

● Manuel Granado Palma
Cádiz

La otra educación audiovisual

Another audio-visual education

La imagen en movimiento a través del cine y la televisión es la manifestación audiovisual más compleja, pero no la única. Las narraciones orales, los dibujos y fotografías comentadas, las dramatizaciones, las diferentes formas de representación, como títeres, teatro de sombra, guiñol, etc., son recursos de gran potencial para trabajar la educación audiovisual desde otros ámbitos, suponiendo además el asentamiento de una base educativa fundamental para poder trabajar posteriormente la imagen en movimientos con una mayor base de madurez y conocimiento. En este trabajo se apuesta por la inclusión de todos estos recursos dentro del proceso de educación audiovisual, resultando fundamental su tratamiento en los primeros años de formación.

Although the image in movement in the cinema and on television is the most complex audiovisual manifestation, it should not be forgotten that it is not the only one. Oral narrations, drawings and commented pictures, dramatizations, the different representation varieties such as marionettes, shade theatre, puppet shows, and so on, are resources of great potential to work audiovisual education from other perspectives. They also suppose the establishment of an educational basis, fundamental in the future to be able to work on moving images with solid grounds of maturity and knowledge. This paper focuses on the inclusion of all these resources inside the process of audiovisual education, being fundamental their treatment in the first years of formation.

Educación audiovisual, medios audiovisuales, imagen, cine, TV, fotografía, cuento, teatro.
Audio-visual education, audio-visual means, image, cinema, television, picture, story, theatre.

En nuestro sistema educativo, lectura y escritura siguen siendo los pilares básicos de la formación, a partir de los cuales se fundamenta todo el proceso

educativo. Para muchos autores, como Ferrés (1996), resulta contradictorio el enfrentamiento entre la cultura de la palabra fomentada desde la escuela y la cultura icónica y audiovisual imperante en la sociedad, con una repercusión directa en la formación del imaginario popular y en los procesos de socialización y culturización.

❖ Manuel Granado Palma es profesor del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Cádiz (manuel.granado@uca.es).

Ciertamente, el lenguaje escrito es una de las principales vías de comunicación e información, aunque no la única. Hay otras vías de transmisión que comienzan a estar al mismo nivel; entre ellas, los medios audiovisuales, especialmente la televisión, pero también las nuevas tecnologías como Internet, los videojuegos o la telefonía móvil. En la cultura occidental, éstas son las actividades a las que más tiempo dedican los menores en edad escolar, y sin embargo, «las nuevas generaciones de alumnos salen de la escuela sin ninguna preparación para realizar de forma reflexiva y crítica aquella actividad a la que más horas dedican» (Iglesias y Raposo, 1998). No parece haber aún una concienciación y sensibilización clara para enseñar a leer la imagen audiovisual, lo que deriva en una población con un alto índice de analfabetismo audiovisual (Ortega, 1982), lo que conlleva el riesgo de crear espectadores pasivos y fácilmente manipulables. Actualmente no podemos considerar a alguien completamente alfabetizado hasta que no realice la doble articulación de decodificar (leer) y codificar (expresarse) a través de otros signos distintos a la escritura (Aparici y García Matilla, 1987). Umberto Eco ya definía esta situación hace 30 años, cuando afirmaba que «la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis» (1977: 367).

Para el desarrollo del proceso de alfabetización audiovisual, el trabajo en la escuela resulta fundamental, siendo múltiples los métodos, recursos y procesos de aprendizaje utilizados, con la fundamentación teórica de estudios, investigaciones, conclusiones de congresos, opiniones de expertos, etc. En estos campos, la imagen en movimiento se establece como el eje principal del proceso formativo en cualquiera de sus dos dimensiones fundamentales (Taddei, 1979): la utilización de la imagen como recurso educativo en el trabajo de las materias curriculares (educar con la imagen), ya sea como elemento motivador, como introductor, como complemento, como apoyo, para profundizar, para plantear nuevos contenidos, etc.; o la utilización de la imagen para su tratamiento particular (educar en la imagen), pudiéndose plantear como un tema transversal, con la finalidad de utilizar la imagen, no como un medio, sino como un fin en sí misma, lo que vendría a resultar el núcleo central de la educación audiovisual.

Así, las bases didácticas de la educación audiovisual estarían definidas por actividades-tipo como el análisis comentado de películas, bien sea durante o después de la proyección, discusión dirigida a modo del clásico cineforum, actividades escritas individuales sobre diferentes aspectos de la proyección, manipulación creativa del producto, como cambio de los diálogos, diferentes finales, etc., planteamientos de interrogantes y posibilidades de la trama, alteraciones del guión, tratamiento de los recursos cinematográficos, etc. El tratamiento de la imagen fija también es un recurso metodológico fundamental en el desarrollo de la educación audiovisual, sin embargo los rápidos avances tecnológicos parece que comienzan a desterrarlos cada vez más del panorama de actualidad. Y semejante situación ocurre con otros recursos, como la prensa escolar, las narraciones orales de cuentos y otros relatos, los murales temáticos, la realización y secuenciación de viñetas, las dramatizaciones, los juguetes, etc.

Todos estos recursos educativos parecen ir sucumbiendo con el paso de los años bajo el amplio manto de las nuevas tecnologías, cuyos avances son continuos, haciendo que la vigencia de sus productos sea extremadamente limitada, pues al poco tiempo de su irrupción ya habrá quedado desfasada por otro producto que duplica sus cualidades. Además su potencial de acción es infinito y tienen la capacidad suficiente como para, supuestamente, suplantar todos esos recursos a través de cualquier software. Cuando esos recursos educativos logran sobrevivir al impacto de las nuevas tecnologías, lo suelen hacer a través de una convivencia paralela con ellas y raras veces se puede encontrar un punto de conexión entre ambos recursos. En este sentido es donde la educación audiovisual debe servir como punto de enlace entre ambos tipos de recursos, pues tanto unos como otros, responden a los parámetros básicos de esta materia, esto es la combinación de la imagen y el sonido.

1. El proceso de educación audiovisual

Desde los primeros días de vida ya se comienzan a utilizar los recursos audiovisuales como instrumento para el embelesamiento del niño, aunque siempre bajo la argumentación de trabajar con ellos la estimulación y el desarrollo sensorial. Cuando aún los bebés ni siquiera son capaces de concentrar el foco visual, ni tienen control, ni coordinación motórica, ya se les suele obligar a la exposición de ciertas estimulaciones audiovisuales. Son los llamados «juguetes de cuna», que se colocan sobre el bebé, que, al estar acostados en posición de decúbito supino, no tiene más alternativas que recibir ese mensaje de luces destellantes y sonidos. A partir de ese momento, la recepción de mensajes audiovisuales va a ser una constante en su vida, siendo la principal vía de información y comunicación. Pero sin embargo, en todo su proceso educativo, ya sea formal o informal, apenas recibirá ningún tipo de formación. El tema resulta más complicado si tenemos en cuenta que la imagen audiovisual viene cargada de intereses del emisor (económicos, morales, políticos...) y que por su propio carácter termina siendo tremendamente seduc-

tora y embaucadora, especialmente para los más pequeños. Ante sujetos que no han desarrollado los mecanismos necesarios para procesar y decodificar la información que le llega de los medios, éstos encuentran un vasto campo de fieles sometidos a los intereses de su imperio y que resultan fácilmente manipulables. Y como siempre, la escuela es el marco apropiado para desarrollar ese proceso educativo, sin olvidar que el ámbito familiar es el principal núcleo educativo y que los modelos, sobre todo en las primeras edades, resultan fundamentales. A partir de aquí, podemos empezar la planificación de un programa de educación audiovisual, con la finalidad de ofrecer al alumnado los mecanismos necesarios para poder comunicarse a través de la imagen (lectura y escritura), ya sea fija o en movimiento, desde un planteamiento reflexivo y crítico. Los pasos fundamentales de ese proceso podrían ser los siguientes:

- Conocer las características psicoevolutivas, afectivas, sociales, familiares, somáticas y personales del alumnado. ¿Con quién vamos a trabajar?
- Determinar muy claramente los objetivos y contenidos que se pretenden desarrollar y alcanzar. ¿Qué queremos conseguir?
- Conocer las características de los medios con los que vamos a trabajar, tanto la técnica, como sus repercusiones, uso, posibilidades, limitaciones... ¿Con qué vamos a trabajar?

En este apartado, los medios utilizados suelen centrarse en la proyección de imágenes en movimiento, esto es, cine y televisión. El resto de los recursos con potencialidades audiovisuales, como las emisiones radiofónicas de carácter escolar, el periódico escolar, el análisis de noticias e informaciones de actualidad, el estudio y análisis de la publicidad en todas sus dimensiones, las narraciones de cuentos, el relato de historias, las asambleas participativas, la comunicación gestual, la fotografía y dibujo comentado, la narración de historias a través de viñetas o dibujos, las dramatizaciones (role-playing), las sombras chinescas, el guiñol, marionetas, títeres, etc. que pasan a un segundo plano. Cualquier manifestación comunicativa es susceptible de convertirse en un recurso didáctico perfectamente adecuado para trabajar la educación audiovisual. Todos estos recursos, quizás un tanto olvidados o cuanto menos con un carácter secundario respecto a su utilización para trabajar la educación audiovisual, configuran «la otra educación audiovisual».

- Determinar los recursos metodológicos y la didáctica que marquen las líneas básicas de la praxis educativa, considerando nuestros conocimientos del alumno y del material, y en base a la consecución de los objetivos marcados. ¿Cómo vamos a conseguir los objetivos marcados?
- Diseño de actividades. Estas actividades se pueden programar tanto para antes, como para durante, como para después de la utilización del medio audiovisual con que se trabaje. Así mismo también se puede plantear la didáctica de manera inversa, es decir, programando la actividad audiovisual como complementaria de otra actividad central.
- Temporalización. Considerando tanto su duración, como el momento del día y del curso en que se va a llevar a cabo. ¿Cuándo y durante cuánto tiempo?
- Evaluación de los resultados, de la actitud de los alumnos, del tratamiento que hemos hecho del material, y del material mismo.

A continuación se expone una breve presentación de cómo todos estos recursos (la otra educación audiovisual) pueden utilizarse en el proceso de la educación audiovisual.

2. Las narraciones orales: el cuento y las asambleas de información

La narración oral es una forma de describir e interpretar algo, a partir de lo cual creamos una imagen mental, por lo que puede considerarse, en cierta medida, como una forma peculiar de imagen. Esa recreación se realiza a partir de una concepción e interpretación personal y subjetiva. La narración oral puede venir referida a la transmisión de unos hechos sobre la vida real (no ficción-información), o bien la transmisión de una información fantástica (ficción-cuento). Los cuentos: son narraciones generalmente fantásticas expuestas con un lenguaje de gran carga emocional, y un carácter más lúdico que informativo, pues sus historias no necesariamente pretende describir una representación de la realidad, sino que tienen una pretensión. En muchas ocasiones las historias resultan grotescas, fantásticas, absurdas e irreales, propiciando de esta manera el desarrollo de la imaginación y de la fantasía para expresarlas e interpretarlas. Sin embargo, la asociación de imágenes y la configuración de esquemas mentales en el niño se van construyendo, en gran parte, a través de los cuentos. Estos esquemas mentales no sólo se van configurando con imágenes adulteradas y manipuladas por otros, sino que además ni siquiera responden a los mínimos cánones de la realidad.

Desde el punto de vista del desarrollo de la imaginación y la creatividad (y por supuesto del entretenimiento), los cuentos resultan fundamentales en la educación audiovisual, pero siempre y cuando podamos ofrecer al niño los referentes, vivencias y experiencias que le permitan el contacto directo con la realidad, pues son los conocimientos ofrecidos por ésta los que deben determinar el eje principal de sus esquemas mentales. Los niños deben comprender que el cuento es cuento, y esa conceptualización de subjetividad absoluta es la que le debe propiciar todos los mecanismos necesarios para desarrollar su capacidad imaginativa y fantástica: él también puede crear. Las actividades en este sentido son múltiples, pudiéndose utilizar un cuento popular conocido por los niños y manipularlo y cambiarlo a su antojo: cambiar los roles de los personajes, cambiar el final, introducir personajes nuevos, desarrollar en contextos y ambientes diferentes, escenificarlo, expresarlo a través de otros recursos, como el dibujo, etc.; o la creación de nuevas historias: inventarlo a partir de unos parámetros determinados, crear un cuento aportando cada niño un trozo de historia, hacerlo a partir de unos recortes de prensa o similar elegidos al azar, hacer un cuento a partir de una fotografía o imagen publicitaria, etc.

Ibáñez (2001) incide en el carácter subjetivo de las historias, pues lo único que hacemos es contarlas, independientemente de lo interesantes, aceptables o persuasivas que cada uno las haga. Tomar conciencia de estas limitaciones de las historias resulta determinante para escapar de la ideología de representación y de los señuelos de la modernidad.

Con todo ello, los niños van tomando conciencia de las posibilidades de creación, manipulación y cambio, e instintivamente serán ellos mismos quienes sientan la necesidad y motivación de intervenir para procurar sus particulares cambios sobre la historia. No se trata ya de recrear un cuento inventado por otro, sino crearlo. En definitiva estamos potenciando su capacidad de intervención, de ser un sujeto activo ante la llegada de información, a prepararse para la recepción crítica de los mensajes audiovisuales.

La información: a través del lenguaje tratamos y describimos acciones, situaciones, objetos, personajes, etc. reales, aunque siempre determinado por el matiz de subjetividad del emisor del mensaje y la capacidad de procesamiento del receptor. La realidad que describimos no la tenemos delante, sin embargo nosotros somos capaces de hacer una representación oral de ellas.

La capacidad de decodificación viene implícita a la narración oral, de tal manera que tenemos que asegurarnos que aquello que contamos sea comprendido por nuestros oyentes. Es por ello por lo que las narraciones deben estar ajustadas a la edad y proceso evolutivo del niño, tanto en su complejidad como en el vocabulario.

Las actividades, en este sentido, vienen marcadas por el diálogo, los debates sobre temas de actualidad o temas de interés puntual, situaciones concretas del ambiente interno del aula, resolución de conflictos, planteamiento de situaciones problemáticas para su discusión e incluso la mera y simple transmisión de conocimientos. Todo esto puede venir enriquecido por la participación de otras personas ajenas al aula que pueden aportar sus experiencias, vivencias o informaciones especializadas sobre una materia o cuestión concreta. Metodológicamente se debe tender a que la comunicación adquiera un carácter bidireccional, provocando la participación activa de todos los miembros del grupo, usando para ello diferentes estrategias de incitación y motivación.

3. Las dramatizaciones y la gesticulación

El gesto es la primera forma de representación natural que realiza el ser humano. Ya desde el nacimiento se desarrollan las acciones de la imitación y la representación para manifestarnos y comunicarnos ante el entorno que nos rodea. Esto hace que sea un lenguaje al que estamos perfectamente habituados y que no debe ser menospreciado en ningún momento, pues sus posibilidades dentro de la formación audiovisual resultan de gran valor, fundamentalmente en asociación a otro tipo de recurso, como los cuentos o las representaciones teatrales.

Teniendo de referente a las propias narraciones orales, especialmente los cuentos, la combinación auditiva se complementa perfectamente con la visual a través de la propia capacidad expresiva del lenguaje corporal y, con ello, la escenificación de la historia que se está contando (audio-visual).

Los niños perciben que las historias y los matices de las mismas pueden cambiar dependiendo de las posibilidades de expresión del emisor, jugando en gran medida su capacidad de improvisación.

A través de mímica, gestos, expresiones de la cara (asombro, risa, pena, dolor, miedo, etc.), pequeños guiños y todo lo que el lenguaje corporal puede aportar, condiciona el reconocimiento de acciones, estados de ánimo, mensajes, etc. Nuestro cuerpo también es un medio de comunicación y expresión y tenemos que aprender a utilizarlo tanto para expresarnos (escribir), como para interpretar a los demás (leer). Es cierto que las nuevas tecnologías nos permiten disponer de cuentos maravillosos en diferentes formatos, pero todavía no puede alcanzar la capacidad de

transmisión, tanto emocional, como informativa a la que puede llegar una narración oral realizada por el docente con la participación libre y espontánea del alumnado, sobre todo en las edades más tempranas. No hay más que imaginarnos (imagen mental) y comparar las sensaciones de un grupo de pequeños sentados en sus respectivos asientos escuchando un cuento «enlatado» en formato digital; con otro grupo escuchando ese mismo cuento narrado oralmente por su maestro o maestra con todos sus recursos expresivos. En situaciones como ésta es donde hay que determinar la capacidad docente de un profesional de la enseñanza.

4. Escenificaciones: teatro, sombras, marionetas, guiñol, títeres, etc.

Las manifestaciones de escenificación también son recursos muy a tener en cuenta para trabajar la educación audiovisual, además de su carácter emocional. Los componentes auditivos y visuales se conjuran para exponer una representación artística. Dramatizar consiste en dotar de estructura teatral a algo que, en principio, no lo tiene; pero las posibilidades educativas que ofrecen van mucho más allá, pudiendo ir de lo puramente artístico hasta incluso aspectos terapéuticos, así como la motivación a la investigación y el estudio analítico, el descubrimiento, la puesta en práctica del ensayo-error-rectificación, y, en definitiva, el desarrollo de toda una serie de capacidades y competencias tanto personales, como grupales, como socioculturales.

En el ámbito puramente audiovisual, permite al niño entrar en un largo proceso creativo y de comunicación, pero sobre todo, resulta muy adecuado para la preparación de espectadores críticos. Resulta fundamental el establecimiento de una complicidad entre actor y espectador a través del escenario, que hablen un mismo idioma, para una vez adquirida la estrategia semiótica y el análisis de los signos de representación, se pueda llegar a la comprensión, entendida no sólo en el acto de recibir, sino también en el de participar (Umbersfeld, 1997).

Por otro lado, todos los demás recursos, como el cuento, las fotografías, los dibujos e incluso las proyecciones son susceptibles de poder ser utilizadas en las representaciones teatrales, lo que permite la perfecta combinación de diferentes técnicas para la creación de un producto final. Con todo ello, el niño va a ir tomando conciencia del carácter subjetivo y personal que toda obra conlleva, que todo es producto de la interpretación que hace alguien, que él también tiene la posibilidad de expresarse, manifestarse y de comunicar (sujeto activo de la comunicación) y que todo lo que recibe por canales unidireccionales no es más que la interpretación subjetiva de alguien y su particular manera de ver y entender una determinada realidad. Las cosas no son como son sino como cada uno la interpreta. Esto resulta fundamental para adquirir conceptos que permitan procesar, clasificar, reflexionar y seleccionar la avalancha de información que recibe diariamente; y hacerlo desde un criterio crítico, resultando un sujeto activo en la comunicación y no una mera «esponja» que absorbe todo lo que le llega con total pasividad. La inclusión de las diferentes formas de escenificación dentro del proceso de educación audiovisual puede proporcionar experiencias, instrumentos y recursos que permiten al niño aumentar cuantitativa y cualitativamente sus propios recursos expresivos y comunicativos, así como el análisis y exploración crítica de los mismos, permitiéndoles el enriquecimiento y mejora de su particular visión de la realidad.

5. La imagen fija: dibujos y fotografías

A través de dibujos y fotografías, los niños tienen la posibilidad de tomar conciencia de las distintas formas de representación gráfica de la realidad. Al igual que con la narración o la dramatización, la imagen gráfica es imprescindible para ir determinando los factores diferenciadores con la realidad, de manera que vayan asumiendo que la realidad es una cosa y la imagen no pasa de ser una representación subjetiva de la misma, independientemente del parecido que tenga con ella.

Los dibujos: son la forma más subjetiva de representación gráfica, pues en ellos se plasma toda la capacidad imaginativa del creador. El trabajo con dibujos es el que más se presta para realizar la doble función de expresión (escritura de imágenes) y recepción (lectura de imágenes), pues desde muy temprano cualquier niño tiene la habilidad manual suficiente para asir un lápiz o similar y pasarlo por un papel o pizarra.

Los dibujos, como expresión personal e independiente de una realidad, deben responder, no sólo a la habilidad psicomotriz y mimética del creador; sino que en ellos deben involucrarse las experiencias, sensaciones, interpretaciones y esquemas conceptuales que cada uno posee sobre la realidad a representar. No se trata, pues, de una representación de la realidad respondiendo a unos cánones preestablecidos, como por ejemplo, el típico dibujo de la casa representada con el tejado triangular, ni tampoco de hacer un dibujo procurando que se parezca lo máximo posible a la realidad que representa (modelos). Es fundamental tener muy claro que no se trata de recrear, sino de crear. Resulta incomprensible que un niño manifieste totalmente convencido y resignado que «él no sabe dibujar».

Esa frase expresa mucho más que unas limitaciones artísticas. Generalmente esa expresión viene cargada por una experiencia escolar y familiar donde se asocia «dibujar bien» con el hecho de que esa representación de la realidad sea lo más parecida posible a ella, no valorándose en absoluto la capacidad de interpretación, creación y manifestación personal y subjetiva del autor. Incluso es normal que a un niño se le recrimine su decisión de ser creativo con la policromía: el dibujo de un árbol, por ejemplo, debe ser coloreado con el tronco marrón y las hojas verdes. En los dibujos realizados en la pizarra tenemos además la posibilidad de cambiarlos fácilmente a nuestro antojo, dando la oportunidad de combinar las visiones de todos los participantes. Por ejemplo, dibujar un paisaje, aportando cada uno un elemento del mismo, o crear un monigote donde cada uno dibuje una parte del esquema corporal. Igualmente, en los dibujos de creación individual, los niños deben tener siempre la posibilidad de borrar, algo que además de gustarles sobremanera, les propicia un conocimiento básico respecto a su poder sobre la imagen: es él quien crea y quien destruye. Él tiene el mando.

El dibujo es una de las manifestaciones donde más carga emocional y subjetiva se puede poner y es importante para trabajar a partir de ellos todo lo concerniente a la imagen y la educación audiovisual. Las posibilidades de actividades son infinitas: comentarios de los dibujos, sus explicaciones, los argumentos esgrimidos a partir de los mismos, comparación de diferentes puntos de vista, la utilización de los dibujos para la representación de historias (viñetas), la utilización de los dibujos para manifestar no sólo la realidad material, sino también la emocional, etc.

La fotografía: ofrece una imagen más fidedigna de la realidad a la que representa, por lo que a diferencia del dibujo, la subjetividad e influencia de la personalidad del creador tienen, a priori, un papel menos determinante (al margen, por supuesto, de valoraciones artística). Pero aún así, siempre existen factores técnicos que hacen que cada obra fotográfica adquiera su propia dimensión, tanto a nivel denotativo, como sobre todo, connotativo: el color, la profundidad, el enfoque, la composición, el encuadre, las tonalidades, el ángulo, etc., hacen que la misma realidad representada pueda cambiar considerablemente. Por otro lado, los continuos avances informáticos nos permiten utilizar multitud de programas para adulterar y manipular esa imagen fotográfica a nuestro antojo, pudiendo hacer que la representación no tenga nada que ver con la realidad que representa. La publicidad es un campo donde esta manipulación puede trabajarse de forma muy clara. Como señala Vilches (1984), «el verdadero contenido de una fotografía es su relación con una expresión icónica y plástica y no con el objeto/causa real de la fotografía».

Las fotografías resultan una herramienta fundamental para el proceso de educación audiovisual, desde los primeros años, en que pueden ser utilizadas como meros identificadores de la realidad, resultando fácil la asociación de imágenes (realidad/ficción). En los primeros años, es importante que las fotografías mostradas a los alumnos sean de objetos cotidianos para que les resulten familiares, tanto por sus formas, colores y usos. Por ejemplo, presentamos la fotografía de un plátano. El proceso se iniciaría asumiendo que aquello «no es un plátano», sino una representación del mismo, el cual también se presenta. La imagen (la foto del plátano) no se puede comer, ni pelar... cosa que si se puede hacer con el plátano real. Estos principios pueden parecer innecesarios por su obviedad y evidencia, pero son conceptos fundamentales para comenzar a comprender el complejo proceso de la manipulación y adulteración de la realidad a través de la expresión icónica, lo que comienza a activar los mecanismos de procesamiento crítico de la imagen, ya sea fija o en movimiento. A partir de aquí podemos empezar a trabajar la imagen más abstracta y compleja. El tratamiento conjunto de fotografías con los objetos reales a los que representan será un paso básico para ir adquiriendo nuevas experiencias y conocimientos al respecto. Finalmente estaría el factor creador, esto es, tener la posibilidad de ofrecer a los niños los recursos necesarios para hacer fotografías, de manera que vayan comprobando por sí mismos la artificialidad del producto resultante.

6. Objetos tridimensionales (juguetes)

Otro tipo de imagen viene dada por los juguetes, que son la representación de la realidad a través de una imagen tridimensional. Las imágenes tridimensionales pueden ser tremendamente parecidas con el objeto real que representan, resultando, en ocasiones, muy complicado distinguir una de otra, pues la apariencia puede ser idéntica, e incluso el material con que están hechos, y sólo se pueden diferenciar por su uso. Por ejemplo, los teléfonos móviles de juguete a veces resultan exactamente iguales en apariencia a la realidad que representa, e incluso hay juguetes de utensilios domésticos que sólo varían del real en el tamaño, pues incluso realizan las funciones que le son propias. Pero, por muy parecido que sea a la realidad, no pasará de ser un juguete, un objeto simbólico, una representación.

El juguete es un elemento fundamental en la etapa infantil, convirtiéndose en el objeto base para el desarrollo del «juego simbólico» (también posible sin juguete), donde trasladará todo sus esquemas mentales. Desde este punto

de vista, el juego simbólico es una recreación de la realidad, pues se trata más de actitudes miméticas que creativas, pero lo cierto es que a través de ellas se va manifestando su particular visión de la realidad, con lo que no se trata tanto de lo que es, sino de como él lo ve. Tiene una importante parcela de subjetividad, la cual se acentúa cuando el juego es colectivo y se entrecruzan diferentes personalidades. Ofreciéndole juguetes y potenciando el juego simbólico vamos a conseguir a nivel audiovisual (en el juego simbólico el sonido es una parte esencial) que el niño vaya procesando la información que le ofrece la realidad para traspasarla al juguete y a partir de ahí desarrollar su imaginación y fantasía. Al mismo tiempo podemos introducir variantes en el juego, de tal manera que tome conciencia de las diferencias (sobre todo de utilidad) que el juguete en cuestión tiene con la realidad que representa. Por ejemplo, un caballo es un ser vivo; mientras que el juguete tiene una forma más o menos parecida, pero su tamaño es menor, no está vivo, no siente ni padece, ni crece, etc. Esto no debe impedir que el niño desarrolle toda su fantasía al respecto, sino más bien todo lo contrario.

7. Informática

Actualmente, una parte esencial de la información y comunicación recibida por niños y adolescentes proviene de los medios informáticos. Pantallas que incesantemente posibilitan chats, foros, blogs, expresiones, juegos (individuales, en grupos o en red), software libre, acceso a música, películas, etc.; y todo ello con un enorme potencial de difusión. Las posibilidades que se ofrecen son infinitas y prácticamente incontrolables, pudiendo derivar del inocente intercambio de información, fotografías o juegos a aspectos mucho más complejos y comprometidos. Lo que resulta una incongruencia es, por un lado, la continua queja sobre las nefastas consecuencias de su uso y la problemática que ello puede conllevar; y sin embargo, por otro lado, no se proporcionan al sistema educativo los recursos metodológicos y curriculares necesarios para dotar a los más jóvenes de los mecanismos y herramientas fundamentales para hacer un uso responsable y crítico de los recursos informáticos y audiovisuales.

Respecto a los videojuegos, no se puede despreciar su potencial educativo e incluso socializador, pues además de su capacidad motivadora y de atracción, permite el análisis minucioso de la imagen y el uso y manipulación de la misma. Esto redundaría en el desarrollo de esa capacidad crítica que resulta fundamental para poder completar una educación audiovisual que permita el aprovechamiento de los medios de comunicación y divulgación sin caer irremisiblemente y pasivamente en sus redes.

8. Combinación de recursos

El tratamiento de la imagen puede trabajarse combinando las diferentes formas de manifestación de la misma, es decir operando simultáneamente con dibujos, fotografía, televisión, dramatización, marionetas, objetos, juguetes, etc. Esto configura una idea de las distintas formas de expresión (representar) de una realidad, confiriéndose su carácter de subjetividad. Cuando esas imágenes no sólo son presentadas, sino que además son de creación propia, la concienciación es aún mayor.

9. Experiencias con la realidad

La referencia de la realidad siempre ha de estar presente en el trabajo de la educación audiovisual, pues debe ser ella quien nos debe aportar los referentes necesarios para poder desarrollar la capacidad de imaginación y fantasía. Desarrollar estas capacidades a partir de las interpretaciones de otros supone reducir las potencialidades propias y hacerlo siempre condicionado por un punto de vista ajeno. Volviendo al ejemplo del clásico dibujo de la casa representada con un tejado triangular, podemos ver que cuando el niño dibuja una casa termina aceptando ese modelo y desarrollando su interpretación a partir de él. Antes de dibujar algo, el niño debe interiorizar bien la realidad que va a representar (experiencia directa y consciente de ella), y aunque se le puedan presentar modelos, éstos han de ser variados y diferentes, para no limitar nunca su capacidad de representación e imaginación.

Por otro lado, la realidad ofrece información más racional para la construcción de sus esquemas mentales y tiene una profunda carga emocional y sensorial difícilmente suplantable por la imagen, pudiéndose establecer infinidad de combinaciones e interacciones a partir de ella. Un ejemplo ilustrativo es el del concepto de lobo que suelen tener los niños más pequeños, pues sus esquemas sobre este animal se desarrollan basados en las ilustraciones y referencias de cuentos y dibujos animados, donde el lobo suele aparecer de manera voraz y feroz (siempre es el personaje malo). Cuando el niño visita el zoo y se le muestra el lobo, el de verdad, el real, y ve a una especie de perro delgado, pasivo y cabizbajo caminando de lado a lado del recinto, normalmente no lo reconoce como tal y no lo integra en su particular (y falso) esquema de lobo. «Eso no es un lobo, es un perro». Ellos esperan al «lobo feroz» cre-

ado a partir de la imagen transmitida por diferentes medios. Todo ello va creando una distorsión y manipulación de la estructuración del pensamiento, que a medida que se va ampliando con esquemas más complejos y de mayor contenido ideológico, psicológico y social va contribuyendo a la aparición de una personalidad pasiva, condicionada por intereses de terceros y susceptible a la manipulación.

La realidad concebida a través de la experiencia personal es quien va a determinar la calidad de ficción de la imagen, de lo irreal, de lo falso, de lo subjetivo. En educación audiovisual será muy importante ofrecer al alumnado objetos y elementos de la realidad más cercana para experimentar con ellos y contrastarlo con las imágenes que los representan. Pero no sólo la realidad se concibe a través de objetos, sino también a través de la experimentación de situaciones que posiblemente sólo conozcan a través de la imagen: excursiones al campo, a recintos deportivos, al teatro, a una pequeña fábrica, etc.

10. Imagen en movimiento

Resulta evidente que el trabajo de todos estos recursos educativos (la otra educación audiovisual) no conlleva el abandono del trabajo directo con la imagen en movimiento, esto es, cine y televisión fundamentalmente. El trabajo con la imagen en movimiento es el eje central en el desarrollo de la educación audiovisual y su tratamiento es totalmente imprescindible en el proceso; pero no son los únicos medios para poder trabajarla y no es posible hacerlo en toda su dimensión si no se atienden a otros recursos como los aquí enunciados.

Considerando todos estos recursos, un programa de educación audiovisual debería cubrir tres fases fundamentales, cada una de las cuales deberá ajustarse al nivel psicoevolutivo y socio-cultural del alumnado:

- Fase 1: distinción de la realidad de la ficción, entendida como la representación, en forma de imagen, de esa realidad desde un punto de vista particular y subjetivo.
- Fase 2: comprensión del mensaje transmitido a través de la imagen (lectura de imágenes).
- Fase 3: análisis de la imagen desde un punto de vista crítico y reflexivo.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1993): Comunicación audiovisual. Huelva, Grupo Comunicar.
- AGUADED, J.I. (1998): «Educar en los medios: apostando por la ciudadanía», en *Comunicar*, 11.
- ALONSO, C.M. y GALLEGU, D.J. (1992): *Cómo enseñar a ver críticamente la televisión*. Cursos de formación del profesorado. Madrid, UNED.
- ALONSO, M. y MATILLA, L. (1990): *Imágenes en acción: análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid, Akal.
- APARICI, R. y MATILLA, L. (1987): *Lectura de imágenes*. Madrid, De la Torre.
- APARICI, R. (1993): *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y De la Torre.
- APARICI, R. (1996): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, De la Torre.
- BARTOLOMÉ, A.R. (2002): *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona, Grao.
- BROWN, L.K. (1991): *Cómo utilizar bien los medios de comunicación*. Manual para padres y maestros. Madrid, Visor.
- ECO, U. (1987): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen.
- ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós.
- FERRÉS, J. y MARQUÉS, P. (Coords.) (1996): *Comunicación educativa y Nuevas Tecnologías*. Barcelona, Praxis.
- IBAÑEZ, T. (2001): *Muníciones para disidentes*. Barcelona, Gedisa.
- IGLESIAS, M.L. y RAPOSO, M. (1998): «El papel del profesor ante la influencia de la televisión», en *Comunicar* 11; 142-148.
- KRASNY BROWN, L. (1991): *Cómo utilizar bien los medios de comunicación*. Madrid, Visor.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.
- ORTEGA CAMPOS, I. (1982): *El cine en la escuela*. Jaén, Diputación Provincial de Jaén, Área de Cultura.
- PRO, T. (2003): *Aprender con imágenes*. Barcelona, Paidós.
- REQUENA, J. (1985): «El discurso televisivo», en *Contratiempo* 39; 5.
- ROMAÑA, T. y MARTÍNEZ, M. (2003): *Otros lenguajes en educación*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Ministerio de Ciencia y Tecnología e ICE Universidad de Barcelona.
- ROMERO, R. (2000): *La integración de las nuevas tecnologías*. Sevilla, MAD.
- TADDEI, N. (1979): *Educar con la imagen*. Madrid, Marova.
- UBERSFELD, A. (1997): *La escuela del espectador*. Madrid, Asociación de directores de escena de España.
- VILCHES, L. (1984): *La lectura de la imagen*. Barcelona, Paidós.