabajamos, en la idoneidad de las tareas que proponemos, en la adecuación de los tiempos que dedicamos a las mismas, en las consecuencias del modo en que evaluamos, en el tipo de atención que prestamos a las opiniones del alumnado o a sus estrategias y procesos de aprendizaje y en el provecho que extraemos de ellas para orientar los procesos de enseñanza; ... Análisis que, en la inmediatez del trabajo de aula, parece que se nos "escapan" pero que tenemos que pensar para que la educación pueda ser un instrumento para la emancipación del individuo y la transformación social.

Creencias y actitudes ante el conocimiento y ante los contenidos curriculares

En la experiencia escolar relatada, en general, l@s alumn@s apenas estaban interesados por las actividades propuestas; es más, se mostraron bastante vagos y apáticos. Primer cuestionamiento: ¿No será ésta, quizás, una actitud arraigada en ell@s tras repetidos trabajos escolares que no les atraen y que les obligamos a realizar? Siendo esencial la motivación de l@s chic@s para que estén predispuestos a aprender y para que hagan el esfuerzo intelectual necesario, ¿por qué pocas veces procuramos la existencia de esta condición previa haciéndoles trabajar a pesar de la falta de ésta? En esta experiencia la profesora se esforzaba por motivar a l@s alumn@s preparando materiales y experiencias y tratando temáticas

que les pudieran interesar pero, aún así, eran muchas las ocasiones en que ell@s desconectaban; momentos éstos en los que la profesora se sentía agotada expresando incluso: *"no te extrañes de que se usen los libros de texto, es que no se motivan con nada ... depende de días"*. ¿Es imposible conseguir motivar al alumnado? ¿Cómo se podría motivarle y mantener su atención en el trabajo de clase? (2).

En varias ocasiones a lo largo de la experiencia observamos la tendencia de l@s alumn@s a realizar las actividades mecánicamente sin buscar la comprensión de lo que hacían; por ejemplo, cuando copiaban párrafos del texto audiovisual o del recorte de prensa en lugar de reelaborar comprensivamente las respuestas. ¿No será esta actitud no reflexiva hacia el trabajo escolar, quizás, una deformación aprendida y potenciada desde la escuela al demandarles habitualmente

actividades simples y rutinarias que no les exigen pensar? ¿Les forzamos a que desarrollen procesos mentales de segundo y tercer orden o nos conformamos con que contesten y acierten la respuesta correcta que les solicitamos (y que frecuentemente aparece en el mismo texto de trabajo y, por tanto, sólo tienen que localizar)? (3).

A l@s alumn@s los medios impresos parecían aburrirles sobremanera. No se esforzaban en decodificarlos más allá de una primera lectura rápida y pasiva, y prácticamente ocurría lo mismo con los documentos audiovisuales. Probablemente esta manera de interactuar con los textos culturales es consecuencia de las nuevas características que conforman nuestra actual sociedad de la sobreinformación, en la que continuamente se nos bombardea con un flujo de mensajes visuales, dinámicos y burbujeantes de color que nos atraen y que nos distraen sin apenas esforzarnos cognitivamente; al menos, en una primera decodificación superficial.

El material audiovisual televisivo que se utilizó en la experiencia inicialmente tenía una función didáctica meramente instrumental y anecdótica: servir como introducción que motivara a l@s alumn@s para trabajar un tema de Ciencias Naturales. La profesora en varias ocasiones había manifestado que no era preciso trabajar en las aulas la televisión como contenido curricular y que a ella, personalmente, le interesaba más estimular la creatividad de l@s alumn@s que desarrollar su espíritu crítico. *"A la gente no se le manipula tanto como se piensa. Ahora los niños no son tan*

* Universidad de Cantabria. Dpto. de Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar.

dossier

"En varias ocasiones a lo largo de la experiencia observamos la tendencia del alumnado a realizar las actividades mecánicamente sin buscar la comprensión de lo que hacían"



"Esta experiencia trata de desarrollar las conciencias críticas del alumnado desvelando los intereses económicos y políticos que se esconden tras los mensajes mediáticos que intentan configurar nuestra opinión pública"

592

manipulables, son críticos, aprenden espontáneamente, han nacido en un mundo de mass-media. Algunas personas -refiriéndose a expertos en Educación Audiovisual- exageran, están asustadas en exceso". Fue a lo largo del desarrollo práctico de esta actividad introductoria (mientras ella conjuntamente con sus alumno@s analizaba este texto audiovisual) cuando cambió de idea respecto a los medios de comunicación de masas y respecto a la necesidad y conveniencia de educar la capacidad crítica del alumnado. Fue al descubrir por sí misma la parcialidad y la manipulación intencionada de éstos (en una noticia que a ella inicialmente le había parecido neutra y en un telediario que para ella estaba libre de sospecha) cuando decidió introducir un nuevo propósito educativo a trabajar con este material: desarrollar las conciencias críticas de sus chic@s desvelando los intereses económicos y políticos que se esconden tras los mensajes mediáticos y que intentan configurar nuestra opinión pública.

¿Somos nosotr@s mism@s conscientes de que los mass-media pretenden influir en la conformación de nuestras subjetividades, de nuestras opiniones políticas, de nuestras necesidades vitales, de nuestra forma de concebir el mundo...? ¿Ponemos en marcha nuestros juicios críticos en la lectura cotidiana que hacemos de la realidad social (o con todos los mensajes que tragamos diariamente sentados en nuestro sofá frente al televisor)? Podríamos decir que no mucho. Solemos dar por válida la información que nos llega sin apenas cuestionárnosla y, además, cuantas más veces oímos algo más nos lo creemos. ¿Debería ser éste, por tanto, un contenido curricular ineludible para ser trabajado en las aulas como objetivo prioritario en la formación de la ciudadanía? ¿Por qué no es así?

¿Cuál era la actitud que tomaban l@s alumn@s respecto a las informaciones recogidas en la noticia? Inicialmente aceptaron como ciertas las declaraciones de la ministra y el científico (4). Tras el primer visionado tanto la profesora como l@s alumn@s concedieron valor de verdad a lo que decía el locutor, la ministra y el académico considerando

que los ecologistas eran unos protestones, disconformes y catastrofistas. Después de un análisis detallado de la Ley y de las exposiciones de los diferentes colectivos, comprobamos que quienes más ajustaban su comentario al contenido de la Ley y a sus reales implicaciones medioambientales eran los ecologistas. Un jarro de agua fría sobre nuestra ingenua credulidad que confía en los que tienen poder como depositarios de la verdad y del saber.

¿Esto no nos ocurre también a nosotr@s en nuestro ámbito profesional?. Por ejemplo, extrapolando esta cuestión al terreno de los contenidos curriculares: ¿nos cuestionamos la relevancia de los temas incluidos en los libros de texto -elaborados por "expertos"-?

Cuando los alumn@ evidenciaron la existencia de informaciones plurales y no coincidentes, muchos consideraron que las diferencias de opinión entre los personajes que aparecían en la noticia eran debidas a confusiones de los diferentes intervinientes, quienes no se habían enterado bien de la Ley ("porque no sabían de qué iba"), y no tanto a intereses particulares no manifestados e intencionados; o si admitían la existencia de intereses no sabían explicitar muy bien cuáles eran éstos. Incoherentemente algun@s alumn@s manifestaban que existía manipulación de la información pero que no había intencionalidad en ella, que aquélla no tenía que ver con la ideología del propietario o gestor de dicho medio de comunicación, ... No establecieron conexiones entre discursos, ideologías e intencionalidades y pasaron de confiar en los poderosos a desconfiar de todo y de todos (5), como si les desubicara el no encontrar "verdades" absolutas neutras. ¿No será esto, de nuevo, algo aprendido durante su larga estancia en los centros escolares en donde el conocimiento se les muestra como único, objetivo, verdadero e irrefutable (en lugar de ser presentado a los ojos de l@s alumn@s como una construcción social subjetiva de diferentes grupos humanos en función de sus intereses e ideologías y, por tanto, abierto a discusión y cuestionamiento)?

Así, cuando la profesora les forza-

ba a dilucidar y posicionarse acerca de qué tesis o argumentos les convencían más, éstos rehusaban hacerlo evitando realizar interpretaciones personales. ¿Quizá, también, porque en los procesos educativos vividos estas pretendidas verdades unívocas llegan desde otros, desde los "entendidos", y no desde ellos/nosotros mismos? ¿Les posibilitamos opinar y posicionarse sobre los contenidos escolares valorando su propia forma de concebir y de interpretar el mundo o éstos se los presentamos ya tan deglutidos que ni siquiera tienen que masticarlos? ¿Entraba dentro de lo imaginable para los chic@s que se les pusiera en el brete de opinar acerca de una Ley? (6).

¿Y nosotr@s l@s docentes tomamos decisiones propias acerca de lo que es preciso hacer en los contextos escolares, con arreglo a nuestras concepciones sobre el mundo, la escuela y la educación? ¿O huimos de esta tarea profesional que nos compete y se la asignamos al MEC desresponsabilizándonos de ella y argumentando que no estamos preparados o que éste corresponde a otras instancias "más" informadas?

Preguntándonos por el sentido de lo que hacemos

¿Qué tipo de aprendizajes y qué tipo de relación con el conocimiento estamos propiciando desde los contenidos que trabajamos, desde las tareas que planteamos a l@s alumn@s y desde el tipo de evaluación que empleamos en las aulas?

¿Por qué en la experiencia que comentamos se empleaban horas de Plástica para trabajar Ciencias Naturales? La profesora justificaba esto diciendo que "el temario de Ciencias Naturales es duro". ¿No estamos supervalorando la acumulación de saber científico-académico a costa de otros conocimientos que inspirarían un desarrollo más integral y armónico de la persona? ¿Qué valor asignamos a las diferentes disciplinas? ¿A cuáles dedicamos más tiempo? ¿Por qué? ¿En función de qué criterios? ¿Qué conocimientos consideramos importantes y cuáles subordinados?

¿Qué sentido tiene que l@s

alumn@s aprendan y memoricen, por ejemplo, qué son los organismos eucariotas y procariotas (tema del libro de Ciencias Naturales de 1º ESO), cuando hemos detectado que nuestro alumnado de enseñanza obligatoria no lee comprensivamente los textos culturales, desconoce dónde buscar las fuentes para confrontar las diferentes informaciones que les llegan, no identifica los intereses ideológicos de diferentes grupos y personas, ignora los mecanismos de manipulación, alienación y dominación existentes en nuestra sociedad actual, etc, etc, etc?

"Solemos dar por válida la información que nos llega sin apenas cuestionárnosla y, además, cuantas más veces oímos algo más nos lo creemos"

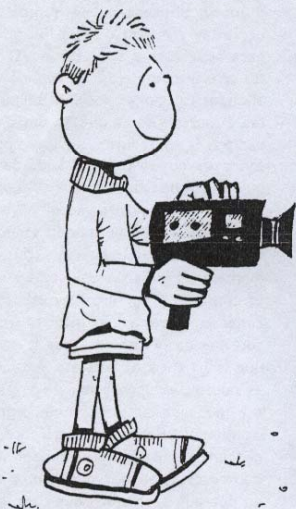
¿Cuál es la relevancia y la funcionalidad de los aprendizajes que pretendemos desde la institución escolar? ¿Buscamos la conexión entre la escuela y la vida? ¿Por qué en el curriculum escolar priorizamos los contenidos académicos, enlatados en los libros de texto, y obviamos temas referidos a nuestro vivir diario e inmediato que permitirían una mayor y mejor comprensión de nuestras realidades sociales (que nos aplastan no sólo al salir de los recintos escolares sino incluso dentro de éstos)? ¿Por qué a l@s alumn@s no les hacemos pensar sobre las situaciones cotidianas de sus vidas, de manera que vayan ampliando su comprensión del mundo que viven, vayan formulando sus propias interpretaciones del mismo y vayan tomando decisiones propias acerca del tipo de persona y sociedad que anhelan? ¿Será que la escuela no se plantea este propósito? ¿Por qué? ¿Qué pretende entonces? ¿Ocupar a l@s alumn@s con aprendizajes que no les servirán para el día de mañana, manteniéndoles "ignorantes" respecto a las realidades

sociales que van a protagonizar y vivenciar en sus carnes para que así no se cuestione el fabuloso mundo que tenemos y sigamos como estamos (alienados, frustrados, aborregados...)?

¿Es tan fantástico el mundo global en que vivimos o es que sólo pensamos en las comodidades y en las satisfacciones inmediatas que disfrutamos en nuestro reducido espacio vital (nuestra casa, nuestra familia, nuestro trabajo) de nuestro afortunado "primer" mundo? Veamos: Un mundo plagado de violaciones de derechos humanos, de miseria, de hambre y de tremendas desigualdades sociales, a lo largo y ancho del planeta, que aceptamos como irremediables y que consentimos al comportarnos como si las ignoráramos; un mundo con trabajos abusivos que dejamos para los otros o que, ante la amenaza del desempleo, aceptamos sumisamente; un mundo con tiempos de ocio alienados en los que dejamos que el televisor nos duerma e hipnotice; un mundo de neurosis consumistas y de anhelos anoréxicos que nos ayudan a fortalecer nuestros desvalidos egos y a revalorizarnos como objetos; un mundo de amnesias que impiden turbarnos ante nuestras mil y una incoherencias; un mundo de egoísmos y maltratos con los otros para apaciguar y someter nuestros traumas y complejos; un mundo de efímeras relaciones sociales utilitaristas y mercantilistas que se desvanecen tras la consecución del logro buscado; un mundo de insolidaridades e individualismos cuyas máximas supremas son "sálvese quien pueda" y "tanto tienes tanto vales"; un mundo pseudo-democrático que beneficia exclusivamente a las minorías opulentas y que es consentido por una mayoría ignorante o temerosa o impotente o adormecida (y contenta por la parte que le ha tocado); etc, etc, etc. Este es nuestro *estupendo* mundo y nuestra *estupenda* cultura contemporánea occidental. ¿Pensamos realmente en el mundo que tenemos, en por qué ocurre esto, en por qué somos así, en por qué aceptamos que todo siga tal cual? ¿Estamos a gusto con nosotros mismos, queremos a los demás y pensamos en ellos como lo haríamos respecto a nosotros? ¿! 593namos

dossier

“Incoherentemente un sector del alumnado manifestaba que existía manipulación de la información pero que no había intencionalidad en ella, que aquélla no tenía que ver con la ideología del propietario o gestor de dicho medio de comunicación, ...”



FRANCISCO JIMÉNEZ BARRIOS

594

otros mundos mejores para nosotros y para los otros y luchamos para que se hagan realidad? ¿No debería ser una función de la escuela propiciar que l@s alumn@s reflexionaran sobre todo ésto, en lugar de atiborrarles con contenidos de libro (que memorizan y olvidan tras los exámenes) desaprovechando un tiempo valiosísimo y único para su formación como ciudadan@s de hoy y de mañana, de manera que puedan ir transformando los males sociales que padecemos?

La cantidad y la complejidad de los contenidos curriculares que aparecen en los libros de texto y que pretendemos que adquieran l@s alumn@s en nuestras aulas contrasta con el bajo nivel de conocimientos previos y de habilidades en lectoescritura, en comprensión y en expresión que ést@s poseen, así como con la laxitud con que el alumnado realiza las actividades escolares. ¿Por qué en la escuela enfatizamos que l@s alumn@s aprendan determinados contenidos de distintas materias y olvidamos el desarrollo de las destrezas cognitivas que les van a permitir acceder, comprender y utilizar incluso conocimientos más elementales? ¿Qué sentido tiene tratar los temas separadamente desde las distintas asignaturas, tal como plantea el “curriculum puzzle” que tenemos? ¿Acaso ésto no está impidiendo que l@s alumn@s encuentren respuestas a problemas prácticos reales cuyos análisis no pueden enmarcarse en una única disciplina científica?

La profesora expresaba que cuando observas el nivel de l@s alumn@s y te pones a tratar el tema en profundidad para que lo entiendan “tienes que llegar hasta Adán y Eva, lo cual se hace eterno y no hay tiempo material y, además, te decepcionas, te agotas y te desgastas” (7). ¿Tiene sentido dedicar en clase horas y horas a contenidos complejos con los que l@s alumn@s no van a poder construir aprendizajes puesto que les faltan los saberes básicos que les permitirían engarzarlos en sus estructuras cognoscitivas? ¿Tenemos en cuenta la falta de conocimientos previos de l@s alumn@s respecto a los temas que trabajamos para adaptarnos a esta situación de partida y que ell@s puedan entender

los contenidos construyendo comprensivamente sus aprendizajes? ¿Si no lo hacemos por qué después nos extraña la baja calidad y cantidad de aprendizajes provechosos que desarrollan l@s alumn@s a lo largo de la escolarización, así como la falta de motivación y esfuerzo de ést@s con las actividades escolares propuestas? ¿Qué estamos haciendo nosotr@s l@s docentes para que no ocurra ésto?

¿Por qué hacemos lo que hacemos? ¿Quizá obviamos esta desconexión entre lo que enseñamos y lo que necesitan aprender l@s alumn@s, entre lo que les enseñamos y lo que ell@s saben porque aceptamos la propuesta curricular de las editoriales y del MEC sin pensar en las necesidades reales de nuestro alumnado y sin cuestionar la validez ética y educativa de los contenidos que aparecen en los libros de texto (ya que el mero hecho de que estén incluidos en éstos -al haber sido elaborados por expertos- nos convence de la relevancia de los mismos para nuestr@s chic@s)? ¿O quizá trabajamos dejándonos guiar fundamentalmente por estos manuales porque éstos vienen acompañados de experiencias y actividades a desarrollar con nuestr@s alumn@s, lo cual nos facilita y simplifica mucho nuestro trabajo docente?

¿Dedicamos las horas necesarias a cada una de las actividades que realizan los alumn@s o les sustituimos porque nos presiona el tiempo o el programa, transmitiéndoles los contenidos precocinados (y evitando que sean ell@s quienes los preparen, condimenten y guisen)? Cuando actuamos dejando que el criterio que determine el ritmo y el tiempo de dedicación a las distintas actividades escolares sea la amplitud de los temas que el libro de texto o el programa incluyen para trabajar en cada curso académico, ¿estamos pensando en el alumnado o en nosotros mismos? Es decir: ¿utilizamos la “evidencia” de las páginas de libro avanzadas o el número de temas del programa dados para mostrar a otr@s (e incluso a nosotr@s mism@s) que no hemos estado perdiendo el tiempo? ¿Nos agobia el tiempo? ¿Hay poco tiempo? ¿Poco tiempo, para qué? ¿Por qué la conceptualización que

hacemos del tiempo (para determinar la productividad de lo que hacemos) nos lleva a autoimponernos las obligaciones de completar el programa en cada curso escolar? ¿Con estas autoimposiciones no está primando más la eficacia (baldía en estos terrenos educativos) que la calidad de los aprendizajes a desarrollar en las aulas? ¿Por qué nos marcamos límites temporales tan rígidos que nos están condicionando y determinando cómo trabajar con nuestr@s chic@s? (8)

¿O, quizás, trabajamos tan aceleradamente los temas porque creemos que l@s alumn@s incorporan directamente a su saber los contenidos que se trabajan diariamente en las aulas? Revisando las contestaciones de l@s alumn@s al cuestionario final que se les pasó observamos la enorme distancia que mediaba entre lo que nosotras como docentes creíamos que habían aprendido l@s alumn@s con las actividades realizadas y lo que realmente ést@s aprendieron (o, mejor dicho, y nuestra valoración aproximada de lo que ell@s aprendieron) (9). Tendemos a pensar que por haber dedicado tiempo a unos contenidos el alumnado los incorpora directamente a su saber como si aprendiera puntual, lineal y definitivamente y, ansiosamente, pretendemos cambios inminentes cuando, si es que se producen, suelen ser a medio y a largo plazo.

¿Qué es lo que evaluamos y cómo evaluamos? ¿La evaluación nos está sirviendo para mejorar los procesos educativos o está encorsetando nuestro quehacer docente? ¿La forma habitual de evaluar en otras organizaciones productivas obsesionadas por la eficacia (en donde se contabiliza la cantidad de piezas producidas con menor coste de tiempo) es aplicable en nuestras escuelas en donde trabajamos con personas y donde los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen una especificidad propia? ¿En educación nos sirve este sistema de evaluación que pretende comprobar a corto plazo los cambios producidos en l@s alumn@s buscando resultados inmediatos y tangibles, o aquella otra evaluación con una perspectiva más a medio-largo plazo que tenga en cuenta que los aprendizajes se desarrollan lenta, procesual, global, cíclica

y difusamente? ¿No será que también nos servimos de la evaluación del alumnado para evidenciar ante los demás (léase: padres, madres, compañer@s, administración) que hemos cumplido con nuestro trabajo?

¿Y si pensamos en la extraña coincidencia, vivenciada en la experiencia relatada, de que el alumno que mejor realizó las actividades con unas conclusiones propias y bien argumentadas era el más indisciplinado de la clase? ¿No será que este alumno se portaba mal en las clases, quizás y en parte, porque era "demasiado" listo y no adoptaba una disposición sumisa a comportarse dócilmente y a "tragarse" los temas y las formas de trabajo que no le motivaban? ¿La indisciplinación y la rebeldía puede ser una respuesta "racional" a la inadecuación de la escuela como espacio de aprendizajes relevantes y motivadores para el alumnado? ¿Por qué se consideraba a este chico como un fracaso escolar cuando realmente si se valoraba su desarrollo cognitivo y el uso que hacía de éste era un brillante alumno? Entonces ¿qué es lo que estamos evaluando en las aulas escolares? ¿De qué fracaso escolar hablamos si luego algunos estudios de investigación constatan que los universitarios suspenderían un examen de ESO?

¿Pensamos qué personas estamos "produciendo"? ¿Queremos formar ciudadan@s ignorantes, trabajadores y trabajadoras sumis@s y consumidores compulsiv@s hasta de lo innecesario (tal como parece que ocurre, en la línea de lo que necesita el neoliberalismo imperante)? ¿O, en cambio, queremos formar ciudadan@s libres, autónom@s e independientes que luchen por construir una sociedad más justa y más humana para tod@s?

Si optamos por la segunda opción, ¿no habría que desmontar las ignorancias e ingenuidades que arrastran nuestr@s alumn@s (y arrastramos nosotr@s también) y que, finalmente, nos alienan convirtiéndonos en "objetos" fácilmente manipulables dejando de ser nosotr@s mism@s sujetos de nuestras vidas? ¿No tendríamos que replantearnos los propósitos, los contenidos de aprendizaje, cómo trabajamos en las aulas así como el qué y cómo evaluamos,

"La cantidad y la complejidad de los contenidos curriculares que aparecen en los libros de texto y que pretendemos que adquiera el alumnado en nuestras aulas contrasta con el bajo nivel de conocimientos previos y de habilidades en lectoescritura, en comprensión y en expresión que éstos poseen, así como con la laxitud con que el alumnado realiza las actividades escolares"



FRANCISCO JIMÉNEZ BARRIOS

dossier

“¿Por qué hacemos lo que hacemos? ¿Quizá obviamos esta desconexión entre lo que enseñamos y lo que necesita aprender el alumnado, entre lo que les enseñamos y lo que ellos saben porque aceptamos la propuesta curricular de las editoriales y del MEC sin pensar en las necesidades reales de nuestro alumnado y sin cuestionar la validez ética y educativa de los contenidos que aparecen en los libros de texto (ya que el mero hecho de que estén incluidos en éstos -al haber sido elaborados por expertos- nos convence de la relevancia de los mismos para nuestros chicos)?”

haciendo uso de nuestra autonomía profesional (10) fundamentada en nuestro saber teórico-práctico y orientada por estos ideales sociales y educativos liberadores? ¿Nos queda alguna duda acerca de la necesidad urgente de replantear nuestras prácticas docentes y de implementar sin retraso una educación humanística, crítica y emancipadora?

¿Actuamos habitualmente haciendo uso de nuestra autonomía profesional diseñando temas de trabajo y tareas, diversificando los recursos a utilizar en las aulas, seleccionando y preparando el material adecuándolo al grupo de alumnos/as, siendo flexibles en la asignación de horarios a las distintas asignaturas, atendiendo al proceso de aprendizaje de l@s alumn@s ...? ¿Por qué? ¿Cuáles son los condicionantes que nos hacen actuar de otra manera? ¿Estos podrían ser modificados? ¿Por quién? ¿Cómo?

Una educación humanística, crítica y emancipadora para construir un mundo mejor para todos

Necesitamos una educación en la que uno de los propósitos prioritarios sea el desarrollo de la capacidad crítica respecto a las realidades sociales que vivimos para que profundicemos en el conocimiento de las mismas (desvelando las causas y los factores que inciden en ellas) y para liberarnos de actitudes conformistas, obedientes y pasivas con la visión del mundo que se nos ofrece y que nos aliena y reduce nuestra capacidad de actuación para mejorarlo. Una educación crítica que enseñe a “leer” críticamente todo: los mensajes mediáticos, el conocimiento científico, los discursos políticos, las leyes, los modelos de hombre y de vida predominantes en nuestra sociedad occidental, los comportamientos y creencias aceptadas como válidas por ser mayoritarias y estar asentadas en la tradición, ... Una educación crítica que obligadamente tiene que incluir la cultura mediática como contenido curricular (11). Una educación crítica que debe ser trabajada transdisciplinariamente dado que en las realidades sociales todo se interinfluye y com-

prender éstas exige análisis globales. Una educación crítica que caracterice a todo el trabajo escolar. ¿Serviría de algo realizar este tipo de actividades puntualmente, al menos una vez al año (tal como se planteaba la profesora), o habría que reorganizar todos los procesos educativos bajo el eje curricular de una educación crítica permanente?

Necesitamos una educación que desmitifique el valor universal y neutral del conocimiento. Una educación que desvele la subjetividad y la relatividad de las verdades que manejamos, educando en la construcción personal de opiniones y en la posibilidad de ir modificando nuestras creencias conforme nos vayan convenciendo más otras argumentaciones y vayamos ampliando nuestras comprensiones; es decir, educando en el cuestionamiento y en la duda como pilares para la construcción de un pensamiento propio. Una educación que muestre a los chavales que se aprende no sólo de los que llamamos expertos sino también del profesorado, de ell@s mism@s, de sus iguales y de otras personas; y que les haga ver que tod@s somos, potencialmente y de hecho, educadores de los otr@s.

Necesitamos una educación que, paralelamente al aprender a pensar, prime el desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas de los alumnos/as, propiciando actitudes de escucha y de empatía hacia las creencias e interpretaciones de otras personas. Una educación entendida como escenario de reflexión y de diálogo que permita y potencie que los alumn@s expongan sus pensamientos acerca de los contenidos curriculares que se trabajan posibilitando que ést@s desarrollen aprendizajes comprensivos al exigir que ell@s los reelaboren y que, asimismo, permita adecuar la ayuda pedagógica del profesorado para resolver dudas, malinterpretaciones o conflictos cognitivos de los alumn@s facilitando la construcción de dichos aprendizajes.

Necesitamos una educación que refuerce la autovaloración personal de los individuos de manera que se sientan importantes y valientes para construir interpretaciones y opinio-

nes propias, para decidir libre y autónomamente su futuro y para trabajar y luchar por sus ideales. Una educación que potencie que las personas se sientan responsables de sus propios actos y corresponsables de lo que ocurre en su comunidad local, regional, nacional y mundial y se comprometan individual y colectivamente para transformar todo aquello que impide la consecución de una sociedad más igualitaria, solidaria y ecológica.

¿Qué responsabilidades y compromisos tocan a cada docente? Los que queramos (o que éticamente nos sintamos obligados a) asumir

Desarrollar o no una educación humanística, crítica y emancipadora en nuestras aulas es finalmente una decisión nuestra. Algunas personas dirán que la escuela no puede mejorar ella sola el mundo y, sintiéndose impotentes, considerarán comprensible e irremediable cruzarse de brazos esperando que se den simultáneamente todas las condiciones idóneas para que se produzca el cambio buscado. Sabemos que nunca llegará este momento, más aún cuando el poder está en manos de quienes no quieren dicho cambio. Por tanto, la transformación social que anhelamos tendrá que derivarse de experiencias prácticas de personas y grupos humanos que vayan contagiando conciencias y haciendo camino. Cada un@ de nosotr@s, en los diferentes espacios y tiempos de nuestra vida personal y profesional y en la medida de nuestras posibilidades y responsabilidades asumidas con nosotr@s mism@s y respecto a los otr@s, podemos ir allanando el terreno o poniendo nuestro grano de arena para crear la montaña que hará tambalear el sistema establecido y las estructuras de poder enquistadas que intentan silenciar e inmovilizar nuestros deseos emancipatorios para toda la humanidad. Ahora bien, los quijotes (aunque necesarios) no bastan; es preciso trabajar y luchar aunando esfuerzos colectivos que permitan cimentar la fuerza social necesaria para conseguir dicha transformación social deseada.

Notas

(1) (*) Profesora que cuando se realizó esta experiencia desarrollaba su trabajo investigador en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (Dpto. Didáctica y Organización Escolar).

(2) De las contestaciones de los alumn@s al cuestionario final sobre la experiencia realizada destacamos la valoración positiva de éstos/éstas respecto a los materiales y a la metodología utilizada. Comentaron que este documento audiovisual era más divertido que los libros de texto ("Ver la tele y escucharla es más cómodo que leer. No me gusta leer") y más adecuado porque con él entendían mejor y "porque así vemos lo que pasa a nuestro alrededor, en la realidad", "porque con ellos se puede comentar", "ya, personalmente, me entero mejor oyéndolo y viéndolo que leyéndolo". Nos sorprendió que todos/todas valoraran positivamente la dinámica seguida (ver el vídeo varias veces hasta comprender bien lo que decían unos y otros, comentar la noticia, escribir en el cuaderno, leer los documentos, ...), ya que en las sesiones de clase los alumnos/as se mostraban perezosos/as si se les proponía volver a visionar el vídeo y volver a comentar la noticia. "Se hace un poco pesado pero está bien. Me entero mejor. Me gusta la idea de trabajar así". Todos los alumnos/as manifestaron que era importante que la profesora les permitiera expresar sus propias opiniones porque: "También tenemos nuestros derechos"; "Todos tenemos derecho a opinar y cada uno piensa cosas diferentes. Aprendemos a dar opiniones y a ver lo que opinan los demás"; "Me siento más responsable, me gusta que me vea que soy responsable y que confían en mí"; "Así se puede comprender lo que piensas"; "Te escuchan y te comprenden"; "Porque te expresas con tus palabras y para mí es más fácil"; "Cada uno tiene que expresar sus opiniones como puede"; "Que tu opinión también valga"; "Porque ponemos algo de nuestra parte cada uno"; "Porque al hablarlo lo comprendes mejor y al consultarlo con los compañeros ves las ideas de cada uno" ... Interesantes comentarios de los alumnos/as que podríamos tenerlos en cuenta a la hora de determinar cómo trabajar en las aulas; de manera que éstos/as puedan sentirse más a gusto con las actividades escolares y se impliquen en ellas.

(3) La profesora utilizó la escritura como mecanismo de ayuda para la reflexión de los alumnos/as. "Yo no quiero que los niños escriban pensando en mí. Escribir es una actividad que obliga a hacer síntesis, aunque luego no te corrijan. O sea, si él está obligado a escribir lo piensa, hemos pasado del nivel de pensamiento a nivel de expresión. Entonces, eso les obliga un poco a cen-

trarse ... Estaría todo el tiempo corrigiendo y además pasa una cosa con la corrección: raras veces un niño vuelve otra vez sobre lo que tú has corregido. La validez es la corrección con ellos y no tengo tiempo material para hacer eso".

El modo en que la profesora planteaba la comunicación en clase (sus consignas, sus preguntas y sus recomendaciones a los alumnos/as) traslucía una forma de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje y un propósito: que los chicos/as pensaran sobre los contenidos y los comprendieran, que se expresaran con un discurso propio empleando sus propias palabras y no utilizando las que no entendieran (hecho bastante frecuente), y que valoraran sus propias opiniones y argumentaciones.

(4) Profe.: ¿Quién tiene razón?

Alum.: La ministra.

Profe.: ¿Por qué?

Alum.: Porque es ministra. Hay que hacer lo que ella diga ¿no?

(5) Profe.: Si la Ministra y el locutor dicen una cosa, y los verdes dicen lo contrario. ¿Qué nos hace pensar eso?

Alum.: Que todo es mentira.

Profe.: ¿Que es mentira lo que dice quién?

Alum.: Todos mienten.

Profe.: ¿No nos podemos fiar de nadie?

Alum.: No.

Profe.: ¿No se os ocurre que se podría hacer algo para enterarnos de la verdad?

(...)

Profe.: ¿Crees que todo lo que aparece en TV y prensa es verdad?

Alum.: No.

Profe.: No es mentira tampoco. Lo que pasa es que cada uno lo interpreta según su interés. A veces, la mentira tampoco es intencionada.

(6) La profesora no se mostraba como la poseedora de la verdad, sino que intentando no imponer sus ideas en las reflexiones de l@s alumn@s, en algunas ocasiones les expresaba que sus conclusiones podían ser erróneas. "¿Lo valremos a ver? A ver si me parece a mí y luego no es" "¿Hay diferencias entre lo que dicen unos y otros o me parece sólo a mí?"

Otra cuestión a tener en cuenta, en relación con esto es que la creencia en la existencia de verdades universales únicas, aparte de hacernos desconfiar de la validez de nuestro saber para tomar decisiones sobre "nuestras" verdades e interpretaciones de lo que ocurre, encierra otro peligro añadido: la no aceptación de otras formas de pensar el mundo, la historia, la sociedad y la persona desvalorizando a "los otr@s", sus ideas y sus actuaciones, con los consiguientes enquistamientos ideológicos que conducen a etnocentrismos y fundamentalismos de todo tipo.

dossier

(7) Cuando la profesora detectó algunas lagunas de conocimiento en sus alumn@s les remitió al profesor de Ciencias Sociales ("Esto es falta de conocimiento de instituciones. Como es de Sociales, vais a machacar al de Sociales. Apuntad: ¿Dónde se publican las leyes?"), lo cual impidió que se subsanaran estas carencias desaprovechando el interés surgido en los alumnos/as por conocer estas cuestiones para comprender y realizar la tarea. "Es que hay tantas cosas... Los maestros tendríamos que ser mucho más globales".

(8) En esta experiencia la profesora no sintetizó la noticia y la transmitió a l@s alumn@s sino que, entendiendo que eran ést@s quienes debían de hacer un esfuerzo de comprensión para que sacaran provecho de la actividad, dilató la tarea otorgándole más tiempo. No sintió el programa como un corsé que aprisiona y reduce el tiempo de cada actividad de aula. Si comprobaba que l@s alumn@s no habían terminado, no habían comprendido el texto o no habían realizado la actividad correctamente ella no les sustituía para "ahorrar" tiempo y pasar al siguiente tema o tarea sino que persistía en ello, dándoles tiempo para que construyeran sus propios aprendizajes. Esto ocurrió a lo largo de todo el proceso, salvo en el último momento (mes de junio) cuando la profesora sintió la necesidad ineludible de rendir cuentas y realizar las evaluaciones correspondientes. La profesora señaló que esta experiencia si se hubiera trabajado en el primer trimestre hubiera tenido un seguimiento y una realización más continuada. "Ahora estás más cansada, tienes que finalizar otras actividades,..." ¿Ese es pues el único momento idóneo para realizar experiencias atendiendo a cómo los alumnos/as van desarrollando sus aprendizajes?

En otra ocasión la profesora planteó que l@s alumn@s trabajaran en pequeños grupos para favorecer el aprendizaje entre iguales, lo cual fue valorado por ell@s como positivo y de su agrado, aun-

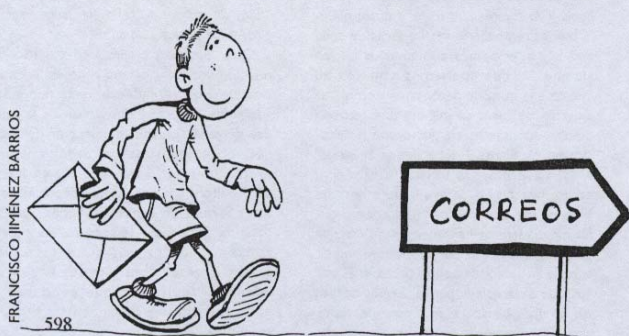
que lo considerado por ella como preferible era que primero l@s alumn@s hubieran trabajado individualmente y que luego se agruparan y trabajasen colectivamente, puesto que así surgirían más ideas y sería más provechoso. Aquí, de nuevo, fue el tiempo el condicionante de la práctica educativa que determinó la omisión de pasos esenciales que hubieran enriquecido el proceso de aprendizaje.

(9) De sus respuestas y de las observaciones realizadas concluimos que la gran mayoría del alumnado no llegó hasta donde nos habíamos propuesto, sino que únicamente conseguimos que comenzaran a desplegar su capacidad crítica respecto a la información presentada. Algun@s alumn@s, incluso después de haber visto repetidas veces el documento, resumían equivocadamente lo que comentaba cada persona que intervenía en dicha noticia. Sólo dos (de los 22) alumn@s realizaron cuestionamientos serios y coherentes; asombrosamente el chico que respondió más específica y acertadamente a lo que se preguntó fue el chico que peor se portaba en las clases. En general el cambio detectado fue que, después de la actividad, l@s alumn@s dudaban y tenían ciertas sospechas sobre la información de los diarios televisados ("No dicen lo que realmente sucede"). Según sus propios comentarios, después de la actividad prestan más atención a lo que se dice en televisión y se lo creen menos. En el curso siguiente la profesora observó que el mismo grupo de alumn@s se mostraba más escéptico y crítico respecto a los mensajes televisivos. "Parece que no haces nada pero no es así. El año pasado costaba que sacaran conclusiones pero ahora son más maduros, más perspicaces y más desconfiados".

(10) Muchas actuaciones de la profesora ejemplifican el uso que ésta hizo de su autonomía profesional para diseñar y desarrollar el currículum tomando decisiones sobre qué trabajar en el aula y cómo hacerlo, en base a sus concepcio-

nes sobre educación y enseñanza. Diseñó un tema de trabajo (que no se correspondía con ninguna unidad didáctica de los libros de texto) de manera que los contenidos de aprendizaje fueran relevantes, funcionales, interesantes y atrayentes para l@s alumn@s. No empleó únicamente el libro de texto como material de trabajo sino que utilizó otros textos de la vida diaria como recursos curriculares, seleccionándolos, sintetizando lo relevante de éstos para la actividad a desarrollar, adecuándolos al nivel de los alumn@s etc.; lo cual evidencia una actitud abierta para enlazar escuela-vida y una disposición permanente e intencionada de la profesora para recoger documentos extraescolares interesantes y trabajarlos en el aula incorporándolos en temas viejos o desarrollando otros nuevos. Modificó el diseño inicial de la tarea, reorientándola y completándola tras observar atentamente el trabajo de los alumnos/as y las señales que éstos emitían ("Los chavales dan muchas pistas acerca de lo que se puede hacer o por donde continuar la actividad; en las actividades de clase obtienes información de cómo van aprendiendo y cómo enseñarles") y conforme se le iban ocurriendo nuevas ideas (por ejemplo, al descubrir la necesidad de trabajar un nuevo contenido curricular que consideraba esencial para el aprendizaje de l@s alumn@s); lo cual muestra la revisión y reflexión continua que la profesora realizaba sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecían en su aula. No se dejó aprisionar por los horarios asignados a las asignaturas, ni por sus previsiones iniciales respecto a las sesiones a dedicar a esta experiencia sino que flexibilizó el tiempo para realizar la tarea adecuadamente. Evaluaba constantemente cómo se desarrollan los procesos educativos para introducir las modificaciones necesarias y la ayuda pedagógica que requerían l@s alumn@s para desarrollar sus aprendizajes.

(11) ¿Por qué este rechazo y descredito de la televisión como "basura" de la que hay que apartar al alumnado en horarios escolares cuando la cultura mediática tiene un potencial educativo enorme para comprender lo que somos y la sociedad en que vivimos? Casualmente la noche que los alumnos/as tenían que visionar un telediario para analizar unas noticias, la programación televisiva se reajustó con motivo de la retransmisión de un partido de fútbol y el telediario cambió de horario. Este hecho podría haber sido retomado como un nuevo elemento de análisis acerca de la vida diaria; esta vez, reflexionando sobre la influencia y el poder del fútbol como deporte, como espectáculo, como negocio, como nueva religión...



Anexo núm. 12

**Guión audiovisual del vídeo didáctico sobre
educación en MCM y educación medioambiental
elaborado por la informante clave y por la investigadora en el año 1997**

GUION AUDIOVISUAL DEL VIDEO DIDÁCTICO:
(Educación en medios de comunicación y Educación medioambiental)

"¿DÓNDE PONEMOS ESTA BASURA?"
(Ledesma y Pueyo, 1997)

IMAGENES	AUDIO
TEXTO (título): "¿Dónde pongo esta basura?"	. (Música) . (Voz en off) "En un aula de 1º de ESO, y como introducción a un tema de Educación Medio Ambiental, desarrollamos una actividad utilizando como material de trabajo una noticia televisiva".
TEXTO (resumen del contenido de la noticia televisiva)	. (Música)
TEXTO Audiovisual íntegro de la noticia del telediario (Tres minutos)	. (Audio original de la noticia del telediario)
TEXTO (título) "La noticia llega a clase"	. (Música)
IMAGENES DE LA ACTIVIDAD DESARROLLADA EN CLASE	. (Voz en off) "Era la primera vez que llegaba a clase una noticia vía televisiva; en este caso, trataba sobre la Ley de Envases. Inicialmente la propuesta que se había planteado era que los alumnos en una sesión visionaran, resumieran y comentaran en clase este documento audiovisual para después trabajar el tema sobre Residuos de Envases".
TEXTO (título) "¿De qué nos están hablando?"	. (Música)

IMAGENES DE LA ACTIVIDAD DESARROLLADA EN CLASE	. (Voz en off): "En la puesta en común se detectó la escasa atención que los alumnos prestaban a los mensajes televisivos que estaban recibiendo; además, por la noticia en sí y por cómo había sido elaborada por la cadena de televisión descubrimos que este material era más relevante de lo que se había pensado en un principio, y que era preciso dedicarle más tiempo de trabajo para que los alumnos analizaran en detalle el contenido de la información presentada (qué se decía en ésta y qué no se incluía, quién lo decía, qué matizaciones se introducían, ...). En suma, analizar y desvelar los mensajes que se nos transmiten desde los medios de comunicación de masas".
TEXTO (título) "¿Nos hablan de lo mismo?"	. (Música)
IMAGENES DE LA ACTIVIDAD DESARROLLADA EN CLASE	. (Voz en off) "Así pues la actividad se reorientó y el análisis de la noticia pasó a tener entidad propia. La tarea central pasó a ser reflexionar sobre los medios de comunicación (en este caso, la televisión) y en cómo, a través de ésta se intenta orientar a la opinión pública. Para esto teníamos que analizar y desvelar la intencionalidad de estos mensajes transmitidos por los mass-media. Dada la dificultad de los alumnos para centrarse reflexivamente sobre el mensaje audiovisual presentado y dado que la información no era unívoca sino confusa, se les instó a escribir como medida para forzar los procesos reflexivos".
TEXTO (título) "¿Y si, buscamos en otras fuentes?"	. (Música)

IMAGENES del recorte de la noticia en el periódico "El País", de la Ley en el BOE y de la actividad desarrollada en clase.	. (Voz en off) "Como no era suficiente la información que se nos presentaba en el telediario, para conocer el contenido de la Ley, se decidió trabajar con la prensa así como contrastar todas estas informaciones con la misma Ley. En los primeros análisis, los alumnos otorgaron la veracidad de la información al locutor, a la ministra y al experto. Después del exhaustivo análisis realizado, concluimos que quién había comentado más imparcialmente la Ley era el grupo ecologista. A esto llegamos después de un trabajo que normalmente no hacemos con todas las noticias que "tragamos" sentados en el sofá de nuestro cuarto de estar".
TEXTO (título) "Y nosotros ... ¿qué?"	. (Música)
IMAGENES diversas que hacen referencia a objetos que utilizamos con diferentes envases (frigorífico, almacenes de cajas, papelera, armario del cuarto de baño, ...)	. (Música)
TEXTO (título) "Y con la "televisión" ¿qué hacemos?"	. (Música)
IMAGENES ANIMADAS en las que una televisión cae dentro de una papelera. - TEXTO "... o mejor ..." IMAGENES ANIMADAS en las que un alumno acompañado de una gran lupa se acerca a la pantalla de la televisión donde aparece escrito: noticias, publicidad, teleseries, ...	. (Música)

TEXTO (títulos de crédito) "Actividad realizada con alumnos de 1º ESO del colegio de (Madrid)" "Isabel PUEYO Nieves LEDESMA Mayo-Junio 1997"	. (Música)

Anexo núm. 13

Algunas páginas del documento
que el director-ponente del curso de formación sobre MAV
les entregó a los docentes de esta escuela (curso 1995/96)

**FICHA DE EXPERIENCIA****VENTAJAS Y PROBLEMAS DE LOS MAV**

La integración de los medios audiovisuales en las aulas ha tenido desigual fortuna. Muchos entusiastas han encontrado en ellos una manera de aumentar su eficacia docente y los utilizan de una manera más o menos sistemática. Muchos han tenido en su utilización experiencias más o menos negativas o frustrantes, por lo cual han abandonado su uso. Otros hacen un uso esporádico y anecdótico, sin intentar una verdadera integración.

EXPERIENCIA: ANALIZAR LAS VENTAJAS Y PROBLEMAS DE LOS MAV

Enumerar ventajas, comentando y completando esta lista:

Generan actitudes y valores	...
Pueden estimular la innovación	
Fomentan la actividad de los alumnos	
Obligan al profesor a estructurar sus clases	
...	

Estudio de los posibles problemas:

PROBLEMAS	POSIBLES SOLUCIONES
Inexistencia de Sala de Audiovisuales.	Dedicar algún espacio a Sala de Audiovisuales.
Falta de equipamiento.	
Mala o deficiente utilización.	

**EL VIDEO Y LA TV COMO RECURSOS DIDÁCTICOS**

La televisión es criticable por muchas razones, aunque haya que reconocer su papel relevante en el mundo actual, pero tal vez uno de los aspectos más negativos que tiene sea la unidireccionalidad del mensaje, incluso en el caso de los programas supuestamente participativos y supuestamente interactivos con los últimos inventos. La única posibilidad de participación efectiva es la facultad de cambiar de canal, lo cual no es gran cosa.

Ello no impide que nosotros podamos utilizar material grabado en video para fines educativos, siempre que nos planteemos un trabajo de selección y montaje de aquello que puede sernos útil. Al decir nosotros nos referimos a profesores y alumnos, implicados en un proceso de utilización crítica de los medios de comunicación y en especial de la TV.

EXPERIENCIA: GABACIÓN EN VIDEO Y REUTILIZACIÓN POR MONTAJE

Podemos abordar diversos trabajos: (Completar este repertorio de actividades con algunas más)

- ☐ Grabar anuncios publicitarios. Visionarlos, anotando un resumen del contenido y analizando los mensajes. Después grabar fragmentos construyendo nuestra propia historia, con un mensaje propio.
- ☐ Grabar los telediarios del mismo día en diferentes cadenas de TV. Esto requiere que se reparta el trabajo de grabar en casa, poniéndose de acuerdo en el día y la hora. Luego en clase se comentan y se analiza el diferente tratamiento dado a los distintos temas informativos, etc.
- ☐ Grabar los documentales que puedan resultar de interés. Como generalmente son de una duración excesiva, seleccionar los fragmentos que nos resulten útiles.
- ☐ Grabar y analizar programas de debate, informativos, de opinión...
- ☐ Analizar los concursos televisivos y sus implicaciones socioculturales.
- ☐
- ☐
- ☐

CAPÍTULO 7

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1992). *Educación para la comunicación. Manual latinoamericano*. Chile. CENECA-UNESCO.
- ADORNO, T. (1969). "Educación después de Auschwitz" (pp. 79-92). En ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid. Morata.
- AGRUPACION DE PERIODISTAS DE CC.OO. DE ASTURIAS (1999). "Periodismo: una profesión muy precaria". *El Sindicato*, diciembre 1999, 13.
- AGUIRRE, E. (1997). "Las Humanidades como pilares básicos de la educación". *Revista Cuenta y Razón*, 103, 6-11.
- ALONSO, C. (1994). "Los recursos informáticos y los contextos de enseñanza y aprendizaje" (pp. 143-167). En SANCHEZ, J. (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori.
- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1996). "Yo también quiero ser eficaz". *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 78-82.
- ALVAREZ-URIA, F. (1995). "La escuela y el espíritu del capitalismo" (pp. 87-95). En AAVV (1995). *Volver a pensar la educación (vol. I). Política, educación y sociedad*. Madrid. Fundación Paideia-Morata.
- ALVAREZ-URIA, F. (1992). "Microfísica de la escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 55-59.
- ANGULO, F. (1994). "Enfoque práctico del currículum" (pp. 111-132). En ANGULO, F. y BLANCO, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga. Aljibe.
- ANGULO, F. (1993). "¿Qué profesorado queremos formar?". *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 36-39.
- ANGULO, F. (1992). "El caballo de Troya. Calidad de enseñanza y tecnocracia". *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 62-67.
- ANGULO, F., MELERO, M. y PEREZ GOMEZ, A. (1995). "Una escuela para comprender y actuar en la sociedad postmoderna". *Kikiriki*, 37, 21-34.
- ANISI, D. (1995). *Creadores de escasez: del bienestar al miedo*. Madrid. Alianza Editorial.
- APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- APPLE, M. (1997). "Por qué la derecha está ganando: la educación y las políticas del sentido común". (pp. 79-109). En APPLE, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- APPLE, M. (1989) [1986]. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid. Paidós-MEC.
- APPLE, M. (1986) [1979]. *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.
- APPLE, M. (1984). "La economía de la publicación de libros de texto". *Revista de Educación*, 275, 43-62.
- APUMA (1997). "El recorte II" (editorial). *Educación y Medios*, 4 (1997), 1-3.
- APUMA (1996). "El recorte I" (editorial). *Educación y Medios*, 3 (1996), 1.

- ARCONADA, M.A. (1995). "Creciendo en la sociedad de consumo". *Innovación educativa*, 5, 19-43.
- AREA, M. (1996). *La educación audiovisual como tema transversal del curriculum*. Memoria final del proyecto de investigación. Tenerife. CIDE-Universidad de La Laguna. [http: // www.pntic.es (TV, MAV y educación. Documentos sobre los media. Revisado mayo 2001)]
- AREA, M. (1994). "Los medios y materiales impresos en el curriculum" (pp. 85-113). En SANCHO, J. (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori.
- ARIÑO, A. (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona. Ariel.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1991). *Postmodern Education. Politics, culture and social criticism*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- ASESORES NUEVAS TECNOLOGIAS SUBDIRECCION TERRITORIAL MADRID-CENTRO (1997). "El replanteamiento de los Proyectos Atenea y Mercurio". *Educación y Medios*, 4, 4.
- BARTHES, R. (1999). [1957] *Mitologías*. Madrid. Siglo XXI.
- BAUTISTA, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- BAUTISTA, A. (1989). "Uso de los medios desde los modelos del curriculum". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 39-52.
- BAZALGETTE, C. (1993). "La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria" (pp. 113-134). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- BAZALGETTE, C. (1991) [1989]. *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid. Morata-MEC.
- BLANCO, N. (1996). "Dilemas del presente, retos para el futuro" (pp. 11-17). En HARGREAVES, A. (1996) [1994]. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.
- BLANCO, N. (1994). "Las intenciones educativas" (pp. 205-231). En ANGULO, F. y BLANCO, N. (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga. Aljibe.
- BLANCO, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: Estudio de un caso*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Documento no publicado.
- BOURDIEU, P. (1991). [1980]. *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.
- BRUNE, F. (1998). "Mitologías contemporáneas: sobre la ideología hoy" (pp. 19-25). En RAMONET, I. (1998). *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*. Madrid. Debate.
- BRUNER, J. (1984). "Consideraciones sobre la reforma escolar" (pp. 195-207). En BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.
- BURNETT, N. y PATRINOS, H.A. (1997). "Educación y evolución de la economía mundial: la urgencia de la reforma". *Perspectivas*, vol XXVII, 2, 241-250.

- CAMPBELL, D.T. (1982). "‘Grados de libertad’ y el estudio de casos" (pp. 80-104). En COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986) [1982]. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- CAMPUZANO, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid. Akal.
- CAPELLA, R. (2001). "Simone Weil y la primacía de los deberes". *Autogestión*, 38, 30-31.
- CARBONELL, N. (2000). "Feminismo y postestructuralismo" (pp. 31-42). En SEGARRA, M. y CARABI, A. (2000). *Feminismo y crítica literaria*. Barcelona. Icaria.
- CARR, W. (1995). "Educación y democracia: ante el desafío postmoderno" (pp. 96-111). En AAVV (1995). *Volver a pensar la educación (vol. I). Política, educación y sociedad*. Madrid. Fundación Paideia-Morata.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) [1986]. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- CASCANTE, C. (2000). "Comprensividad frente a mercado educativo", *Temps d' Educació*, 23, 199-210.
- CASCANTE, C. (1999). "Participación y cooperación en la universidad". *Kikiriki*, 55/56, 117-120.
- CASCANTE, C. (1998). *Cosmovisiones, ideologías*. Oviedo. Documento no publicado.
- CASCANTE, C. (1997). "Neoliberalismo y educación". *Utopías. Nuestra bandera*, 172 (2), 15-36.
- CASCANTE, C. (1995a). "Neoliberalismo y reformas educativas". *Signos*, 15, 42-61.
- CASCANTE, C. (1995b). *Proyecto docente*. Universidad de Oviedo. Documento no publicado.
- CASCANTE, C. (1990a). "El sentido de la reforma educativa. I-II". *Trabajadores de la Enseñanza*, 116-117, 12-15 y 33-38.
- CASCANTE, C. (1990b). "Líneas de actuación metodológica. Diversos enfoques teórico-prácticos de la enseñanza" (21-29). En AAVV (1990). *III Encuentro Estatal de Escuelas Asociadas a la UNESCO*. Gijón. Fundación Municipal de Cultura del Ayuntamiento de Gijón.
- CHARLES, M. y OROZCO, G. (1993). "El proceso de recepción y la educación para los medios" (pp. 199-219). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- CHOMSKY, N. (1996). "Democracia y Mercados en el nuevo orden mundial" (pp. 13-44). En CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. (1998) [1996]. *La aldea global*. Tafalla. Txalaparta.
- CHOMSKY, N. (1993). "El control de los medios de comunicación" (pp. 7-53). En CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1996) [1995]. *Cómo nos venden la moto*. Barcelona. Icaria.
- CHOMSKY, N. (1992). *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*. Madrid. Libertarias/Prodhufi.
- COLOM, A. y MELICH, J.C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona. Paidós.

- COLLER, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch. S. (1986) [1982]. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- CORAGGIO, J.L. (1997). "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problema de concepción?" (pp. 11-72). En CORAGGIO, J.L. y TORRES, R.M. (1999) [1997]. *La educación según el Banco Mundial*. Madrid. Miño y Dávila.
- COROMINAS, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum*. Barcelona. Grao-ICE.
- COSTAS, C. (1993a). "Mapas y significados" (pp. 243-252). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- COSTAS, C. (1993b). "Aprendizaje experiencial y transformación social para una enseñanza futura sin apartheid" (pp. 79-92). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- COSTAS, C. (1993c). "Educación audiovisual en Sudáfrica" (pp. 429-431). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- COULON, A. (1995). [1993]. *Etnometodología y educación*. Barcelona. Paidós.
- COULON, A. (1988). [1987]. *La etnometodología*. Madrid. Cátedra.
- D'AGOSTINI, F. (2000) [1997]. *Analíticos y continentales*. Madrid. Catedra.
- DENSMORE, K. (1987). "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente" (pp. 119-147). En POPKEWITZ, T. (1990) [1987]. *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universidad de Valencia. Valencia.
- DIAZ NOSTY, B. (2000). *Informe anual de la comunicación 1999-2000. Estado y tendencias de los medios en España*. Barcelona. Grupo Zeta.
- DIETERICH, H. (1996). "Globalización, educación y democracia" (pp. 45-197). En CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. (1998) [1996]. *La aldea global*. Tafalla. Txalaparta.
- ECHEVERRIA, J. (1994). *Telepolis*. Barcelona. Destino.
- ECO, U. (1969). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona. Lumen.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1994) [1987]. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós-MEC.
- ERICKSON, F. (1986). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" (pp. 195-301). En WITTROCK, M. (1989). [1986]. *La investigación en la enseñanza. Vol. II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona. Paidós-MEC.
- ELLIOTT, J. (1991). "Actuación profesional y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.

- EQUIP CONTRAPUNT (1994). "La prensa, la gran olvidada". *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 83-87.
- ESCUADERO, J.M. (1992 a). "Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos" (pp. 15-30). En DE PABLOS, J. y GORTARI, C. (1992). *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla. Alfar.
- ESCUADERO, J.M. (1992b). "La evaluación de los proyectos Atenea y Mercurio" (pp. 245-267). En GARCIA, A. (1992). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Santander. ICE-Universidad de Cantabria.
- ESTEBANELL, M. y FERRÉS, J. (1993). "Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación como materia en los planes de estudio" (pp. 129-136). En DE PABLOS, J. (1994). *La tecnología educativa en España*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- ESTEFANIA, J. (1997). *Contra el pensamiento único*. Madrid. Taurus.
- FAYOL, M. (1987). "Formar a los maestros: proposiciones para una estrategia" (pp. 95-117). En MONTERO, L. (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Material multicopiado.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid. Siglo XXI.
- FERRES, J. (1994). "Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales" (pp. 115-142). En SANCHO, J. (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori.
- FORRESTER, V. (1997). *El horror económico*. México. Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid. La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta.
- FREIRE, P. (1998) [1992]. *Pedagogía de la esperanza*. México. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997) [1970]. *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990) [1985]. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona. Paidós-MEC.
- FRIGOTTO, G. (1998) [1988]. *La productividad de la escuela improductiva*. Madrid. Miño y Dávila.
- FUENZALIDA, V. (1990). "La recepción activa de la TV: la experiencia de CENECA" (170-187). En CHARLES, M. y OROZCO, G. (1990). *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México. Trillas.
- GALBRAITH, J.K. (1992). *La cultura de la satisfacción*. Barcelona. Ariel.
- GARCIA MATILLA, A. (1993a). "Los medios para la comunicación educativa" (pp. 51-77). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- GARCIA MATILLA, A. (1993b). "Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España" (pp. 413-426). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.

GEERTZ, C. (1996) [1984]. "Anti-Antirrelativismo " (pp. 95-127). En GEERTZ, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona. Paidós-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

GEERTZ, C. (1987) [1973]. *La interpretación de las culturas*. México. Gedisa.

GIMENO LORENTE, P. (1995). *Teoría crítica de la educación*. Madrid. UNED.

GIMENO SACRISTAN, J. (1993). "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores" (pp. 53-92). En IMBERNON, F. (1993). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona. ICE-Horsori.

GIMENO SACRISTAN, J. (1992). "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?" (pp. 171-223). En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1994) [1992]. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. (1991). "Los materiales y la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988a). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988b). "Proyecto de reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 47-51.

GIMENO SACRISTAN, J. (1987). "Luces y sombras de un proyecto". *Cuadernos de Pedagogía*, 152, 84-88.

GIMENO SACRISTAN, J. (1983). "Introducción al apartado: Enseñanza, cultura y sociedad" (pp. 14-19). En GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

GINER, S., LAMO DE ESPINOSA, E. y TORRES, C. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid. Alianza Editorial.

GIROUX, H. (2001a) [1999]. *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid. Fundación German Sanchez Ruiperez.

GIROUX, H. (2001b). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Graó.

GIROUX, H. (1997) [1992]. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós.

GIROUX, H. (1996) [1994]. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona. Paidós.

GIROUX, H. (1994). "Los profesores como intelectuales públicos". *Kikiriki*, 34, 39-47.

GIROUX, H. (1990) [1988]. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós-MEC.

GISPERT, E. (1997). "La moda tecnológica en la educación: los peligros de un espejismo". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 9, 81-92.

GREENAWAY, P. (1993). "¿A quién corresponde la enseñanza de los medios?" (pp. 33-44). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.

- GRUNDY, S. (1991) [1987]. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata.
- GUTIERREZ, A. B. (1997). "Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu" (pp. 1-6). *Kairos*, 1. (Revista electrónica. <http://www.fices.unsl.edu.ar/kairos/k1-08.htm>) (Revisado 10/VI/01)
- GUTIERREZ MARTIN, A. (1999) [1997]. *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid. Ed. De la Torre.
- HACKING, I. (2001) [1998]. *¿La construcción social de qué?*. Barcelona. Paidós.
- HARGREAVES, A. (1996) [1994]. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.
- HARGREAVES, A. (1993). "La reforma curricular y el maestro". *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 50-54.
- HARNECKER, M. (2000) [1999]. *La izquierda en el umbral del siglo XXI. Haciendo posible lo imposible*. Madrid. Siglo XXI.
- HARNETT, A. y NAISH, M. (1989). "¿Técnicos o bandidos sociales?. Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 285, 45-61.
- HEALY, K. (2001) [2000]. *Trabajo social: perspectivas contemporáneas*. Madrid. Morata-Fundación Paideia.
- HERMOSILLA, M.E. y FUENZALIDA, V. (1993). "La recepción activa de televisión" (pp. 261-284). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- HUSTI, A. (1992). "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo". *Revista de Educación*, 298, 271-305.
- IBAÑEZ, J. (1988). "Cuantitativo/Cualitativo" (pp. 1-3). En REYES, R. (2002) [1988]. *Diccionario crítico de Ciencias Sociales*. [material disponible en la red. <http://www.ucm.es/info/eurotheo/d-ibanez1.htm>] (Revisado 12/VI/01)
- IMBERNON, F. y CASAMAYOR, G. (1985). "Más allá del libro de texto". *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 10-11.
- INCE (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid. MECD.
- INGÓLFUR ÁSGEIR JÓHANNESON (2000). "Genealogía y política progresista: reflexiones sobre la noción de utilidad" (pp. 299-318). En POPKEWITZ, T. y BRENNAN, M. (2000). [1998]. *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- JACKSON, Ph.W. (1992) [1968]. *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- JAPPE, A. (1998) [1993]. *Guy Debord*. Barcelona. Anagrama.
- JARES, X. (1995). "Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos" (pp. 133-151). En AAVV (1995). *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos*. Madrid. Paideia-Morata.
- KEMMIS, S. (1988) [1986]. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.

- LEDESMA, N. (2000a). "Leer entre líneas: problematizar las prácticas docentes". *Kikiriki*, 58, 59-66.
- LEDESMA, N. (2000b). "Diversidad y currículum: ¿qué? ¿para qué? ¿cómo?" (pp. 43-80). En MARTIN, M. y MARGALEF, L. (2000). *La educación en la diversidad: múltiples miradas*. Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993). [1990]. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata-Fundación Paideia.
- LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. B.O.E. de 4 de julio de 1985.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E. de 4 de octubre de 1990.
- LOPEGCE (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes. B.O.E. de 21 de noviembre de 1995.
- LOPEZ RUIZ, J.I. (2000). "Abriendo puertas. Los estudios de casos desde un enfoque innovador y formativo". *Investigación en la escuela*, 41, 103-111.
- MARI, V.M. (1998). "Una lectura de 'El rey León'. La educación audiovisual en la era del pensamiento único". *Educación y Medios*, 7, 45-52.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1990). "El estudio de caso en la investigación educativa" (pp. 57-68). En AAVV (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. Granada. Universidad de Granada.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J.B. (1990). "Algunas ideas para aplicar la metodología etnográfica al desarrollo del currículum" (pp. 9-50). En AAVV (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. Granada. Universidad de Granada.
- MASTERMAN, L. (1993a). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid. De la Torre. (1ª ed. 1985 "Teaching the media").
- MASTERMAN, L. (1993b). "La revolución de la educación audiovisual" (pp. 19-28). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- MASTERMAN, L. (1993c). "Situación actual de la educación audiovisual en Inglaterra" (pp. 427-428). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- MASTERMAN, L. (1993d). "La enseñanza de la publicidad" (pp. 255-259). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- MASTERMAN, L. (1990). "En réfléchissant sur l' éducation aux médias" (pp. 5-92). En MASTERMAN, L. y MARIET, F. (1994). *L' éducation aux médias dans l' Europe des années 90*. Strasbourg. Conseil de l' Europe.
- McGAW, B. (2000). "Presupuestos y costes de la educación" (79-93). En AAVV (2000). *Un futuro para el aprendizaje. La financiación de la educación*. Madrid. Fundación Santillana
- McLAREN, P. (1997) [1995]. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona. Paidós.

- McMAHON, B. y QUIN, R. (1993). "Alfabetización audiovisual en las escuelas australianas" (pp. 395-397). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- MEC (2000). *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999*. Madrid. MEC-INCE.
- MEC (1997). *Evaluación de la educación primaria*. Madrid. MEC-INCE.
- MEC (1996). "El Programa de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. El Proyecto mercurio" (pp. 92-95). En MEC (1996). *La Televisión educativa en España. Informe marco*. Madrid-MEC.
- MEC (1992a). *Cajas Rojas. Primaria: Orientaciones didácticas*. Madrid. MEC.
- MEC (1992b). *El vídeo en Educación Primaria (primer ciclo)*. Madrid. MEC.
- MEC (1989a). *Diseño Curricular Base . Educación Infantil*. Madrid. MEC.
- MEC (1989b). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid. MEC.
- MEC (1988). *Proyectos Atenea y Mercurio*. Madrid. MEC.
- MORAN, M. (1993). "¿Por qué educar para la comunicación?" (pp. 45-48). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós.
- MORIN, E. (2000) [1999]. *La mente bien ordenada*. Barcelona. Seix Barral.
- MORIN, E. (1995) [1990]. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- MOUFFE, Ch. (1999) [1993]. *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona. Paidós.
- MUCCHIELLI, A. (2001). [1996]. *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid. Síntesis.
- NAREDO, J. (1998). "Sobre el 'pensamiento único'" (pp. 32-38). En RAMONET, I. (1998). *Pensamiento crítico versus Pensamiento único*. Madrid. Temas de Debate.
- OCDE (1991a) [1990]. *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona. Paidós-MEC.
- OCDE (1991b). *Informe de evaluación. Proyecto Atenea*. Madrid. MEC.
- Orden de 15 de febrero de 1997 por la que se convoca concurso para la selección de centros públicos de enseñanzas anteriores a la Universidad que deseen desarrollar proyectos educativos que integren los medios tecnológicos en dichas enseñanzas en el marco de los proyectos "Atenea" y "Mercurio", BOE de 5 de marzo de 1997.
- Orden de 26 de abril de 1996 por la que se regula el plan de estudios y la impartición del curso de cualificación pedagógica para la obtención del nuevo título profesional de Especialización Didáctica, BOE de 11 de mayo de 1996.
- Orden de 18 de noviembre de 1994 por la que se convoca concurso para la selección de centros públicos de enseñanzas no universitarias que deseen incorporarse al Proyecto Mercurio para

desarrollar proyectos educativos que integren los medios audiovisuales en dichas enseñanzas (BOE, 9 de diciembre de 1994).

OROZCO, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid. De la Torre-Universidad Iberoamericana.

PEREYRA, M. (1992). "La construcción social del tiempo escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 8-12.

PEREZ GOMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

PEREZ GOMEZ, A. (1995). "La escuela encrucijada de culturas. La dinámica del curriculum oculto". *Investigación en la escuela*, 26, 7-24.

PEREZ GOMEZ, A. (1994). "La cultura escolar en la sociedad postmoderna". *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 80-85.

PEREZ GOMEZ, A. (1992). "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula" (pp. 63-77). "Enseñanza para la comprensión" (pp. 78-114). En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1994) [1992]. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

PEREZ SANZ, A. (1997). "¿Adios a las nuevas tecnologías en las aulas?". *Educación y Medios*, 4, 5-10.

PNUD (2000). *Informe sobre desarrollo humano*. Madrid. Mundiprensa.

POPKIEWITZ, T. (1988). [1984]. *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori.

PUEYO, I. (2000). "Leer entre líneas (I): Aprender a ver la televisión". *Kikiriki*, 58, 55-58.

PULIDO, R. (1990). "Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica" (pp. 127-144). En AAVV (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y curriculum*. Granada. Universidad de Granada.

PUNGENTE, J. (1993). "La segunda primavera" (pp. 399-412). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.

QUIN, R. (1993). "Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos" (pp. 223-230). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.

QUIN, R. y McMAHON, B. (1993). "Control de las pautas en la enseñanza audiovisual: problemas y estrategias" (pp. 153-169). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.

RAMONET, I. (1998). *Pensamiento crítico versus Pensamiento único*. Madrid. Temas de Debate.

RAMONET, I. (1997). *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid. Temas de Debate.

RAMONET, I. (1995). "Pensamiento único y nuevos amos del mundo" (pp. 55-98). En CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1996) [1995]. *Como nos venden la moto*. Barcelona. Icaria.

REAL DECRETO 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo. B.O.E. de 15 de marzo de 1997.

REAL DECRETO 82/1996, de 26 de enero, Reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria. B.O.E. de 20 de febrero de 1996.

REAL DECRETO 1006/1991, de 6 de junio, por el que se regulan las enseñanzas mínimas de educación primaria. B.O.E. de 26 de junio de 1991.

REAL DECRETO 1007/1991, de 14 de junio, por el que se regulan las enseñanzas mínimas de educación secundaria obligatoria. B.O.E. de 26 de junio de 1991.

REYNOSO, C. (1998). "Presentación" (pp. 11-60). En GEERTZ, C., CLIFFORD, J. y otros (1988). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona. Gedisa.

SAN FABIAN, J.L. (1996). "La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación" (pp. 203-231). En DOMINGUEZ, G. y MESANZA, J. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid. Escuela Española.

SAN MARTIN, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia. Universitat de Valencia.

SAN MARTIN, A. (1994). "El método y las decisiones sobre los medios didácticos" (pp. 61-83). En SANCHO, J. (1994). *Para una tecnología educativa*. Ed. Horsori. Barcelona.

SANCHEZ, C. (2000). *Dilemas de la educación infantil. Vol. I*. Morón. MCEP-Sevilla.

SANCHEZ DURÁ, N. (1996). "Introducción" (pp. 9-35). En GEERTZ, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona. Paidós-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

SANCHO, J. (1994). *Para una tecnología educativa*. Ed. Horsori. Barcelona.

SANTOS GUERRA, M.A. (1995). "Democracia escolar o el problema de la nieve frita" (pp. 128-141). En AAVV (1995). *Volver a pensar la educación (vol. I). Política, educación y sociedad*. Madrid. Fundación Paideia-Morata.

SANTOS GUERRA, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe. Málaga.

SEGOVIA, B. (1993). "El fotomontaje" (pp. 303-330). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.

SHEPHERD, R. (1993a). "Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios" (pp. 135-151). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.

SHEPHERD, R. (1993b). "Nosotros y los otros: representación e ideología en el aula" (pp. 231-242). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.

SILVA, T. (1995). "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?" (pp. 273-290). En VEIGA, A. (1997). *Crítica post-estructuralista y educación*. Barcelona. Laertes.

SMYTH, J. (1994). "Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar" (pp. 221-250). En ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, M.T. (1994). *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid. Ediciones Pedagógicas.

- SOTELO, I. (1995). "Educación y democracia" (pp. 34-59). En AAVV (1995). *Volver a pensar la educación (vol. I). Política, educación y sociedad*. Madrid. Fundación Paideia-Morata.
- STEINBERG, S. y KINCHELOE, J. (2000) [1997]. *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1991) [1981]. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- TAMARIT, J. (1997). *Escuela crítica y formación docente*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona. Plaza y Janés.
- TORRES LOPEZ, J. (2000). *Economía política*. Madrid. Pirámide.
- TORRES, R.M. (1997). "¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial" (pp. 73-112). En CORAGGIO, J.L. y TORRES, R.M. (1999) [1997]. *La educación según el Banco Mundial*. Madrid. Miño y Dávila.
- TORRES SANTOME, J. (1999). "¿De qué hablamos en las aulas?" (pp. 49-70). En RUBIO, E. y RAYON, L. (1999). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla. Publicaciones MCEP.
- TORRES SANTOME, J. (1998). "El profesorado: aspectos políticos de su trabajo". *Kikiriki*, 47, 31-40.
- TORRES SANTOME, J. (1994a). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. Morata.
- TORRES SANTOME, J. (1994b) [1991]. *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.
- TORRES SANTOME, J. (1993). "Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum". *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-66.
- TORRES SANTOME, J. (1989). "Libro de texto y control del curriculum". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.
- TORRES SANTOME, J. (1987). "La globalización como forma de organización del curriculum". *Revista de Educación*, 282, 103-130.
- TOURRAINE, A. (1994). *¿Qué es la democracia?*. Madrid. Temas de Hoy.
- TYNER, K. (1993). "Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo" (pp. 171-197). En APARICI, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Unesco-Santillana.
- UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid. Narcea.
- VARELA, J. (1992). "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo". *Revista de Educación*, 298, 7-29.
- VARELA, J. y ALVAREZ-URIA, F. (1986). "La maquinaria escolar" (pp. 13-54). En VARELA, J. y ALVAREZ-URIA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid. La Piqueta.
- VERDU, V. (1999). "La era deprimida". *El País*, 25 de marzo de 1999, 32.

WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, D. (1999) [1998]. *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid. Morata-Paideia.

WOODS, P. (1989) [1986]. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós-MEC.

ZEICHNER, K. (1993). "El maestro como profesional reflexivo". *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.