

Webinar *A la memoria de Geneviève Jacquinot-Delaunay (1937-2014)*
Educación, industrialización e innovación disruptiva
 31 de Mayo 2023, 10:00 hrs. Ciudad de México, 12:00hrs. Martinica, 18:00 hrs. Madrid, París

Participan:
 Pierre Mœglin, Université Sorbonne Nord Paris XIII
 Bruno Ollivier, Université des Antilles

Modera:
 Gerardo Ojeda, ECESELI-RIIEL

Facebook Live Udualedsocial
 Retransmisión: ECESELI-UDUALC

ANTOLOGÍA
TEXTOS DE CONSULTA Y REFERENCIA
 Traducción Gerardo Ojeda Castañeda

ÍNDICE	PAG.
1. <i>A la memoria de Geneviève Jacquinot-Delaunay (1937-2014)</i>	2
2. <i>Tras los trazos de Geneviève Jacquinot-Delaunay</i>	4
3. <i>SIC y SED están en el mismo bote...</i>	12
4. <i>Educación y comunicación puestas a prueba de medios.</i>	13
5. <i>Ciencias de la Educación y la Comunicación en Diálogo: sobre Medios y Tecnologías Educativas.</i>	18
6. <i>Acerca del libro Image et Pédagogie, Geneviève Jacquinot, reeditado en 2012.</i>	30
7. <i>Geneviève Jacquinot (1996): La escuela frente a las pantallas</i>	36
8. <i>Comunicación educativa mediada: de la Edad de Piedra a la Edad del Bronce</i>	40
9. <i>En cuanto a las revistas francófonas...</i>	51
10. <i>No naces usuario de Internet, te conviertes en uno</i>	54
11. <i>Universidad y TIC. Crónica de una innovación anunciada</i>	56
12. <i>La Universidad Online: del Dispositivo Empírico al "Objeto" de Investigación, entre Las Ciencias De la Información y la Comunicación (CIC) y Ciencias de la Educación (CED)</i>	61
13. <i>La violencia de las imágenes televisivas y su impacto en las conciencias</i>	65
14. <i>Entre la presencia y la ausencia. La FAD formación a distancia como principio de provocación</i>	73
15. <i>De medios a medios... o la urgencia de una formación de las culturas digitales</i>	85

A la memoria de Geneviève Jacquinot-Delaunay (1937-2014)

Para todas y todos ustedes que no conocieron la obra de Geneviève Jacquinot-Delaunay, y a 10 años de su muerte, los invitamos a un merecido reconocimiento a su trabajo académico y de investigación realizado en la Universidad París VIII, y cuyas líneas pioneras y prospectivas de actuación fueron y son hoy día de gran actualidad en la relación existente entre las ciencias de la educación y la pedagogía y las ciencias de la comunicación e información: imágenes, lectura y educomunicación, medios audiovisuales y TV educativa, educación a distancia y teleformación, saberes digitales y educación mediática son muchos de los campos que abordo desde finales de los años 70 del siglo XX. Con Pierre Moeglin (Profesor Emérito de la *Universidad París XIII Sorbona Norte*) y Bruno Ollivier (Profesor Emérito de la *Universidad de las Antillas: Guadalupe et Martinique - CNRS-Université Paris IV Sorbonne*), realizamos este webinar o tele-encuentro interactivo en el marco de la RIIEL, *Red Internacional de Investigación en Educación en Línea* del ECESELI, Espacio Común de Educación Superior en Línea de la (UDUALC) Unión de Universidades de América Latina y El Caribe. Visite el sitio Web [Educación, industrialización e innovación disruptiva | Facebook](#) con documentación en español sobre el tema.

Geneviève Jacquinot-Delaunay fue una docente e investigadora universitaria en el campo de las relaciones e interrelaciones entre las *Ciencias de la Educación* y de la *Información y Comunicación*, y especialmente en el conocimiento de diversos temas clave como el estudio de las *tecnologías educativas* y la *educación a distancia*; pionera también desde los años 70 exploró y contribuyó al concepto del *empoderamiento* a través de la *educación mediática*, al rol e importancia de la *televisión escolar o educativa*, y sobre todo, al estudio del *uso educativo de las imágenes visuales y/o audiovisuales* generadas por las TIC, *tecnologías de la información y comunicación*.

Como responsable de la coordinación de la publicación *Communications* número 33 de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (1985: EHESS, París) centrado en el *aprendizaje con medios de comunicación* ([Apprendre des médias](#)) inició su análisis sobre la influencia de los medios audiovisuales en el desarrollo cognitivo y los procesos mentales generados por la *lectura de imágenes*; con la publicación ese mismo año del libro *L'École devant les écrans* planteó los cambios introducidos en los sistemas escolares y en la sociedad con las *tecnologías educativas* del fin del siglo XX, y en particular las dedicadas a la *tele-enseñanza* o *educación a distancia*.

De 2001 a 2008, fue editora jefe de la revista científica [Médiamorphoses](#) que creó en colaboración con el INA, *Institut National de l'Audiovisuel*. Participa en los consejos editoriales de las revistas [Hermès](#) y de *Distance et Savoirs*. También fue miembro del Consejo de Orientación y Desarrollo del Centro de Enlace de [Educación y Medios de Información \(CLEMI\)](#), así como de la red africana de aprendizaje a distancia [RESAFAD](#).

Entre sus publicaciones referenciales más significativas, se pueden citar desde [Geneviève Jacquinot - Dialnet \(unirioja.es\)](#) las siguientes propuestas bibliográficas:

- Jacquinet-Delaunay, Geneviève (1975) : *Structures spécifiques du message audio-visuel didactique*. Thèse de Doctorat sous la direction de Christian Metz et Jacques Wittwer Université de Paris VIII, Vincennes.
- Jacquinet-Delaunay, Geneviève (1977) : *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique*, Ed. PUF, Paris.
- Jacquinet-Delaunay, Geneviève, dir. (1981) : *Apprendre des médias, Communications*, n° 33, Ed. EHESS, Paris.
- Jacquinet-Delaunay, Geneviève (1985) : *L'École devant les écrans*. Ed. ESF, Paris.
- Jacquinet-Delaunay, Geneviève (1993) : *La communication éducative médiatisée : de l'âge de pierre à l'âge de bronze*. Études de communication n° 14: 77-90. <http://edc.revues.org/2731>.
- Jacquinet-Delaunay, Geneviève (1996) : *Les NTIC : écrans du savoir ou écran aux savoirs*. Ateliers 9, tome I : 13-23.
- Jacquinet-Delaunay, Geneviève (2001) : *Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives*. L'année sociologique, vol. LI, n° 2 : 391-410.
- Jacquinet-Delaunay, Geneviève (2007) : *Éducation et communication À l'épreuve des médias*.
- Jacquinet-Delaunay, Geneviève et Fichez, Élisabeth, Dir. (2008) : *L'Université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*, Ed. De Boeck, Bruxelles.
- Jacquinet-Delaunay, Geneviève (2008): Empoderamiento a través de la educación mediática, un diálogo intercultural.
- Jacquinet, Geneviève, entretien avec Joëlle Le Marec (2012). *Entretien. D'image en images : aux rives de l'interdisciplinarité ?* in Jacquinet, Geneviève (2012). *Image et pédagogie*. Paris, Éditions des archives contemporaines, nouvelle édition, Paris.

Tras los trazos de Geneviève Jacquinot-Delaunay

Brigitte Chapelain en *Hermès, La Revue* 2015/1 (n° 71), páginas 297 a 303
Publicado en Cairn.info el 04/06/2015 <https://doi.org/10.3917/herm.071.0297>

- 1** Después de obtener su Certificado de Aptitud para la Enseñanza (CAPES) en Letras Modernas, Geneviève Jacquinot-Delaunay, emprendió una maestría sobre la americanización del vocabulario del cine bajo la dirección de René Etiemble, comparatista y lingüista, profesor de la Sorbona que acababa de escribir en 1964 *Parlez-vous français*; y que Pierre Assouline diría más tarde que era un "alborotador", pero que debería animarse a perseverar [\[1\]\[1\]"Apóstrofes"](#), 26 de febrero de 1988. Ver... Geneviève siempre admirará a este original académico, especialista en la *sinización* (asimilación lingüística o asimilación cultural de conceptos del idioma chino y la cultura de China) entre el confucianismo y el haiku, que sabe unos quince idiomas. Mucho más tarde, en 2006 [\[2\]\[2\]"El sentimiento de presencia"](#), Redes humanas, redes..., evocará las presentaciones "hipermagistrales" del profesor Etiemble, enfatizando que la interacción fue máxima porque este maestro pensó en voz alta, y que incluso si la audiencia estaba en una situación "magistralmente no interactiva", sin embargo, se vio arrastrada al cuestionamiento y la elaboración de un pensamiento, una situación para Geneviève de gran riqueza pedagógica.
- 2** Profesora de literatura en la escuela secundaria, Geneviève participa también en un programa de educación sanitaria sobre lactancia materna para mujeres en Nueva Guinea y reflexiona sobre el papel de la imagen en la transmisión del conocimiento.
- 3** Respondiendo a un concurso de televisión escolar en busca de guionistas-pedagogos, Geneviève fue seleccionada y trabajó en RTS con directores, algunos de los cuales se habían hecho famosos, como Éric Rohmer y Néstor Almendros. Quiere seguir el proceso de creación de programas, desde la idea pedagógica hasta la producción audiovisual, como destacará más adelante en la entrevista que Françoise Thibaut y Jacques Walet realizaron en Canal U [\[3\].\[3\]Tematice, MSH.](#) Geneviève produce cuatro programas para la televisión escolar, el más famoso de los cuales sigue siendo Les Magdaléniens. Una parte importante de las preguntas científicas de Geneviève ya están ahí: ¿cómo enseñar con la imagen? Cómo explorar "un modo específico de significado basado en la intención de instruir [\[4\]\[4\] Cahiers de la RTS, n° 49](#)» ? ¿Cómo aprender con la imagen?
- 4** El contexto científico está en plena ebullición. El mítico número 4 de *Comunicaciones* publicado en 1964 saca a la semiología de la camisa de fuerza de la lingüística. En la continuidad De Saussure, como escribe Roland Barthes en el prefacio, la semiología "tiene por lo tanto como objeto cualquier sistema de signos cualquiera que sea la sustancia, cualesquiera que sean sus límites". Se presenta como una exploración preliminar y una disciplina que se busca lentamente. Además de los artículos sobre la retórica de la imagen y los elementos de semiología de Roland Barthes, hay otros como el de Christian Metz, fundador de la semiología del cine, cuyo papel será crucial en la vida científica e intelectual de Geneviève, y que se titula "Cine: ¿lenguaje o lenguaje?". Para Metz, es hora de asociar la lingüística con estos enfoques para realizar en el campo del cine "el hermoso proyecto saussureano" y "hacer semiología del cine".

- 5** Geneviève regresa al servicio público. Su solicitud como profesora de literatura moderna en el colegio audiovisual experimental de Marly-le-Roi fue aceptada y durante dos años, de 1966 a 1968, cuando el sitio aún no estaba terminado, pero los estudiantes allí, formó parte del equipo pedagógico y probó el trabajo colegial, colaborativo diríamos hoy en día. La producción de programas, materiales de acompañamiento y ejercicios ocupa parte de las actividades de los profesores, una gran mayoría de los cuales no tienen experiencia particular en el campo [\[5\]\[5\]](#) Gran testigo de la televisión escolar: Geneviève Jacquinot,... ! Geneviève descubre las condiciones, pero también los obstáculos para la integración de la innovación tecnológica en la educación, en particular la resistencia de la institución. Es parte del enfoque sistémico iniciado por Étienne Brunswic [\[6\]\[6\]](#) "Sistema escolar e innovación tecnológica en Francia", El... Ya en 1970, lo que demuestra la necesidad de tener una visión global de la experimentación, incluyendo un análisis de todos los medios disponibles, incluidos los organizativos e institucionales, un análisis de las limitaciones y los criterios de evaluación. Para Geneviève, como lo expresó varias veces, esta experiencia fue fundamental.
- 6** Geneviève fue cooptada como profesora asistente en la Universidad de Vincennes/París 8, que se inauguró en enero de 1969 y comenzó una tesis bajo la supervisión de Christian Metz. Geneviève mantendrá una fidelidad incondicional a este maestro cuya extrema generosidad Marc Vernet enfatizará más tarde [\[7\]\[7\]](#) Marc Vernet, "¿De qué está hecho el amor al cine?"... y Gérard Genette la foncière mélancolie [\[8\]\[8\]](#) Bardadrac, París, Seuil, 2006. Esta cita está hecha por... La semiología del cine conocerá horas de gloria y fuerte resistencia [\[9\]\[9\]](#) Ibidem. : "Fue uno de los pocos teóricos que conocí (del cine como de cualquier otro sector científico) que nunca despreció la didáctica [\[10\]\[10\]](#) "Christian Metz un maestro a pesar de sí mismo... Homenaje de Geneviève.... Los seminarios de Metz a los que asistió reforzaron sus opciones y se convirtieron, dice, "como el aire que respiramos, en un alimento intelectual y humano indispensable que me hizo soportar agitaciones institucionales o discursos terroristas (estábamos en los años posteriores a sesenta y ocho años) maestros del pensamiento que te eximen de pensar, ya que es suficiente adherirse y repetir [\[11\]\[11\]](#) Ibidem.
- 7** Paralelamente a su tesis sobre didáctica del cine, Geneviève continuó su enseñanza en Vincennes en el Departamento de Ciencias de la Educación creado como una unidad autónoma en 1970. La población estudiantil es muy diversa social y culturalmente. Geneviève recuerda las prácticas de canibalismo que tuvieron lugar en la Universidad de Vincennes en términos de experimentación tecnológica, que consistieron "desde el sofisticado sistema original rápidamente despedazado" para configurar "un nuevo dispositivo adaptado a las necesidades de los diversos grupos de usuarios [\[12\]\[12\]](#) "Vincennes y los caníbales mediáticos, Editorial",... ». Por lo tanto, los estudiantes y profesores han desviado y adaptado a sus necesidades equipos excesivamente centralizadores, pero costosos y refinados, puestos a disposición por el ministerio en la apertura de la universidad. Geneviève trata de articular en su enseñanza el análisis crítico de las prácticas formativas de los sectores público y privado, la introducción a la producción y evaluación de documentos audiovisuales educativos y el análisis de cuestiones tecnológicas.

- 8** En 1977, la tesis de Geneviève fue publicada bajo el título *Image et Pédagogie. Pour une analyse sémiologique des films et programmes à vocation éducatif* (Ed. PUF, Presses Universitaires de France, 1977 ; reeditado por Archives Contemporaines en 2012). En el prefacio que escribe, Christian Metz insiste en la reversibilidad científica de esta importante obra, que forma parte de las ciencias de la educación y de la semiología. Da la bienvenida a las nuevas contribuciones de Geneviève a la teoría semiológica y concluye: "El libro está a su imagen: todo en su solidez". Fue adscrita como profesora en la Universidad de Abidján durante dos años.
- 9** En 1981, Geneviève coordinó el número 33 de *Comunicaciones*, "Aprendiendo de los medios", en el que las contribuciones de autores internacionales de diferentes disciplinas analizaron la influencia de los medios en el desarrollo cognitivo, así como los procesos semióticos y mentales generados por la lectura de imágenes. El enfoque semiológico, el cuestionamiento de los efectos de los medios de comunicación sobre los modos de pensamiento y el aprendizaje a través de la cultura colocan la iluminación de las ciencias de la comunicación como esencial para su enfoque. La investigación de Geneviève Jacquinet-Delaunay se enriquece ahora con otra línea de pensamiento: ¿cómo aprendemos de los medios de comunicación? ¿Qué aprendemos? ¿Pueden los medios ayudarnos a aprender mejor? Pide una teoría del aprendizaje de los medios.
- 10** Geneviève regresa a la Universidad de París 8 que no abandonará hasta obtener su emérito. La década de 1980 reveló su fuerte inversión tanto en sus actividades educativas como científicas. En 1984, con gran terquedad y convicción, obtuvo la creación de un DEUG ECLA (Educación, comunicación, ciencias del lenguaje) que conducirá a la creación de la UFR *Culture y Communication* en 2004. Es en este momento que organizará en la DEA de ciencias de la educación "Enfoques plurales de las ciencias de la educación" la opción de las tecnologías educativas. En 1988, la telemática DESU se acredita y se convertirá en un DESS en medios electrónicos interactivos, más tarde transformado en una maestría profesional en "Comunicación Digital". El DESU telemático está abierto a solicitantes de empleo, empleados y estudiantes. En 1986, defendió su tesis estatal sobre el trabajo bajo la supervisión de Christian Metz y Jacques Wittwer y fue nombrada profesora universitaria en ciencias de la educación. Se convirtió en vicepresidenta de la Sociedad Francesa de Ciencias de la Información y la Comunicación a cargo de la enseñanza de 1986 a 1990, al mismo tiempo que era vicepresidenta de París 8. Inició el equipo de investigación del Grupo de Investigación en Aprendizaje, Medios y Educación (Grame) en la encrucijada de las ciencias de la educación y la comunicación y supervisó las tesis de muchos estudiantes de doctorado, muchos de los cuales eran extranjeros.
- 11** En 1985 *L'École devant les écrans* fue publicado por ESF. Geneviève hace una valoración crítica de los diversos experimentos educativos realizados con los medios audiovisuales designados en aquel momento como "las aplicaciones pedagógicas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación", situando así definitivamente esta cuestión en la confluencia de la pedagogía y la comunicación.
- 12** África es una constante en la vida de Geneviève. Las actividades profesionales que dirigió allí a partir de 1965 alimentaron su reflexión sobre la imagen y luego sobre

las tecnologías de la información y la comunicación en su relación con la enseñanza. Después de la operación "Radiotélébac" en 1968, participó como consultora y productora en un experimento televisivo educativo [13].[13] Podemos mencionar de manera no exhaustiva algunos miembros de..., también en Côte d'Ivoire, que durará diez años bajo los auspicios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En este contexto, será adscrita durante dos años a la Universidad de Abidján. Los resultados muestran una cuota de éxito en la medida en que la matrícula en la escuela primaria aumenta en un 30%, pero este país no estaba preparado cultural y sociológicamente para recibir la transferencia de ciertas fantasías de mayo del 68, tanto en el contenido del plan de estudios como en los métodos pedagógicos. Además, desde un punto de vista sistémico, no se tuvieron en cuenta demasiados elementos, en particular, como no se planificaron cambios organizativos, muchos estudiantes no pudieron ser acomodados en el segundo ciclo. El proyecto Resafad (Red Africana de Educación a Distancia) comenzó en 1997 con el objetivo de capacitar a gerentes africanos en el uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje a distancia [14].[14] Jean Valérien, "Une étude de cas. El Resafad. Una iniciativa...." Geneviève interviene como experta y aboga por que se tengan en cuenta las lecciones de las evaluaciones de las diversas experiencias antes de comenzar un nuevo proyecto. Su enfoque de los problemas no es tecnófilo, sino intercultural.

13 En 2002, Geneviève editó el libro sobre *Les jeunes et les médias*, publicado por L'Harmattan, en el que muchas contribuciones tratan sobre la educación mediática que, desde la Declaración de Grünwald (enero de 1982), ha sido esencial para la formación de ciudadanos. Como miembro de la junta permanente del Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI) y del Groupe de Recherche sur la Relations Enfants/Médias (GRREM), que participa regularmente en importantes reuniones mundiales sobre educación mediática, Geneviève centrará su pensamiento más en la investigación de la educación mediática, que no debe confundirse con la relación de los jóvenes con los medios de comunicación. La investigación en educación mediática cae bajo las ciencias de la educación (SED), mientras que la investigación en medios cae bajo las ciencias de la información y la comunicación (ICS) [15].[15] "Investigación en Educación Mediática", conferencia CREDAM,.... La convergencia tecnológica está ampliando considerablemente el concepto de alfabetización mediática, que debe combinarse con el de "alfabetización informacional". Por lo tanto, para ella, existe la urgencia de la alfabetización mediática e informacional, que se define en particular por "el dominio del acceso a la información, las habilidades de comunicación, la participación en el desarrollo de contenidos [16].[16] Geneviève Jacquinet-Delaunay, "De la educación mediática a..."». En el último artículo que escribió en 2014, apoya la idea de una transalfabetización que implica la formación en tres dimensiones informática, informativa y mediática que cruza los medios [17].[17] "De medios a medios o la urgencia de la capacitación en...."

14 Geneviève está involucrada en temas de aprendizaje a distancia basados en su experiencia en tecnologías audiovisuales y electrónicas integradas en la educación en Francia y África. Como quería unos años antes para una pedagogía audiovisual,

evoca la necesidad de una teoría interactiva de la educación a distancia [18][18] Geneviève Jacquinot, "Audiovisual para una pedagogía.... Le interesa especialmente la relación pedagógica que se establece con el alumno y el profesor, o el tutor que considera la mala relación de la educación a distancia. Así es como llega a pensar que el tutor debería tener una actividad de negociación que permitiera a las comunidades de educandos colaborar en la evolución del sistema [19][19] T@d videoconferencias de Jacques Rodet, 12 de octubre de 2013.. Desde 1993 [20][20] "¿Domesticar la distancia y eliminar la ausencia? o los desafíos..., plantea la cuestión de la distancia y la presencia: el aprendizaje a distancia no es un remedio para la ausencia, sino que forma parte de lo que Jacques Perriault llama "una gestión tecnológica de la distancia [21].[21] "La lógica del uso, análisis inverso de la innovación",... ». En 2006 [22][22] "El sentimiento de presencia", Redes humanas, redes..., Geneviève retoma esta dicotomía presencia/ausencia y toma prestada de Jean-Louis Weisberg la idea de "coeficiente de presencia". Con Hugues Choplin [23][23] "El enfoque de la innovación con aversión al riesgo",..., conciben, basándose en el ejemplo de Codif [24][24] Comité para la Observación y Orientación de los Dispositivos de..., la noción de "enfoque dispositivo" que muestra que un "dispositivo de formación puede servir como un objeto negociable en el corazón mismo del proceso de innovación pedagógica".

15 En *Images et pédagogie*, utilizando la semiología para iniciar una pedagogía de la imagen y analizar la comunicación educativa mediada, Geneviève formaliza el vínculo duradero que establece entre SED y SIC para la continuación de su investigación. En el campo de las tecnologías educativas para el aprendizaje, que las tecnologías educativas para el aprendizaje a menudo están mal vistas dentro de EDS, el diálogo con CIS es vital. Uno de los ejemplos de la convergencia entre SIC y SED es el de la noción de aprendizaje adoptada por las dos disciplinas para convertirse en mediación. CIS aporta a este cambio epistemológico teorías del interaccionismo y la idea de un receptor co-constructivo del mensaje, y concepciones constructivistas y colaborativas de aprendizaje de EDS. Pierre Moeglin subraya que las herramientas de aprendizaje a distancia son, sin embargo, medios de comunicación e integra SIC y SED en su enfoque de la industrialización del conocimiento. Del mismo modo, Geneviève señala que estos dispositivos para el aprendizaje presencial o a distancia son productos de la industrialización de la cultura y que están constituidos por procesos de comunicación como el hipertexto o la interactividad. Por lo tanto, requiere un enfoque comunicacional y educativo común para la refundación de ciertos conceptos como interactividad, usuario y dispositivo [25].[25] Este párrafo se basa en particular en dos textos escritos...

16 Geneviève es responsable durante tres años del taller didáctico en los talleres metodológicos del Instituto Nacional Audiovisual (INA) cuyas actividades darán lugar a un DVD ROM educativo "Aprender TV: observar, dismantelar, analizar, comprender las noticias" [26][26] En coproducción con INA/CEMEA/CLEMI, y CEMEA y JERIKO como... que ganó el Premio Möbius en 2003. También es miembro activo del Collège iconique, un lugar de reflexión sobre imágenes con un enfoque multidisciplinario [27].[27] 1993-2012 fundada por M.-J. Mondzain y Régis Debray...

- 17** En el consejo editorial de *Hermès*, Geneviève inicia en particular con Laurence Monoyer-Smith el número 25 sobre "El dispositivo: entre el uso y el concepto" y supervisa con Jacques Perriault el número 59 en las llamadas redes sociales digitales. También se unió al consejo editorial de *Distance et Savoirs* [\[28\]\[28\]](#) Una coedición de Lavoisier Editions y el Centro Nacional... y permanecerá cerca de la nueva revista *Distance et Médiations des Savoirs*, cuyo número 8 le rinde homenaje.
- 18** *Mediamorfosis* [\[29\]\[29\]](#) coeditado por INA y Armand Colin, aparece después de... cuyo título evoca la rápida evolución de los medios que se están transformando y reconfigurando, apareció de 2001 a 2008 [\[30\]\[30\]](#) Los 24 números y 4 números especiales son.... Crear y dirigir esta revista fue un gran placer para Geneviève. Dedicada a los medios de comunicación, interdisciplinaria, abierta a la interculturalidad, que trata temas comunicacionales, *Médiamorphoses* es una revista que Geneviève quiso popularizar la calidad, escapando de los estándares universitarios tradicionales, y como ella misma dice para "dar un marco de reflexión a un público que no es lo que se llama un público general [\[31\]\[31\]](#)« Mediamorfosis y la metamorfosis de los medios, Entrevista con... ». Cada número incluye un editorial, una sección de "Confrontaciones" y un dossier. La elección de esta estructuración ofrece así al lector temas variados y una multiplicidad de enfoques y puntos de vista.
- 19** Sigue siendo una obra de investigación, rigurosa, emancipadora, de gran unidad, sin camino lateral, y cuyas huellas no han terminado de firmar. Y **20** sigue siendo el ejemplo de lucha contra la enfermedad, discreto, elegante, lúcido e informado.
- 21** Queda la imagen de Geneviève. Lo podemos encontrar en vídeos [\[32\]\[32\]](#) Véase en particular:... en Internet. Pero sin duda el documento más conmovedor es el que Martine Couchoud y Jean Michel Rhodes eligieron distribuir el 22 de enero en el homenaje organizado por el INA. Estamos en 1997, en la primera parte de "Nowhere else". Geneviève responde a las preguntas de Philippe Vecchi y Alexandre Devoise sobre los jóvenes y la televisión. En la imagen es hermosa, radiante y juguetona, la mirada brillante y la sonrisa divertida se presta a la atmósfera alegre del público, al tiempo que da respuestas muy precisas a los periodistas sobre las recientes investigaciones mundiales, incluida la de la UNESCO.
- 22** Queda la voz de Geneviève, que Pierre Moeglin evoca en el libro de condolencias que se inició en el sitio web del MSH Paris Nord: "La voz alegre y profunda de Geneviève continuará siendo escuchada y provocándonos". Antes de la desaparición de Geneviève, Joëlle le Marec dice: "una mirada extraordinariamente chispeante" y se sorprende "por su voz clara y perfectamente timbrada que se eleva y resuena".
- 23** Marc Vernet recuerda "la flauta de su voz". Frédéric Lambert guarda el eco de una "voz sonriente y cálida, una voz con timbre de la militancia y el rigor científico".
- 24** Sigue siendo la palabra de Geneviève al consejo editorial de *Hermès* tan recta a pesar del gran cansancio de los últimos tiempos, siempre interviniendo para ir o traer de vuelta a la esencia de su voz clara y firme, sin artificios, puntuada por leves sonrisas al final de ciertas frases, y siempre la mirada chispeante dirigida a su interlocutor.

Después de cada consejo editorial, me decía con una sonrisa: "Siempre es emocionante lo que escuchamos y lo que se discute aquí. ¡En serio!"»

25 La voz siempre... Geneviève cantó Góspel. Geneviève tenía una pasión por la ópera. Su gusto no eran las óperas barrocas ni Wagner, sino más bien los italianos y especialmente la puesta en escena moderna y los repertorios recientes. Con Jean-Marc, apreciaron mucho a *San Francisco de Asís*, la única ópera de Olivier Messiaen, en la que el canto de los pájaros tiene un lugar privilegiado. ¡Y las voces en el cine! Durante años, Geneviève vino a recoger a Jean-Marc el martes por la noche al Centro Censier para recuperar sus lugares favoritos en el Escorial y encontrar voces en las películas, algunas de las cuales son amadas, a veces un poco fetichizadas, y otras noticias por descubrir...

26 Transmitir el viaje intelectual y científico de Geneviève, su fuerza de convicción y sus compromisos, a través de las palabras, la mantiene viva y cerca de nosotros. Por lo tanto, es difícil terminar este texto de homenaje, es doloroso plantear un punto que se dice que es definitivo.

27 Depende de cada uno de nosotros leerlo de nuevo, darlo a conocer, continuar nuestras reflexiones y así mantener el diálogo...

Notas

[1] "Apostrophes", 26 de febrero de 1988. www.ina.fr/video/CPB88002144

[2] « Le sentiment de présence », *Réseaux humains, réseaux technologiques*, n° 2, 2001, p. 183-191. www.rhrt.edel.univpoitiers.fr/document.php?id=773

[3] Tematice, MSH.

[4] *Cahiers de la RTS*, n° 49

[5] Grand témoin de la télévision scolaire : *Geneviève Jacquinet*, Canal U, coll. « Pour une histoire de la télévision scolaire », 28 nov. 2012, 56 min.

[6] « *Système scolaire et innovation technologique en France* », Ed. La revue française de pédagogie, vol. 10, n° 10, 1970, p. 5-15. "Ayer: audiovisual; mañana: la tecnología de la educación", *MEDIA*, No. 18, diciembre de 1970, pp. 15-23.

[7] Marc Vernet, « *De quoi est fait l'amour du cinéma ?* », presentación de Christian Metz « *Trucage et Cinéma* » (1973), Forum des images, 21 mars 2010.

[8] *Bardadrac*, Ed. Seuil, París, 2006. Cita de Marc Vernet en Fórum des Images, 21 de marzo de 2010 (ver nota anterior).

[9] Ibidem.

[10] "Christian Metz un maestro a pesar de sí mismo... Hommage de Geneviève Jacquinet à Christian Metz", *Entrelacs*, n° 2, 1994. Homenaje integrado en Geneviève Jacquinet, *Image et Pédagogie*, nouvelle édition revue et augmentée, éditions des Archives contemporaines, Paris, 2012.

[11] Ibidem.

[12] « *Vincennes et les cannibales médiatiques*, Editorial », *Médiamorphoses* n° 24, 2008, pp. 2-3.

[13] Podemos mencionar de manera no exhaustiva a algunos miembros del equipo : Étienne Brunswic, Guy Berger, Claude Fauré, Raymonde Kimché.

- [14] Jean Valérien, "Une étude de cas. El Resafad. Une initiative de la coopération française", Ed. Revue internationale de Sèvres, n° 23, 1999, pp. 97-99.
- [15] *Media Education Research*, conferencia de CREDAM, 11 de enero de 2002.
- [16] Geneviève Jacquinet-Delaunay, *From media education to media cultures: changing theories and practices, e-dossiers audiovisuels*, INA expert [online], Jan. 2011. Disponible en: www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-qu-enseigne-l-image-qu-enseigner-par-l-image/de-l-education-aux-medias-aux-mediacultures-faire-evoluer-theories-et-pratiques.html.
- [17] « De média en média ou de l'urgence d'une formation aux cultures numériques », Ed. Revue du Gerflint, n° 4 (editado por Sofia Aslanidou, *L'Analyse des médias, Synergie sud-est européen*), 2014, p. 13-24.
- [18] Geneviève Jacquinet, « L'audiovisuel pour une pédagogie spécifique », en Francia Henri et Antony Kaye (dir.), *Le Savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*, Québec, Presses de l'université du Québec, Télé université, 1985, pp. 261-301.
- [19] T@d videoconferencias de Jacques Rodet, 12 d'octobre de 2013.
- [20] "¿Domesticar la distancia y eliminar la ausencia ? ou les défis de la formation à distance", Ed. Revue française de pédagogie, n° 102, 1993, p. 55-67.
- [21] « La logique de l'usage, analyse à rebours de l'innovation », *La Recherche*, n° 218, febrero 1990, pp. 216-220.
- [22] « Le sentiment de présence », Ed. *Réseaux humains, réseaux technologiques*, n° 2, 2001, p. 183-191. Disponible en: www.rhrt.edel.univpoitiers.fr/document.php?id=773.
- [23] « La démarche multi dispositif au risque de l'innovation », *Education permanente*, n° 152, 2002, p. 184-198.
- [24] Comité para la observación y orientación de los sistemas de formación del departamento de tecnología, en particular para los primeros ciclos científicos, de los que Geneviève fue responsable.
- [25] Este párrafo se basa en particular en dos textos escritos por Geneviève Jacquinet-Delaunay. Se trata de : "Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives", Ed. *L'Année sociologique*, vol. 51, N° 2, 2001, pp. 391-410; "SIC y SED están en un bote... ", Ed. *Hermès*, n° 38, 2004, p. 198.
- [26] En coproducción con INA/CEMEA/CLEMI, y CEMEA y JERIKO como coeditores, 2003.
- [27] 1993-2012, fundada por M.-J. Mondzain, Régis Debray y Francis Denel. Informes publicados por el INA.
- [28] Una publicación conjunta de Lavoisier y el Centre National d'Enseignement à Distance (CNED).
- [29] *Médiamorphoses*, coeditado por el INA y Armand Colin aparece después de *Mscope Média* publicado (1993-1994) por el CRDP de Versailles.
- [30] Los 24 números y los 4 números especiales están disponibles en: www.documents.irevues.inist.fr.
- [31] *Médiamorphoses et la métamorphose des médias*, Entretien avec Geneviève Jacquinet », *Médiamorphoses*, n° 20, 2007, p. 27-33.
- [32] www.canal-u.tv/video/universite_paris_diderot/grand_temoin_de_la_television_scolaire_genevieve_jacquinet.11369; www.canal-u.tv/video/canal_tematice/entretien_avec_genevieve_jacquinet.3591; y www.youtube.com/watch?v=B7CaH5wzJng

SIC y SED están en el mismo bote...

Geneviève Jacquinet-Delaunay

En *Hermès, La Revue* 2004/1 (n° 38), página 198

Las Ciencias de la Información y la Comunicación (SIC) y las Ciencias de la Educación (SED) tienen varias cosas en común. Ambas son jóvenes – segunda mitad de XX^e siglo en Francia – y toman prestado de las diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales, su estatus de ciencia al que aspiran a través de un proceso de disciplinarización "secundaria". Nacieron y se desarrollaron en estrecha relación con el conocimiento previo y los campos profesionales, las prácticas pedagógicas para una, las profesiones de la comunicación para la otra, y ambas se han institucionalizado, en paralelo con cambios importantes: cambios profundos en los sistemas educativos en la década de 1960, y aceleración de los desarrollos de los medios en los años 1970 y 1980. Estos movimientos se están combinando actualmente, lo que explica la urgencia de unirlos, en particular para enfrentar la lógica de la cobertura mediática que impregna los modos de transmisión de información y conocimiento y para escapar de una concepción gerencial de la organización educativa y, más ampliamente, social.

Lo que hace que tanto el desafío como la suerte de estas dos disciplinas "transversales" cuando se interesan por un nuevo tema sea que están menos cargadas que otras por tradiciones paralizantes y quizás, como señaló Armand Mattelart, "menos pretenciosas que otras para proponer respuestas a preguntas mal hechas". Siempre y cuando, por supuesto, cada uno renuncie a su supuesta prerrogativa de contribuir al desarrollo de un problema relevante y transformar un tema concreto en un "objeto de investigación". ¿Cómo podemos estudiar, por ejemplo, los procesos de aprendizaje a través de multimedia educativa sin un semiólogo, para quien la interpretación está determinada por el juego de signos, un didáctico, con el objetivo de aprender a modificar las representaciones anteriores y un ergónomo responsable de reducir los esfuerzos del alumno? O de nuevo, ¿cómo estudiar un sistema de educación a distancia mediatizado sin articular el enfoque organizacional específico de la empresa o institución, los determinantes socioeconómicos de los medios involucrados y las dimensiones psicopsicológicas de los problemas y modalidades de dicha capacitación?

Además de estos "objetos" de investigación para ser examinados conjuntamente, mediante la co-construcción de metodologías específicas, estas 2 disciplinas tienen que trabajar también sobre nociones o incluso conceptos que ambas reclaman: las nociones de "uso", "dispositivo", "interactividad" o "mediación", por poner algunos ejemplos.

El movimiento hacia la industrialización progresiva de la educación y la formación no debe escapar a un estudio crítico que el análisis empírico de los recursos y los sistemas hace cada día más urgente. De lo contrario, se corre el riesgo de legitimar involuntariamente objetivos desreguladores que afecten al estatuto del servicio público. Porque siempre se trata de estudiar el campo disciplinario en su inscripción social para comprender cómo los avances del conocimiento se articulan con las prácticas sociales y profesionales y transformarlas mientras son modificadas recíprocamente por ellas.

Finalmente, en este proceso en constante evolución que representa la constitución del conocimiento científico, Sed y Sic aparecen como un "laboratorio" donde se desarrollan relaciones entre ciencias humanas y sociales para construir nuevos conocimientos.

Educación y comunicación puestas a prueba de medios

Geneviève Jacquinot-Delaunay

Hermès, La Revue 2007/2 (n° 48), pp. 171-178¹

Las décadas de 1960 y 1970 marcaron una etapa importante en el encuentro entre las escuelas y los medios de comunicación. Aquí buscamos destacar cómo la necesaria consideración del entorno mediático y las preguntas que ha generado han llevado a encuentros fructíferos entre dos campos de actividad, la educación y la comunicación. ¿A qué fuentes teóricas, a qué corrientes de pensamiento, a qué movimientos sociales han podido alimentarse estos dos sectores, para finalmente dar a luz, a través de una historia atormentada, a un campo específico de intervención e investigación: la interrelación entre educación y comunicación? Los años 1960-1970 marcaron una etapa importante en el encuentro entre las escuelas y los medios de comunicación. Intentamos aquí destacar cómo la necesidad de tener en cuenta el entorno de los medios de comunicación y los problemas que ha generado han generado encuentros fructíferos entre dos campos, la educación y la comunicación. ¿Sobre qué fuentes teóricas, qué corrientes de pensamiento, qué movimientos sociales podrían ambos sectores comerse entre sí, dando finalmente a luz a través de una historia turbulenta, un campo de intervención e investigación específico: la interrelación educación-comunicación?

-
- En 1966, a través de una serie de artículos publicados en *Le Monde* los días 7, 8, 9 y 12 de enero, el sociólogo Georges Friedmann popularizó la palabra de un maestro que veía en el cine y la televisión "una escuela paralela (...) Tanto más competitiva y peligrosa para la escuela oficial que se presenta con todas las seducciones del ocio, del disfrute inmediato", que compite con el libro y que la escuela no puede ignorar sin "firmar su propia condena".
 - Nos gustaría destacar cómo, gradualmente, la consideración por las escuelas y la educación en general de este nuevo entorno mediático ha dado lugar a encuentros fructíferos entre dos campos de la actividad profesional, la educación y la comunicación, y luego entre las dos disciplinas que dedican su enseñanza e investigación a ello: las ciencias de la educación y las ciencias de la información y la comunicación. Ambas son ciencias jóvenes y multidisciplinarias que se han desarrollado en estrecha relación con los conocimientos profesionales previos.
 - ¿Qué fuentes teóricas, qué corrientes de pensamiento, qué movimientos sociales han sido capaces de alimentarse mutuamente, para finalmente dar a luz a un campo específico de intervención, la interrelación comunicación-educación?
 - La relación entre la educación y los medios de comunicación es tan antigua como los propios medios de comunicación – ya se trate de preocuparse por su influencia dañina, invirtiendo en ellos las mayores utopías de la democratización o, más raramente, convertirlos en la ocasión para prácticas pedagógicas constructivas (Jacquinot, 1985) – pero no fue hasta los años sesenta que algunos de los problemas derivados de sus encuentros comenzaron a explicarse.

El profesor y las fotos...

- En el mismo momento en que Georges Friedmann intentaba alertar a la opinión pública sobre la competencia que los medios de comunicación representarían rápidamente para la educación, raros representantes de la educación intentaron dirigirse a sus colegas para sensibilizarlos, ofrecerles las bases de conocimiento necesarias para abrir la escuela a otros medios de expresión que el único verbo y mostrarles en particular, Cómo opera el pensamiento con signos visuales y sonoros.
- El libro de Michel Tardy, entonces profesor de psicología apareció en 1966 bajo el título *Le Professeur et les Images*; propuso "un ensayo sobre la iniciación a los mensajes visuales" después de haber denunciado enérgicamente la resistencia cultural a las imágenes que, mentales o técnicas, son "condenadas al ostracismo por la inteligencia" (Tardy, 1966, p. 7). La existencia de los medios de comunicación continúa Michel Tardy (pp. 61-103) crea una situación totalmente nueva desde un punto de vista cultural y pedagógico: la pedagogía de los mensajes visuales requiere primero "una reflexión sobre el estado de la imagen y sus **coordenadas ontológicas*** (...) el conocimiento de sus modos de producción es una condición de su inteligibilidad"; Finalmente, es necesario encontrar modalidades pedagógicas que sean adecuadas al objeto enseñado porque "la recepción de imágenes da lugar a una verdadera autorregulación mental" y "con el cine florece el gran festival nocturno del inconsciente": la pedagogía de los mensajes audiovisuales requiere "inventores".
- Henri Dieuzeide, entonces Adjunto de la Universidad, acababa de publicar, en 1965, un libro sobre técnicas audiovisuales en la educación en el que recordaba cómo la Segunda Guerra Mundial hizo que "los educadores estadounidenses descubrieran las posibilidades extendidas de las *técnicas audiovisuales* para el aprendizaje acelerado de la fuerza de trabajo en las industrias de guerra". Así nació el concepto de "educación audiovisual" que pasará "lo mejor posible por el Atlántico", pero no fue hasta 1962 que las autoridades públicas redactaron en Francia una política de uso de la radio y la televisión con fines didácticos.
- En un movimiento para la evolución necesaria de la escuela, Dieuzeide demostró cómo las especificidades de estos nuevos medios podrían ponerse ventajosamente al servicio del aprendizaje y tomarse prestadas de la investigación en psicopedagogía para identificar tipos de usos en relación con las realidades del aula: pedagogía de la observación, papel de la motivación, aprendizaje por imitación, etc.
- Así, al menos en Francia a partir de los años 60, a través de estos dos libros y desde una perspectiva fundamentalmente no técnica, se sentaron las bases de lo que más tarde se convertirían en las dos facetas de las relaciones de la escuela con los medios de comunicación, a saber, la formación "en" los medios de comunicación y "por" los medios de comunicación.

Semiología y didáctica

- El movimiento semiológico que se desarrolló a mediados de los años sesenta tuvo una gran influencia, particularmente en Francia e Italia, en esta articulación entre el mundo de la educación y el de la comunicación². Cuando pudo salir del "aplicismo estrecho" del que la pedagogía es a menudo víctima, la semiología dio a los maestros y estudiantes los medios para "hablar" imágenes, comprender cómo funcionan y así

revalorizar en el aula la imagen considerada durante mucho tiempo como la prehistoria del concepto.

- Menos que una teoría, era "el verdadero espíritu semiológico" lo que contaba, es decir, "la atención prestada al significante y sus propias configuraciones (...) la vinculación sistemática de las estructuras icónicas y las culturas en las que aparecen – finalmente, más generalmente, el deseo de "seguir" en todos los meandros del propio viaje creativo, el trabajo social de producir significado³". El trabajo semiológico del cine, exclusivamente lingüístico en sus inicios, puesto a prueba de este tipo de discursos audiovisuales específicos que son mensajes con un propósito educativo o incluso didáctico, también ha permitido definir una instancia discursiva específica: la didáctica fílmica abriendo nuevas vías de aprendizaje (Jacquinot, 1977).
- Es a través de este trabajo de inspiración semiológica que las ciencias de la información y la comunicación entrarán oficialmente en la lista de disciplinas llamadas a contribuir al acto educativo (Mialaret, 1976). Este es uno de los enfoques muy prometedores que se ha olvidado, como algunos han señalado, a pesar de que las tecnologías de la información y la comunicación se han desarrollado y enriquecido y ofrecen la oportunidad de explorar nuevos regímenes de comunicación pedagógica.

Sector audiovisual y democratización

- La imagen, más raramente el sonido, intentó así un avance en el aula, para dar toda su importancia "a los elementos no didácticos de la experiencia escolar" (Dieuzeide, 1965, p. 36). Pero la imagen, cuando se estudia, es principalmente cinematográfica - ahora que el cine se ha convertido en un^{7º} arte- o publicitaria, porque este corpus se presta bien a análisis de inspiración semiológica: la imagen televisiva permanece en la puerta de la escuela ...
- A medida que la televisión se desarrollaba rápidamente, la publicidad aparecía en las pantallas y comenzaban a sentirse intereses privados, había una necesidad urgente de reflexionar sobre las consecuencias culturales y sociales de este nuevo entorno mediático. Pero las muy recientes ciencias de la educación creadas en 1967, movilizadas en el proceso de masificación, aún no prestaban suficiente atención a la evolución del panorama de los medios de comunicación y, en particular, a la importancia que toma la televisión en la vida de los jóvenes.
- En ese momento, la televisión era solo pública y sus misiones aparentemente claras: "informar, educar, entretener". El desarrollo de este servicio público, un hecho importante a subrayar se ha llevado a cabo en paralelo con la extensión del mayor servicio público, el de la educación. El sistema educativo abordó entonces el problema de la "masificación" de la educación y el audiovisual apareció como "un multiplicador susceptible de llegar a más personas" y como un factor de democratización, considerándose la imagen más "accesible" que el verbo. La televisión escolar aumentó considerablemente las horas de emisión y los programas estaban destinados no sólo a alumnos y maestros, sino también a adultos que esperaban un ascenso social. A mediados de los años 60, las escuelas fueron equipadas con circuitos cerrados de televisión, para integrar estos programas en los programas escolares, pero también para crear nuevas redes de comunicación

interclase o incluso interescolar: profesores y estudiantes intervinieron en vivo para extender la enseñanza disciplinaria audiovisual.

- En el campo de la educación popular y su proyecto de emancipación, los medios de comunicación aparecieron rápidamente como un medio privilegiado de animación y cultura. A principios de los años 70, se lanzaron experimentos en barrios, como en Quebec para promover la expresión democrática popular. Otro ejemplo, en Villeneuve, Grenoble, en un edificio de 1.800 unidades de vivienda que incorpora una red de televisión por cable⁴, una revista local "video-gaceta" producida por el equipo del centro audiovisual y sus animadores separados de la Educación Nacional se transmite en lugares públicos del distrito, las reuniones están dedicadas a problemas de proximidad en las que participan asociaciones y grupos locales.

Conocimientos teóricos, conocimientos prácticos

- La investigación académica se mantiene alejada de estos experimentos sociales, con algunas excepciones, incluida la Universidad de Vincennes, nacida en mayo del 68. El Departamento de Ciencias de la Educación, creado en 1969, realiza investigación-intervención en Grenoble para monitorear nuevos usos en el campo social, como lo hizo en el sector pedagógico y así contribuir tanto a una evolución de las prácticas como a la elaboración teórica de las dimensiones sociopolíticas y condiciones de apropiación de los medios de comunicación.
- Esta preocupación por la articulación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico también está en funcionamiento en el nuevo Departamento de Investigación de la ORTF, donde Pierre Schaeffer, denunciando la tendencia de los académicos a abandonar toda responsabilidad social, los invitó, desde 1969/70, a sus famosas *Conferencias Ranelagh*, donde nunca dejó de sacudirlos. A lo largo de los años 60 y 70, su pensamiento y sus acciones arrojan luz sobre los problemas planteados por el encuentro de la educación y los medios de comunicación: grandes proyectos de investigación sobre los hombres y las disciplinas que han marcado nuestro tiempo, emisiones experimentales sobre las que desarrolla "una nueva idea, la que los *medios de comunicación* podrían llegar a ser, más allá de las universidades, academias, cuerpos constituidos, especialidades, el foro de la intelectualidad" (1972, p. 157). Defendió una concepción más amplia de una televisión al servicio de la educación frente a una determinada televisión escolar (1970, pp. 221-26), es decir, "las piezas bajas compartidas por los dos mundos, el de los medios de comunicación y el de la educación"; confía en el receptor que con demasiada frecuencia es olvidado "que él también tiene intenciones, intereses, deseos o temores"; Distingue la comunicación (un fenómeno tan antiguo como el mundo) de las telecomunicaciones (un conjunto de técnicas), ve el satélite educativo no como un instrumento de difusión sino como una "delicada oportunidad para la coproducción entre los pueblos" y defiende la pedagogía grupal en la "autoeducación" (los acontecimientos de mayo del 68 no están lejos).
- En definitiva, en un momento en que aún no existía la disciplina académica de las ciencias de la información y la comunicación -que fue creada oficialmente en 1972, cuando las ciencias de la educación buscaban apoyos teóricos en vano para "pensar" la escuela del mañana, ya advertía que habíamos cambiado de cultura: "sería

inconcebible, por ejemplo, que un día u otro el poder y el crecimiento de las redes de radiodifusión y los problemas planteados por el desarrollo del ocio y la educación. Será necesario determinar el lugar de los enormes recursos en una economía cultural, nacional e internacional" (1970, p. 208).

El campo de la interrelación "comunicación-educación"

- Este flashback, en forma de una identificación necesariamente arrogante, de las primeras interacciones entre la escuela y los medios de comunicación y las preguntas que generan, muestra que un proyecto real abrió en los años sesenta tanto la investigación teórica como las experiencias pedagógicas y sociales. Esto debería haber llevado a la firma de un pacto definitivo de alianza entre estos dos sectores de actividad, la educación y la comunicación, o incluso entre las disciplinas que se dedican a ellos desde su enseñanza e investigación, a saber, las ciencias de la educación y las ciencias de la comunicación.
- Cada nueva tecnología de la información o la comunicación, como sabemos, lleva consigo la esperanza de un uso educativo: es cierto que esta expectativa es aún mayor en los países con las tasas de analfabetismo más altas, lo que sin duda explica la mayor sensibilidad a esta preocupación por la interrelación y la mayor urgencia que se siente en los países latinoamericanos. Sin embargo, el diálogo se ha ido estableciendo gradualmente, no exento de lentitud, tensión y ambigüedad⁵: teorización insuficiente, aplicismo reductivo en la transferencia de sucesivos modelos de comunicación, por no hablar de rigideces académicas que no facilitan la interdisciplinariedad pero que se invocan constantemente.

BIBLIOGRAFÍA (Referencias)

- DIEUZEIDE, H., *Les Techniques audio-visuels dans l'enseignement*, París, PUF, 1965.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G., *Image et pédagogie, analyse sémiologique du film à intention didactique*, París, PUF, 1977, [coll. Sup-L'Éducateur].
- JACQUINOT-DELAUNAY, G., *L'École devant les écrans*, París, ESF, 1985, [coll. Science de l'éducation].
- MIALARET, G., *Les Sciences de l'éducation*, París, PUF, 1976, [coll. Que se je?]. DOI: [10.3917/puf.miala.2017.01](https://doi.org/10.3917/puf.miala.2017.01)
- SCHAEFFER, P., *Les machines à communication*, tome 1 : « Genèse des simulacres », tome 2: « Pouvoir et Communication », París, le Seuil, 1970 et 1972.
- TARDIO M., *Le professeur et les images*, París, PUF, 1973, (1966), [col. Sup-L'Éducateur].

NOTAS

- 1 Publicado como "Education and Communication : Media-Tested", p. 171.
- 2 METZ, C., « Images et pédagogie », *Communications*, nº 15, « L'analyse des images », París, Le Seuil, 1970.
- 3 METZ, C., « Avant-propos », *Communications*, nº 29, « Image(s) et culture(s) », París, Le Seuil, 1978.
- 4 « La télévision par câble : une révolution dans les communications sociales ? », *Communications*, nº 21, París, Le Seuil, 1974.
- 5 JACQUINOT-DELAUNAY, G., "Les Sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives", en *l'Année sociologique*, "Sociologie de la communication", vol. 51 : No. 2, PUF, 2001, pp. 364-391.

Ciencias de la Educación y la Comunicación en Diálogo: sobre Medios y Tecnologías Educativas

Geneviève Jacquinot-Delaunay

En *L'Année sociologique* 2001/2 (Vol.51), pp. 391-410

Introducir a los alumnos o estudiantes en las prácticas de video, gestionar un colectivo de trabajo a través de Internet, hacer del entorno de los medios de comunicación un objeto de conocimiento, diseñar e implementar dispositivos de aprendizaje a distancia o parcialmente a distancia, diseñar y utilizar herramientas para aprender, explorar para la enseñanza y el aprendizaje modalidades de expresión y comunicación distintas del lenguaje verbal, Seleccionar, experimentar y validar plataformas formativas...: tantas situaciones que dan testimonio de cuestiones socioculturales y requieren conocimientos y know-how que no son la simple transposición mecánica de las prácticas formativas heredadas de las concepciones tradicionales de educación y formación.

En el vasto campo de las cuestiones abordadas por las ciencias de la educación, la cuestión del papel de los medios de comunicación y las tecnologías en la mediación de la información y el conocimiento siempre ha ocupado un lugar marginal. El sector referido internacionalmente desde la década de 1970 como "tecnología educativa" [1][1] Se refiere a la búsqueda de... a menudo se ha percibido, especialmente en Francia, como secundario, o incluso insignificante, con algunas excepciones [2][2] Una excepción evidenciada en particular por la existencia de la división.... Hay varias razones para esto, buenas o malas, en las que no insistiremos aquí, excepto para mencionar, del lado de lo bueno, la tendencia demasiado fuerte del trabajo en tecnología educativa para alimentarse de postulados deterministas – innovación pedagógica por modernidad tecnológica – y del lado de lo menos bueno, una fuerte tradición, en el mundo de la enseñanza, desconfianza de la técnica que Michel Tardy (1966), profesor de psicología y ciencias de la educación, explicó no sin ironía benévola [3][3] "Para el pedagogo, la técnica siempre es sospechosa: su..., en su libro sigue siendo relevante en muchos sentidos, *El profesor y las imágenes*.

Pero la escuela no puede "seguir viviendo como en los días de la máquina de vapor" [4].[4] La expresión es de François Mariet, autor de *Laissez-les...* e ignorar las nuevas herramientas para el aprendizaje [5][5] La expresión es de Pierre Moeglin, "Du mode d'existence des.... Por otro lado, la modernidad tecnológica no garantiza nada, especialmente la innovación pedagógica. Las lógicas socioeconómicas interfieren con las lógicas pedagógicas hasta el punto de ocultar su especificidad, la educación se convierte en un mercado y el marketing se vuelve educativo: el servicio público está cada vez más amenazado.

Ya no se trata de conformarse con elegir bandos, a favor o en contra del "último" [6].[6] Referencia al título del libro *Cine y Últimas Tecnologías*,... tecnologías en las escuelas, porque la situación se ha vuelto grave. Está en juego la cuestión de la democracia y la concepción que tenemos de una formación que no puede reducirse al consumo, de ningún bien o servicio. Entre los "fanáticos del medio" y los "tecnófobos de principio", hay espacio para un proyecto científico en construcción que comienza a reunir a especialistas de diferentes disciplinas, en un eje de investigación que es a la vez

epistemológico, teórico y metodológico. En el corazón de las ciencias de la educación, este nuevo proyecto teórico, con sus muchos beneficios praxeológicos, entra en diálogo, en particular (pero no exclusivamente) [7][7]Y ambos con la ciencia cognitiva especialmente. Con las ciencias de la información y la comunicación: esto es lo que nos gustaría mostrar en lo que sigue.

En primer lugar, trataremos de caracterizar estas dos disciplinas "jóvenes" y destacar lo que tienen en común que las hace particularmente adecuadas para el diálogo. A continuación, sobre la base de algunos ejemplos, trataremos de mostrar cómo su articulación puede ayudar a dar cuenta de una serie de fenómenos complejos, vinculados a la evolución tecnológica de nuestras sociedades, que afectan a todos los sectores de la vida social, y no pueden prescindir de la educación y la formación.

SEd y CIS, dos disciplinas gemelas "jóvenes"

El SEd y el SIC tienen una serie de puntos en común:

- Son disciplinas "jóvenes", en comparación con las disciplinas canónicas: sin entrar en una historiografía de estas disciplinas, que queda por hacer, podemos recordar que se desarrollaron gradualmente durante la primera mitad del siglo XX e institucionalizado en el último tercio del XX, con diferencias, por supuesto, según el país: más precisamente en Francia en 1967 para SEd y en 1972 para CIS. Si queremos seguir dando vueltas a la metáfora, reconoceremos que son "falsos gemelos";
- ambos son multidisciplinarios – nuestra institución académica francesa los clasifica en las disciplinas "transversales", sucesivamente 70^e y 71^e sección – en el sentido de que se constituyeron a partir de la yuxtaposición de varias disciplinas de las ciencias humanas y sociales y luego, se desarrollaron solicitando la mayoría de estas otras disciplinas a veces "contributivas" a veces "constitutivas" de su campo específico; ambos tuvieron su debate (no cerrado) sobre el plural o singular de su condición de "ciencia(s)";
- nacieron y se desarrollaron en estrecha relación con los conocimientos previos y los campos profesionales: pedagogía para uno, profesiones de la comunicación para el otro; Ambos se han institucionalizado, en paralelo con cambios importantes en estos campos socio profesionales: cambios profundos en los sistemas educativos en la década de 1960 y aceleración de los desarrollos de los medios de comunicación en las décadas de 1970 y 1980. Los dos movimientos se están combinando actualmente, lo que explica la urgencia de este acercamiento;
- se encuentran actualmente, debido a estas características (multidisciplinariedad constitutiva e inclusión en campos socio profesionales) en un proceso de "disciplinarización" que algunos investigadores en ciencias de la educación han propuesto llamar "secundario" [8][8]"La apuesta de las ciencias de la educación", tema de la primera..., como de hecho la medicina o la ciencia política, en comparación con disciplinas como la psicología, por ejemplo, donde es el proceso de profesionalización el que ha sido "secundario": desde este punto de vista, sus "objetos" a menudo surgen de prácticas, de las cuales deben distanciarse

precisamente y sus préstamos de otras disciplinas deben ir acompañados de un movimiento de empoderamiento más que de aplicación.

Finalmente, epistemológicamente híbridos, cada uno de ellos ha sido suficientemente estructurado para constituir una disciplina coherente, al menos institucionalmente, si no teóricamente, y reconocidos, incluso si todavía se consideran "frágiles", incluso "inferiores", especialmente por las ciencias más "duras" o "puramente" disciplinarias.

¿Qué pueden construir juntas dos entidades que son tanto sociales como cognitivas, tan "frágiles"? Armand Mattelart, en 1982, en el prefacio del Informe al Ministro de *Investigación e Industria*, escribió, sobre CIS, que parece ser igual de válido para SEd y proporciona la respuesta a esta pregunta: "La transversalidad, cada vez más inherente a la investigación en comunicación que algunos se inclinan a ver solo como una desventaja, para un reconocimiento disciplinario por derecho propio, corre el riesgo de convertirse en un activo para un conocimiento profundo de la reestructuración de las sociedades humanas en el umbral del siglo XXI . »

Más explícitamente, lo que hace que tanto el desafío como la oportunidad de estas dos disciplinas "transversales" cuando están interesadas en un nuevo "objeto" sea que están menos gravadas que otras por tradiciones paralizantes y quizás, como había señalado Armand Mattelart, "menos pretenciosas que otras para proponer respuestas a preguntas mal hechas".

En varias condiciones, por supuesto, y que son las mismas en ambos casos y por lo tanto redoblan en su reunión, a saber:

- à condition qu'elles résistent aux pressions sociales et notamment aux pressions d'adaptation aux pratiques socioprofessionnelles, dans un effort de théorisation exigeant une suspension praxéologique ;
- à condition qu'elles construisent leur autonomie par rapport aux autres sciences sociales auxquelles elles empruntent, notamment en étant particulièrement attentives aux transferts conceptuels et méthodologiques ;
- siempre que los investigadores y los profesionales contribuyan conjuntamente al desarrollo de cuestiones pertinentes como fuentes de investigación productiva.

CIS y SEd se conocen...

En su libro sobre la historia de las teorías de la comunicación, Armand y Michèle Mattelart (1995) exponiendo una de las especificidades de las ciencias de la comunicación especifican: "Situados en la encrucijada de varias disciplinas, los procesos de comunicación han despertado el interés de ciencias tan diversas como la filosofía, la historia, la geografía, la psicología, la sociología, la etnología, la economía, la ciencia política, biología, cibernética o ciencia cognitiva. Cabe destacar que los procesos educativos han despertado el interés de las mismas disciplinas. Por lo tanto, era normal que se reunieran – de manera transversal – en particular para dar cuenta de los complejos fenómenos establecidos por el problema de la relación entre los medios de información y comunicación y la educación.

Ya en 1976, uno de los padres de la SEd en Francia, Gastón Mialaret en el "¿Qué saíseje?" titulado *Les sciences de l'éducation*, se sumó a la lista clásica de disciplinas llamadas

a contribuir, a dar cuenta del acto educativo... "Esta nueva disciplina, las ciencias de la comunicación, que buscan estudiar las diferentes condiciones del establecimiento y funcionamiento de las comunicaciones dentro de una situación educativa" y citar, como ejemplo, la tesis que se iba a publicar al año siguiente bajo el título: *Imagen y pedagogía. Pour une analyse sémiologique des films et programmes à vocation éducatif* (Jacquinot, 1977).

El encuentro entre SEd y SIC, a nivel teórico y praxeológico, se realizó allí, a través de las contribuciones de la semiología (en ese momento desde el estructuralismo lingüístico, pero aún no enriquecido ni por la pragmática, que enfatiza la relación de sujeto con sujeto, ni por la mediología que integra la lógica de los medios) a la comunicación educativa mediada. Esta preocupación por la transversalidad inspiró, unos años más tarde, un capítulo de los anexos del mencionado informe que yo había titulado: "Las ciencias de la educación y las ciencias de la comunicación o las relaciones entre la institución educativa y los medios de comunicación" (Jacquinot, 1983). Además de la referencia a esta búsqueda de una "didáctica fílmica" como instancia discursiva específica, abriendo nuevas formas de aprendizaje – que se oponían a la concepción tradicional de un contenido pedagógico cosificado "para ser transmitido" en imágenes y sonidos – describimos un conjunto de enseñanzas originales, propuestas desde la década de 1970, con un equipo del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de París VIII-Vincennes.

Buscó articular constantemente la participación directa en los lugares de experimentación a gran escala, el análisis crítico de las prácticas existentes en diversas instituciones de capacitación públicas o privadas, en las escuelas, la educación extracurricular o continua que involucra el uso de los medios de comunicación, especialmente audiovisuales en ese momento; Introducción al diseño, producción y evaluación de documentos audiovisuales educativos, análisis semiológico de "textos" audiovisuales didácticos, análisis comparativo de sistemas educativos de televisión, análisis de prácticas de recepción televisiva según audiencias...

Por no hablar del análisis de los discursos sostenidos dentro y fuera de la institución educativa sobre los temas de la introducción de lo que fueron las "nuevas tecnologías" de la época. Sin embargo, este enfoque contenía deficiencias tanto teóricas como metodológicas, tan grandes eran la fragmentación y dispersión de las iniciativas provenientes tanto del campo de la SEd como de la CEI que, lejos de encontrarse, y mucho menos de dialogar, apenas comenzaban a identificarse entre sí, en un intento de responder a preguntas tan apremiantes como urgentes. emanando de los diversos actores sociales, a saber: "¿Cuáles son las funciones culturales de los medios de comunicación? ¿Qué tipos de aprendizaje permiten? ¿Qué mensajes transmiten? ¿Cuáles son los vínculos que deben establecerse entre las prácticas escolares y los medios de comunicación? ¿Qué peligros nos amenazaría la exposición prolongada a los medios de comunicación? ¿Cuál podría ser una división óptima de roles entre ellos y la escuela? ¿Qué peligros nos amenazaría una intemperancia prolongada de los medios de comunicación? ¿Qué futuro nos preparan y qué podemos hacer realmente al respecto? [9] [9] Preguntas y respuestas sobre el audiovisual en la escuela, París, FSE,..." Todas las preguntas [10][10] que los investigadores no pueden... Se observará, lo que

seguimos preguntando en la actualidad: basta, para convencerse, sustituir "medios de comunicación" por "NTIC" o Nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

SEd y CIS en diálogo...

Han pasado los años y otros se han embarcado en la aventura, con las mismas intuiciones, sin evitar siempre el doble escollo que mencionábamos para empezar, a saber:

— el insuficiente esfuerzo teórico para resistir las presiones sociales y los mandatos político-administrativos: recomendación ritual de instrucciones oficiales sobre la introducción de la imagen en las escuelas, seguida del necesario aprendizaje de la informática, reforzada hoy por la inevitable introducción de Internet en las prácticas pedagógicas o el ya famoso tema de la "Entrada de Francia en la sociedad de la información y sus consecuencias para la sociedad de la información". educación y cultura";

- la insuficiente exigencia de rigor en la transferencia de conceptos y teorías de otras disciplinas.

Algunas investigaciones, sin embargo, han ilustrado estos intentos de diálogo. Un buen ejemplo de esto lo proporciona lo que se llama, en el campo, "educación mediática", definida provisionalmente aquí como el conjunto de prácticas pedagógicas que toman los medios como un "objeto" y no como un "soporte" para el aprendizaje. Estas prácticas se refieren recurrentemente, como objetivo prioritario, al desarrollo del "pensamiento crítico": un objetivo en el que todos (o casi) han acordado más fácilmente que todos le dan un significado diferente. Investigador quebequense Jacques Piette [11][11] Jacques Piette, 1996, Media Education and Function... ha demostrado claramente, al analizar un corpus de programas y materiales de educación mediática dedicados al desarrollo del pensamiento crítico, que la mayoría de estos programas, al carecer de un conocimiento preciso de las teorías desarrolladas por la investigación educativa sobre la enseñanza del pensamiento crítico, no lograron operacionalizar este objetivo, a través de estrategias pedagógicas adecuadas.

Viniendo del campo de la CEI, recurrió a SED más específicamente a este movimiento de la década de 1980, originalmente estadounidense, para la enseñanza del pensamiento crítico, uno de origen filosófico, el otro que emana de la psicología cognitiva. Esta corriente ha ayudado a identificar cuatro procesos cognitivos complejos y las estrategias para alcanzarlos: pensamiento creativo, resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento crítico en sí. Sobre la base de estos elementos, Jacques Piette ha desarrollado una cuadrícula analítica diseñada para revelar la presencia, o más a menudo la ausencia, de la operacionalización del concepto de pensamiento crítico en los programas de educación mediática, a pesar de las declaraciones de intenciones.

Quedaría por demostrar que los procesos cognitivos en el trabajo en un enfoque crítico frente a los diferentes medios son idénticos entre sí y a los que tradicionalmente trabajan frente a las producciones de libros... en particular, que las habilidades necesarias para tomar conciencia de los efectos en uno mismo de un mensaje de

televisión son similares a las requeridas para dominar una avalancha de información explorada a través de Internet.

Pero se puede mostrar, a la inversa, cómo SED necesita tomar prestado de CIS. Aquí tomaremos el ejemplo de las referencias repetidas a las nociones de usos y usuarios. Como ha señalado el sociólogo Michel Chauvière [12][12] Michel Chauvière, J. T. Godbout (dir.), 1992, *Les usagers entre...*, el tema del usuario no es nuevo – lo remonta a la década de 1920, del lado de los "usuarios de electricidad", e incluso antes si pensamos en el término "administrado" – uso y usuario son categorías de acción pública. Estas "utilidades sociales", como él las llama, han ido ganando importancia, con el desarrollo de la democracia, en los ámbitos de la acción social, la justicia, la vivienda, la ciudad y, más recientemente, en la comunicación y la educación.

28 Desarrollado por la corriente de investigación en sociopolítica de medios (Vitalis, 1994), este problema del usuario se basa en varios modelos teóricos: desde el enfoque fundacional de la "invención de lo cotidiano" querido por el sociólogo urbano Michel de Certeau [13][13] Michel de Certeau que nunca ha escrito *stricto sensu* o..., a través de la "etnotecnología" [14][14] Este enfoque, retomando el trabajo de algunos etnólogos... que estudia las lógicas de uso de las técnicas y el arte de desviar, a través del uso, los mandatos de los técnicos y la corriente de la investigación sobre las industrias culturales. Estos investigadores tratan de articular, dentro del mismo marco de análisis, las determinaciones de la oferta (estudio macrosocial de estrategias) y la libertad de lectura/apropiación del receptor/actor (análisis microsociológico de las condiciones de acogida). Estudian la naturaleza (social y no técnicamente autónoma) y los diferentes momentos (durante la difusión y no sólo la creación) fase de las innovaciones tecnológicas, siendo las innovaciones tecnológicas en la educación solo un caso especial. Perspectivas trabajadas en el campo de la CEI [15][15] Josiane Jouët, 2000, « Retour critique sur la sociologie des ... y que la SE tiene interés en tener en cuenta, para sacar la cuestión de la integración de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en la educación, el esquema dualista tradicional entre fanatismo y resistencia.

29 También hemos tratado de mostrar (Jacquinot, 1999) cuán productivo puede ser este enfoque para avanzar en el problema de los diversos "estados" del usuario-aprendiz, dependiendo de si consideramos su relación con la oferta del producto (el cliente), su dominio técnico (el uso en sí), su pertenencia a este o aquel microentorno (usuarios de Internet, por ejemplo) o a lo que se supone que contribuyen todos los demás "estados". o la apropiación del conocimiento: porque el cliente (el que paga para recibir formación o por quien se paga dicha formación), es sin embargo, en última instancia, el que se supone que debe aprender, o el coconstructor del significado, fuente de aprendizaje, cuando recibe e interpreta un mensaje, y trata una cierta representación de la realidad a través de la mediación de un lenguaje.

Podríamos multiplicar los ejemplos de estos préstamos mutuos de diversos sectores de SEd y CIS e incluso tratar de dibujar, más ampliamente, el mapa de las comunidades científicas identificables en la institución científica que, cada una a su manera (a través de investigaciones, revistas, simposios y otros organismos de revisión por pares) trata de dar cuenta de los fenómenos educativos relacionados con la integración de las

tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación o las TIC. Esto es lo que hizo Georges-Louis Baron (2001) al distinguir cuatro orientaciones principales:

— la derivada de la tradición semiológica, ahora parte del campo de las ciencias de la información y la comunicación, que amplía el trabajo realizado en el análisis de las declaraciones audiovisuales, cinematográficas o televisivas, particularmente en su articulación con los procesos de aprendizaje, que mencionamos anteriormente, a los que hemos contribuido y que debe actualizarse a la vista de la evolución de los escritos electrónicos resultantes de la digitalización;

— la de los informáticos que, en nombre de la inteligencia artificial, han intervenido directamente en el diseño de entornos de aprendizaje, en relación, más o menos estrechamente, con el trabajo de psicólogos o didácticos;

33— los sociólogos muy recientes y minoritarios de la educación interesados en los usos escolares de estas tecnologías, que no son ajenos a sus métodos de apropiación social;

34— por último, la de ciertas disciplinas docentes, que buscan articular la especificidad didáctica, la ciencia cognitiva y la "ingeniería pedagógica" [16] [16] Entendido en su sentido de poner en práctica, en una situación...al servicio tanto de una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje como de una mejora de los recursos didácticos mediatizados.

35 Y concluir que las principales tendencias que emergen no parecen sugerir una unificación del campo, aunque solo sea porque quedaría para que estos grupos de investigadores aprendan a comunicarse.

Pero también hay diálogos de sordos...

Siempre y cuando, por supuesto, no nos hundamos en el "aplicismo estrecho" y desconfiemos de los cambios graduales de teorías y modelos de un campo científico a otro. Este fue precisamente el caso de los modelos comunicacionales en la educación, y particularmente en el campo de la comunicación educativa mediada.

El modelo matemático de información de [17][17] C. E. Shannon, 1976, *La théorie mathématique de l'information*,... C. E. Shannon, 1976, *La teoría matemática de la información*, ... ha permeado durante mucho tiempo el análisis de los "efectos" de los medios de comunicación y ha influido, a su vez, en la reflexión sobre el uso de los medios educativos de dos maneras:

- reducir el conocimiento a información;
- Asimilando la comunicación pedagógica a la comunicación unidireccional, del emisor al receptor: se trataba todavía de "transmitir el mensaje".

El otro modelo inspirado en el néo-marxisme de la Escuela de Frankfurt [18][18], du nom de l'université de... sur que lleva el nombre de la Universidad de... Los efectos ideológicos de los medios de comunicación han tenido otra influencia perjudicial: han contribuido a la "demonización" de la relación escuela-televisión y han cimentado fuertemente la hostilidad de los maestros hacia los medios de comunicación en general y la televisión en particular. Este carácter nocivo de los medios de comunicación,

duplicado por el efecto del modelo globalizador de sociólogos de la "reproducción" querido por P. Bourdieu y Passeron [19][19] 1970, *La reproduction*, Paris, Éd...., *La reproduction*, Paris, Ed...., ha oscurecido, durante mucho tiempo, la singularidad de las prácticas de consumo de medios: y, entre otras consecuencias, ha popularizado, en la relación de los jóvenes (en particular) y los medios de comunicación, la hipótesis de la influencia directa o metáfora de la "inyección hipodérmica".

Parece que las teorías de la comunicación y las teorías del aprendizaje convergen hoy para sustituir el paradigma de la "transmisión" de información o conocimiento, como los valores, por el de la "mediación": se trata menos de "transmitir un mensaje" que, de gestionar situaciones de apropiación del conocimiento, trabajando interpretaciones en un modo relacional.

Por el lado de las teorías de la comunicación, han contribuido:

- el movimiento interaccionista de la *escuela de Palo Alto* [20][20] « L'École de Palo Alto » du nom d'une banlieue sud de San... que lleva el nombre de un suburbio del sur de San... que ha reemplazado el esquema "transceptor" de la comunicación humana, el de la "orquesta": unimos aquí la idea de que, en la comunicación educativa, el conocimiento construido por el sujeto resulta sobre todo de sus interacciones con otros actores humanos, y en particular con sus compañeros, pero también, con todos los componentes del entorno de aprendizaje, incluido el contexto mediático
- el interés en el trabajo del "receptor" que se ha convertido en co-constructor del mensaje, característico de las nuevas búsquedas en recepción [21][21] Hermès, 1993, n° 11-12, À la recherche du public, recepción,..., siguiendo el enfoque en la comunicación del día a día.

Por el lado de las teorías pedagógicas, podemos referirnos a:

- la participación activa del estudiante (que con demasiada frecuencia se reduce al famoso lema "el alumno en el centro del aprendizaje") o el papel de "aprender haciendo", querido por los pedagogos Dewey y Freinet y otros (*aprender haciendo*);
- la concepción constructivista del aprendizaje, siguiendo las huellas de Piaget pero también de Vygotsky, y más recientemente de Bruner [22][22] J. Piaget, 1975, *El equilibrio de las funciones cognitivas*:... : diseño que privilegia el significado y su construcción y no la información y su procesamiento (aprender como "construcción de significado");
- la dimensión cooperativa o colaborativa o mutualizadora del aprendizaje: destaca el papel de la tutoría entre iguales y de adultos en situaciones de aprendizaje (el aprendizaje como "acto social");
- la dimensión didáctica propiamente dicha, en relación con las disciplinas: la investigación de los últimos veinte años ha demostrado claramente que si cada disciplina tiene una especificidad didáctica (siempre se aprende "algo"), "lo que más influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe" [23].[23] D. P. Ausubel, 1968, *Psicología educativa: una visión cognitiva*,... : de ahí la consideración de las "concepciones previas" o "representaciones mentales" de los estudiantes en la

didáctica moderna y, por lo tanto, lo que debería seguir lógicamente, la consideración de lo que aprenden de los medios de comunicación, incluida la navegación por la red.

Queda por desarrollar una teoría del aprendizaje multimedia, a la que contribuyen varios investigadores que intentan articular la ciencia cognitiva, la teoría del aprendizaje distribuido, la teoría del apoyo y la teoría de la acción.

SEd y SIC... ¿Hacia la interdisciplina?

SEd y CIS se necesitan cada vez más para hacer frente a la lógica de mediatización que impregna los modos de transmisión de información y conocimiento (como lo demuestra esta noción de *entretenimiento educativo*) [24][24] *Edutainment*, contracción de la educación en inglés y... y escapar de una concepción gerencial de la organización educativa y, más ampliamente, social. Tienen que salir de paradigmas excesivamente restrictivos o exclusivos de comunicación y transmisión [25][25] Como el número 11 de los Cahiers de Médiologie nos invita a hacer, para..., una concepción demasiado a menudo instrumental de apoyo y mediación. Esto es tanto más difícil cuanto que, tradicionalmente, se ha subestimado el papel de los dispositivos tecnológicos comunicacionales en la producción de vínculos sociales y particularmente en el campo educativo: durante mucho tiempo ha prevalecido una concepción "neutralizadora" del medio, entendido como vehículo, los audiovisuales clásicos, como los nuevos dispositivos interactivos que reproducen los modelos canónicos de comunicación pedagógica. Pero la ley del apoyo (Boullier, 2000) está actualmente operativa tanto en el olvido como en sus aspectos más destacados como una apertura de "todas las posibilidades" pedagógicas, incluidas aquellas que eran mucho más fácilmente alcanzables en la enseñanza presencial como el aprendizaje colaborativo en grupos.

Las "herramientas para el aprendizaje" (en el doble sentido de enseñanza y aprendizaje) tan diversas y heterogéneas como son, y más generalmente los complejos sistemas de formación, presenciales o a distancia, que las integran tienen un triple estatus:

- a. cómo parte de un sistema de información y comunicación, participan en movimientos de industrialización, mercantilización y virtualización (a través de la digitalización) que caracterizan las evoluciones culturales actuales;
- b. cómo momento de acción educativa, participan en tendencias hacia la masificación, la individualización, el empoderamiento y/o la colaboración que caracterizan sucesiva o simultáneamente la evolución de las situaciones de aprendizaje: estos movimientos, ya iniciados con el libro, como señalan acertadamente varios autores, requieren, en la actualidad, el desarrollo de modelos de integración pedagógica;
- c. finalmente, cómo régimen comunicativo específico de la relación de aprendizaje, presuponen un cierto número de habilidades cognitivas complejas, incluida la capacidad de buscar información en el caso de Internet en particular, de dominar diversos sistemas tecno semióticos en el caso de los recursos multimedia, de comunicarse de acuerdo con temporalidades y modalidades extremadamente diversas, dependiendo de si se trata de participar en un video-, audioconferencia o

videoconferencia, para participar en una red colaborativa de trabajo, o para gestionar una formación según una plataforma de gestión de aprendizaje a distancia.

Estas herramientas y los dispositivos que las acompañan son productos de la industrialización de la cultura, pero productos específicos, que no se infiltran en prácticas como cualquier otra. También son sistemas significativos que adaptan e integran las diversas modalidades de expresión y comunicación posibilitadas por los avances tecnológicos (multimodal, hipertextualidad, interactividad), pero sistemas significativos puestos al servicio de una actividad particular – "aprendizaje" – y así establecer un régimen específico de comunicación. De ahí su ambivalencia y complejidad. De ahí la necesidad de estudiar con mucha precisión tanto las cuestiones y valores que transmiten como las modalidades de aprendizaje que permiten o promueven y en qué condiciones.

En otras palabras, si, como señala Pierre Moeglin (1999), para ser académico, los libros, la televisión, los CD-ROM son, sin embargo, libros, televisión y CD-ROM, lo que requiere un enfoque comunicacional. Por el contrario, se puede señalar que para ser académicos y/o más ampliamente educativos, los libros, juegos, películas, emisiones o CD-ROM, o cualquier otro "entorno de aprendizaje" no son sólo "piezas de pedagogía": requieren un enfoque en términos de comunicación y en términos de enseñanza y aprendizaje.

Más allá del diálogo, parece que nuestras dos disciplinas o "campos disciplinarios" se interpenetran y ahora tienen en común, varios elementos:

- una red de lugares y organismos científicos socialmente reconocidos, representados de manera diferente según el país, pero existentes o emergentes (Reuniones del "Núcleo Educación y Comunicación" en América Latina, por ejemplo, grupos de investigación interdisciplinarios como el GRAME en París VIII, adscritos tanto a la SIC como a la SEd, revistas especializadas como la nueva revista *Médiomorphoses* [26][26] INA/Inathèque, 4, avenue de l'Europe... publicado por el Institut National de l'Audiovisuel en colaboración con el Centre regional de documentation pédagogique de Versailles), etc. ;
- objetos compartidos, que deben integrarse en "objetos de investigación": comunicación educativa verbal o mediatizada, pero también educación mediática, divulgación científica y mediación cultural, aprendizaje abierto y a distancia, industrialización de la cultura y el conocimiento, etc.;
- conceptos que deben trabajarse conjuntamente: como la noción de "uso" que mencionamos anteriormente, pero también los de "dispositivo", "interactividad", "mediación", incluso teorías, modelos y métodos para compartir;
- organismos institucionales y/o asociativos, destinados a transmitir los conocimientos adquiridos en este nuevo campo y a contribuir a la formación de profesionales: profesionales de los medios de comunicación, empezando por los periodistas, pero también profesionales de la educación: lo que CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Informations) y las diversas asociaciones de educación mediática hacen en Francia, Por no hablar de las estructuras de formación universitaria existentes que ofrecen especializaciones, especialmente a nivel de posgrado articulando la educación y la comunicación.

Entre los conceptos más innovadores y específicos que SEd y SIC deberían ayudar a desarrollar juntos, volvamos a los cuatro mencionados anteriormente:

- El concepto de **interactividad** (Meunier, Jacquinot, 1998): desarrollado originalmente en el campo de la informática y, por lo tanto, esencialmente técnico, el *concepto de interactividad* escapó al mundo de los ingenieros para migrar a otras esferas de actividad social, particularmente las relacionadas con las tecnologías de la comunicación: luego se refiere a una situación de diálogo hombre-máquina que no se basa en un camino lineal impuesto al usuario, pero le permite varios modos de navegación. Dos lectores, dos espectadores nunca leen el mismo libro o ven la misma película porque la interpretan. Además, dos "marineros" nunca leen el mismo hiperdocumento, porque, por sus respectivos caminos, nunca producen el mismo texto. En un caso hay diferentes interpretaciones, en el otro la manifestación de diferentes textos: esto es lo que la interactividad introduce lo nuevo en la relación entre el sujeto y el contenido con el que interactúa, y lo complica. Como dice P. Lévy (1997), la interactividad a menudo se invoca indiscriminadamente, y debe pensarse más en términos de un problema que dé una solución. De hecho, el grado de interactividad se puede medir en ejes muy diversos que con demasiada frecuencia se mezclan: las posibilidades de apropiación y personalización, la reciprocidad de la comunicación, la virtualidad, la participación de la imagen de los participantes en los mensajes, la telepresencia, etc.

En el contexto de la educación, y más específicamente de las tecnologías educativas, la interactividad se refiere a varios tipos de problemas, individualización, empoderamiento, la naturaleza (más directamente operativa) de la experiencia de aprendizaje donde el gesto y el cuerpo se movilizan a través de interfaces de navegación. De manera más general, tiende a introducirse una cultura de interactividad que desplaza los límites entre autor y lector, basada en la cultura del libro, inaugurando así una postura de "lector", en palabras de Jean-Louis Weisberg (1999): el interactuante se convierte en una especie de intérprete (en el sentido musical) del hipermedia, de ahí la nueva responsabilidad que tendría la escuela de promover el "convertirse en autor" de las nuevas generaciones.

- **El concepto de dispositivo** (Jacquinot, Monnoyer, 1999): más allá de la dimensión coercitiva que le dio Foucault, el dispositivo se concibió como un "entorno construido", como parece describirse hoy en día a través de campos de investigación extremadamente diversificados [27][27] Los ejemplos incluyen "el sistema del SIDA", "el...", en particular en relación con las NTIC, parece probable que tenga especialmente en cuenta los nuevos entornos tecnológicos de aprendizaje: poner a disposición, a través de una red, de fuentes documentales todos los soportes, de primera o segunda mano, accesibles por cada individuo, por palabras clave y tesauros interpuestos, manipulables por anotación, ensamblaje e imprimibles y susceptibles de reponer, a cambio, la red de "conectados". Estos "entornos de ingeniería" tendrían, por lo tanto, la ventaja de conciliar la creación de redes y, por lo tanto, una regulación económica y colaborativa, y el margen de maniobra individual. El "dispositivo" podría ser el signo tangible de una reconfiguración fundamental de nuestra relación con el mundo social y natural: es decir, la desarrollada por una sociedad formada por individuos atomizados, pero en una relación de constante interdependencia informativa. Aquí

podría surgir un nuevo modelo para regular las prácticas de capacitación, como muchas otras prácticas sociales;

- El concepto de **mediación**: reivindicado tanto por el CIS como por la SEd, este nuevo concepto, particularmente polisémico, aún no ha conquistado su legitimidad epistemológica y ha demostrado que puede ser útil para informar sobre las realidades y observar el terreno de una manera nueva: caracterizaría los procesos de comunicación que involucran a los medios de comunicación (de ahí el término mediatización) u organizaciones, definir identidades y territorios de legitimación (hablamos de mediación cultural, científica, pedagógica, política) y caracterizar una determinada modalidad de intercambio de conocimientos emancipándose del modelo de transmisión/difusión, el modelo de comunicación interpersonal y el modelo de autodidaxia o autodidactismo;
- El concepto de **usuario**: ya integrando SEd y CIS, los investigadores (Moeglin, 1998) se interesan por este caso particular de las industrias culturales que constituyen "bienes educativos", y estudian desde un enfoque interdisciplinario crítico, las cuestiones y consecuencias del proceso de industrialización de la formación. Esta tendencia se opone a la que insiste en la autonomía de uso enfatizando la naturaleza prescriptiva de la oferta y las relaciones sociales que sustenta: los productos mediáticos y los servicios "educativos" se consideran bienes de consumo particulares, en una lógica cada vez más comercial, ya que la función educativa escapa cada vez más a la institución educativa para infiltrarse en los lugares de trabajo, jubilación y ocio; Así, una "figura del usuario" emerge en los dispositivos tecnológicos de aprendizaje donde "se trata de hacer que el alumno sea coproductor del servicio posicionándolo tanto como actor (tomando la iniciativa – con o sin formador – en el diagnóstico de sus necesidades, la formulación de sus objetivos, la definición de su camino) como consumidor de un bien, un servicio, comercial o no, dirigido y formateado a su medida" [28][28] Yolande Combès y Élisabeth Fichez, 1996, Prefacio a los talleres....

El movimiento hacia la industrialización progresiva de la educación y la formación no debe escapar a un estudio crítico que el análisis empírico tanto de los productos – multimedia educativa, por ejemplo– como de los sistemas, en particular el aprendizaje a distancia, hace cada día más urgente. De lo contrario, se corre el riesgo de legitimar involuntariamente objetivos desreguladores que afectan al estatuto de la función pública. Porque siempre se trata de estudiar el campo disciplinario en su inscripción social para comprender cómo los avances del conocimiento se articulan con las prácticas sociales y profesionales y transformarlas mientras son modificadas recíprocamente por ellas. Si la universidad tiene un papel que desempeñar, incluso en relación con las necesidades de profesionalización, es manteniendo un lugar de reflexividad sobre las lógicas en el trabajo en el mundo del trabajo y las actividades de investigación interdisciplinarias. Finalmente, es en la actualidad, en este proceso en constante evolución representado por la constitución del conocimiento científico, que SEd y SIC aparecen como un "laboratorio" donde se están desarrollando nuevas relaciones entre ellos y, más en general, entre las ciencias humanas y sociales, tendiendo a la delimitación progresiva de una interdisciplina: pero los campos interdisciplinarios de hoy, ¿No son las disciplinas del mañana?

Notas

- [1] Por "tecnología educativa" entendemos la búsqueda de la combinación óptima de recursos disponibles para una situación de aprendizaje dada, que incluye las diversas "tecnologías educativas", pero también el tiempo, la organización del espacio, los datos del sistema educativo... la disponibilidad de profesores y formadores, así como los niveles, aptitudes y necesidades de los estudiantes y aprendices. Desarrolla teorías y modelos que se supone que la "ingeniería educativa" debe implementar.
- [2] Prueba de ello es en particular la existencia de la división de ingeniería educativa del CNDP (Centre national de documentation pédagogique) y del Departamento TECNE del INRP (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica), que se dedica específicamente a las nuevas tecnologías para la educación.
- [3] "Para el pedagogo, la técnica es siempre sospechosa: su primer movimiento, el del corazón, es rechazarla; luego da vueltas alrededor, lo huele, lo pesa, siempre espera ver salir a algún demonio; Finalmente, medio tranquilizado y con una temeridad de la que no se devuelve, a veces lo usa mientras lo mira por el rabillo del ojo. Es una sensibilidad pedagógica muy honorable que se ofende por la máquina y la industrialización de la cultura. La pedagogía siente fuertemente su vocación artesanal. La 'industria cultural' (la expresión es de T. W. Adorno) parece ir en contra de su naturaleza y negar su esencia exquisita", p. 10.
- [4] La expresión es de François Mariet, autor de *Laissez-les regarder la télé*, París, Calmann-Lévy, 1989.
- [5] La expresión es de Pierre Moeglin, "Du mode d'existence des outils pour apprendre", *GRESEC electronic review*: [www. U-Grenoble3. fr/ les enjeux/ n1/ indice. HTML](http://www.U-Grenoble3.fr/lesenjeux/n1/indice.HTML)
- [6] Referencia al título del libro *Cinéma et derniers technologies*, editado por F. Beau, P. Dubois, G. Leblanc, coll. « Arts et cinéma », INA/De Boeck Université, 1998, en el que encontraremos nuestro artículo titulado: "Du cinéma éducateur aux plaisirs interactives: rives et dérives cognitives", p. 153-170.
- [7] Y ambos con la ciencia cognitiva especialmente.
- [8] "Le pari des sciences de l'éducation", tema del primer número de la revista *Raisons éducatives*, Bruselas, De Boeck Université, 1999.
- [9] *Preguntas y respuestas sobre el sector audiovisual en las escuelas*, París, ESF, coll. « Sciences de l'éducation », 1980, p. 183.
- [10] Todas las preguntas que los investigadores no pueden responder directamente, si quieren entrar en la actividad investigadora, lo que implica una ruptura epistemológica, en el sentido en que Bachelard lo entendió: porque no puede haber producción de conocimiento sin romper con la inmediatez del campo observado y distanciarse de la doxa, es decir, todos los discursos y representaciones producidas en dicho campo: Este es uno de los desafíos epistemológicos de este encuentro entre nuestras dos disciplinas.

- [11] Jacques Piette, 1996, *Éducation aux médias et fonction critique*, París, L'Harmattan, coll. « Éducation et formation », p. 186-188.
- [12] Michel Chauvière, J. T. Godbout (dir.), 1992, *Les usagers entre marché et citoyenneté*, París, L'Harmattan.
- [13] Michel de Certeau que nunca ha escrito *estrictamente hablando* ni sobre los medios de comunicación ni sobre los dispositivos de entrenamiento, pero su modelo de análisis de las "formas de hacer" como "invención de la vida cotidiana" (M. de Certeau, *L'invention du quotidien I - Arts de faire*, París, coll. "10/18") ha sido transpuesto, de una manera muy productiva para "inventar el espectador" (*Réseaux*, CNET/CNRS, nº 39, 1990), es decir, para reflejar la práctica cotidiana del "televidente".
- [14] Este enfoque, retomando el trabajo de ciertos etnólogos y antropólogos de técnicas como Thierry Gaudin (*L'écoute des silences*, París, coll. « 10/18 », 1978) y Bertand Gilles (*Histoire des techniques*, París, Gallimard, col. « La Pléiade », 1978)) fue aplicado a las máquinas de comunicación por Jacques Perriault (1989).
- [15] Josiane Jouët, 2000, « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, nº 100, CENT/Hermes, pp. 489-521.
- [16] Entendido en el sentido de poner en práctica, en una situación dada, las tecnologías educativas de acuerdo con concepciones y teorías de la educación que buscan apoyar, mediante el uso de un auxiliar, todo o parte de un aprendizaje.
- [17] C. E. Shannon, 1976, *La théorie mathématique de l'information*, París, Retz (1^{re} ed., "Una teoría matemática de la comunicación", *Bell System Technical Journal*, julio-octubre de 1948).
- [18] La Escuela de Frankfurt, que lleva el nombre de la universidad del Instituto de Investigación Social, fundada por Horkheimer y Pollock, representa la corriente de los filósofos marxistas, exiliados en los Estados Unidos después de la toma del poder por Hitler. Véase T. Adorno, M. Horkheimer (1947), "La production matérielle des biens culturelles", en *La dialectique de la raison*, París, Gallimard, 1974.
- [19] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, 1970, *La reproduction*, París, Éd. de Minuit.
- [20] "La Escuela de Polo Alto" lleva el nombre de un suburbio del sur de San Francisco o "Colegio Invisible", actual representada en particular por P. Watzlawick, 1967, *Pragmática de la comunicación humana*, Nueva York, Norton (traducción francesa: *Une logique de la communication*, París, Le Seuil, 1979).
- [21] *Hermès*, 1993, nº 11-12, À la recherche du public, recepción, televisión, medios; *Sociologie de la réception* editado por P. Beaud, D. Pasquier, P. Flichy, L. Quéré, *Réseaux/CNET*, 1997, 6^e parte, el trabajo en la recepción.
- [22] J. Piaget, 1975, *L'équilibration des fonctions cognitives: problème central du développement*, París, PUF; L. S. Vygotsky, 1978, *La mente en la sociedad. El desarrollo del proceso psicológico superior*, Cambridge, MA, Harvard University Press; J. S. Bruner, 1983, *Desarrollo infantil. Savoir faire, savoir dire*, París, PUF.
- [23] D. P. Ausubel, 1968, *Psicología educativa: una visión cognitiva*, Nueva York, Holt, Reinhardt Winston.

- [24] *Edutainment*, una contracción de la educación y el *entretenimiento* en inglés corresponde aproximadamente a lo que se conoce en francés como entretenimiento educativo como CD-ROM a la venta en el comercio que se supone que permiten a los niños aprender jugando.
- [25] Como la n nos invita a hacer.º 11 de los *Cahiers de médiologie*, para explorar la intersección de estos dos ejes, uno de transmisión "que asegura el paso de los mensajes a través del tiempo" y uno de comunicación "que los difunde en el espacio" (Gallimard, 2001, p. 5).
- [26] *MédiaMorphoses*, INA/Inathèque, 4, avenue de l'Europe, 94366 Bry-sur-Marne, mediamorphoses@ina.fr
- [27] Algunos ejemplos son "el sistema del SIDA", "dispositivos funerarios", "dispositivos terapéuticos o de capacitación", "dispositivos de intervención organizativa", "dispositivos técnicos de telemática vial" o "dispositivo enunciativo de televisión".
- [28] Yolande Combès y Élisabeth Fichez, 1996, Préface aux Ateliers 5/96 dans *Cahiers de la maison de la recherche*, Université Charles-de-Gaulle-Lille III, n° 5 (Educación, formación, figura del usuario), pp. 9-12.

Acerca del libro Image et Pédagogie ***Geneviève Jacquinot, reeditado en 2012.***

Laurent Petit (2014) :

ESPE de la Academia de París

Universidad de la Sorbona

Distance et médiations des savoirs

<https://doi.org/10.4000/dms.783>

Image et Pédagogie, la famosa obra de Geneviève Jacquinot, se volvió a publicar en 2012 en una versión "revisada y ampliada" que incluye, además del texto completo inicial¹, una entrevista de la autora con Joëlle Le Marec, titulada "D'image en images: aux rives de l'interdisciplinarité?", una introducción de Geneviève Jacquinot titulada "*Christian Metz, un vrai maître, malgré lui...*", así como un prefacio de Joëlle Le Marec.

Este libro aclamado en 1977 con razón como un acontecimiento por revistas de investigación, profesionales o especializadas tan diversas como *Formation et communication*, *L'Éducation*, *Le Monde de l'Éducation*, *Educational broadcasting international*, *Média*, *Trait d'union des collèges et de leurs amis*, *Éducation enfantine*, *Bulletin critique du Livre français*, *Le journal des instituteurs*, *Audiovisuels communications digest*, *La presse du cinéma*. *Imagen y sonido*, *Sonovision*, luego por *Balaventures*, *revista de profesoras de francés de Uruguay*². Todos enfatizaron la naturaleza innovadora de un enfoque metodológico resultante de una ciencia entonces calificada como "nueva" – semiología – abriendo un nuevo campo de investigación considerado prometedor, el de la semiología de la didáctica. Si el método semiológico forma parte de los proyectos abiertos por Christian Metz y Umberto Eco, pocos semiólogos se han aventurado en el campo de la didáctica que Geneviève Jacquinot toma en un sentido muy amplio de lo que es "apto para instruir".

Volviendo al argumento

Esta es quizás la fórmula utilizada por *La presse du cinéma. Image et son* en 1978 que mejor refleja la originalidad del enfoque de Geneviève Jacquinot cuando esta revisión habla del "encuentro entre los logros de Metz en el campo del análisis cinematográfico y las preguntas de Piaget en la teoría del aprendizaje".

Según una formulación que se ha convertido en clásica, Geneviève Jacquinot muestra que la película educativa es a la vez una pieza de cine y puede, como tal, ser analizada como cualquier otra película, y una pieza de didaxia en la medida en que organiza el contenido que transmite de acuerdo con una cierta estructura. Basada en el caso de los *Magdalenianos* (emitida por primera vez en 1966), Geneviève Jacquinot muestra que el sistema textual de la película incluye tres afirmaciones paralelas: encontramos al mismo tiempo la historia de una visita al sitio de excavación de Pincevent, la historia del trabajo de especialistas en prehistoria y la supuesta historia de alguien que aprende:

Esta última afirmación corresponde al discurso estrictamente didáctico.

Recordaremos brevemente aquí cómo la intención didáctica está escrita en el lenguaje cinematográfico según Geneviève Jacquinot; y distingue cuatro niveles de operación:

- Uno se refiere a la relación del mensaje fílmico con el mundo que "representa".
- El otro es el lugar ocupado por el destinatario del mensaje en la declaración fílmica.
- El tercero codifica la disposición de las secuencias a nivel de la tira de imagen
- Finalmente, el cuarto se refiere a la articulación de la relación entre la cinta de imagen y la banda sonora. "Porque, en un mensaje didáctico, es en la fase final que la palabra del pedagogo viene a "recuperar" el mensaje e instalar su comentario sobre las imágenes previamente editadas"

Este fenómeno de sobreimposición del habla, destinado a asegurar el control de la imagen, es característico de la película didáctica que Geneviève Jacquinot describe como habladora: "Los pedagogos confían solo en la palabra, su palabra, y sospechan de la imagen" (p. 89).

"Si en el cine de ficción, es la imagen la que es el primer depósito de la ilusión de la realidad, en el cine educativo, y con algunas excepciones, es el comentario el primer depositario de la intención de instruir, quizás por lo tanto de otro tipo de ilusión. Lo que sustenta la tradición didáctica es el mito de la interpretación única, la ideología de la buena comunicación: optimizar la comunicación, en pedagogía como en otros lugares, es tratar de extraer de un mensaje todos los códigos excepto uno, aquel en el que puede sentarse una comunicación inequívoca. Esto es lo opuesto a una obra *de producción de significado*³" (p. 111). Así, según ella, el modelo didáctico de estas películas reproduce el patrón clásico de la comunicación pedagógica: hace del acto didáctico un acto de transmisión de un conocimiento constituido (el mensaje) de alguien que sabe (el transmisor-profesor) a alguien que no sabe (el receptor-alumno) según una ruta estrechamente marcada (p. 113).

Pero no hay fatalidad en tal reproducción del patrón dominante. A un modelo estructural y estático, Geneviève Jacquinot opone un modelo generativo que deja espacio para la creatividad y la invención abriendo el camino a otro tipo de pedagogía. "Creemos que el trabajo de escribir un mensaje fílmico puede modificar su estructura didáctica y facilitar la transición de una pedagogía del producto a una pedagogía del

proceso" (p. 119). La pregunta que surge entonces es ¿cómo? ¿Mediante una simulación del proceso en la estructura de la película? Pero ¿no permaneceríamos en un modelo estático y falsamente abierto? ¿O simplemente haciendo posible este proceso? Pero, entonces, ¿no deberíamos estar dispuestos a aceptar que, si se hace posible, no es absolutamente seguro que realmente suceda? Como resultado, podríamos considerar que la película más profundamente didáctica (en el sentido defendido por Geneviève Jacquinot) podría ser una película que no aparecería como didáctica, ya sea un documental, entrevistas realizadas en modo periodístico, etc. La propia Geneviève Jacquinot parece no estar lejos de pensar así cuando dice que "... Paradójicamente, es el documento en el que el interlocutor está menos explícitamente presente, donde el transmisor parece menos preocupado por involucrar al receptor que es, de hecho, el más profundamente didáctico, es decir, el más apto para instruir" (p. 128).

"El método, la voluntad interdisciplinaria y la dimensión política"

El enfoque emprendido en su tiempo por Geneviève Jacquinot sigue siendo en muchos aspectos original, como lo demuestra la entrevista realizada por Joëlle Le Marec, quien insiste en este deseo de introducir un enfoque semiológico en el análisis de los soportes didácticos sobre el método, la voluntad interdisciplinaria y la dimensión política.

Volvamos sucesivamente a estos tres puntos.

El método primero. En la entrevista con Joëlle Le Marec, Geneviève Jacquinot insiste en el hecho de que no deseaba trabajar – y aprobamos esta elección – en los "efectos" de los nuevos medios en comparación con el libro de texto, el curso oral, etc. A partir de ese momento, los mandatos fueron al menos tan fuertes como hoy para este tipo de investigación y Geneviève Jacquinot pudo resistirlos. Ella estaba dispuesta a apoyar su demostración "a partir de tres ejemplos muy diferentes", señala (p. iv): esta expresión podría sugerir que Geneviève Jacquinot se apegó a una ilustración con el ejemplo; Este no es el caso. De hecho, ha hecho sus ejemplos (bien) elegidos casos en el sentido fuerte del término, es decir, como ya hemos tenido la oportunidad de mostrar (Petit, 2009), objetos susceptibles de sacar a la luz nuevos problemas.

Geneviève Jacquinot reclama un enfoque interdisciplinario: "es la postura de alguien que busca más establecer relaciones entre disciplinas para comprender mejor un hecho, un fenómeno, una situación, que alguien que se especializa en profundizar su investigación dentro de un marco disciplinario" (p. v). En la medida en que Geneviève Jacquinot insiste en el hecho de que cualquier hecho educativo debe poder ser estudiado como un proceso de producción de significado, ya sea el uso de mobiliario escolar, la ocupación del espacio escolar, los libros de texto, etc., sería tentador vincular su enfoque a un enfoque comunicacional y así anclarlo en las ciencias de la información y la comunicación. Sin embargo, Geneviève Jacquinot sigue estando demasiado cerca de las cuestiones pedagógicas para alejarse demasiado de las ciencias de la educación, manteniendo cierta distancia del corazón de la disciplina. En última instancia, es la interfaz entre las dos disciplinas lo que mejor lo caracteriza, como señaló más tarde (Jacquinot, 2004).

En cuanto a la dimensión política, en la entrevista con Joëlle Le Marec, Geneviève Jacquinot insiste en su compromiso en la Universidad de París 8 con audiencias que no estaban cultural y socialmente destinadas a la universidad. Pero la postura de Geneviève

Jacquinet está implicada de otra manera. Como señaló Henri Dieuzaide en *Le Monde de l'Education* de marzo de 1978, "el libro aborda un campo prácticamente en barbecho: pocos semiólogos han tratado de analizar instrumentos didácticos y aún menos han propuesto el uso de herramientas semiológicas para mejorarlos". Esta última observación nos parece estar en el corazón del proyecto de Geneviève Jacquinet, involucrada en los desarrollos en curso y tratando de influir en ellos. ¿No dice: "Pervertida por la pedagogía, la imagen ha servido esencialmente, hasta ahora, ¿cómo vehículo? Es a una verdadera conversión que los pedagogos que quieran comenzar a explorar las posibilidades que ofrece la imagen para aprender están invitados". Este es un manifiesto genuino que plantea una pregunta que todavía está viva hoy.

¿Olvidó la recepción?

Nos gustaría volver aquí a la especificidad del enfoque de Geneviève Jacquinet, que está interesada en lo que se produce, pero, por su propia admisión, no se embarcó en estudios de recepción para verificar en una clase real si la hipótesis de una relación entre el grado de elaboración fílmica del programa educativo y el trabajo performativo por parte del espectador al servicio de su aprendizaje estaba fundada. Esta es una crítica que se le podría dirigir con razón. Geneviève Jacquinet y Joëlle Le Marec vuelven extensamente a esta importante cuestión en un párrafo titulado, para usar una expresión de Daniel Dayan, "El misterio de la recepción" (p. xi y siguientes). Geneviève Jacquinet y Joëlle Le Marec están de acuerdo en que un enfoque etnográfico sería ciertamente más fructífero que un enfoque experimental para verificar los efectos. Geneviève Jacquinet dice que los individuos son conscientes de estos procesos (p. XII) pero ¿es esto suficiente? ¿No hay una especie de punto ciego en su razonamiento aquí? Joëlle Le Marec insiste en el hecho de que no podemos tomar a personas que son usuarios o visitantes como auditores o evaluadores. Subraya la extrema complejidad de observar las prácticas incluso si, con el tiempo, admite que podemos ver articulaciones interesantes (p. XII) emerger entre las posturas de las audiencias y las de los "productores".

¿Pero quizás podríamos ir más allá y tratar de ver cómo se establecen estas articulaciones? ¿A menos que debemos abandonar un análisis de este tipo, demasiado complejo, y dejar cerrada la caja negra de la determinación de usos como hace Jacques Perriault cuando inventa la "lógica del uso" (Perriault, 1989)? No podemos atrevernos a hacerlo y hemos intentado en otro contexto, el de los recursos multimedia para la educación superior científica agrupados bajo la etiqueta *Université en ligne* (Petit, 2009), plantear la cuestión de las lógicas socioeconómicas que condicionan los usos en el sector educativo. Por lo tanto, fuimos llevados a introducir la noción de industrialización de la formación (Mœglin, 2005) que intenta dar cuenta de lógicas conflictivas en el campo de la educación que, si bien dejan un gran margen de maniobra a actores como profesores, alumnos o estudiantes, enmarcan los posibles usos prescribiendo o induciendo usos de acuerdo con las intenciones de los diseñadores, en línea o no con las expectativas de la institución.

Geneviève Jacquinet reconoce que "un producto sólo puede ser analizado teniendo en cuenta todo el proceso de producción y consumo que determina su existencia. Tomar como objeto de estudio la estructura de los mensajes mismos no permite abordar, de manera frontal, el análisis de estas determinaciones, sino que las obliga a

cumplirlas"⁴ (p. 36). Luego recuerda que cualquier pregunta pedagógica se refiere a tres tipos de cuestionamiento: didáctico, axiológico (normas), político. "Elegir una pedagogía no es sólo definir una forma local de intervención, es situarse en la sociedad y la cultura, es, implícita o explícitamente, tomar una posición, tomar decisiones. Los problemas pedagógicos, como otros, son, en cierto nivel de análisis, problemas políticos" (p. 37). Luego, aún más explícitamente con respecto al análisis de los materiales didácticos: "[De esta manera] encontramos las determinaciones implícitas en este tipo de práctica social que es la práctica pedagógica: es toda la institución educativa la que está escrita -y por lo tanto lee- en la estructura didáctica de los mensajes audiovisuales". Nos parece que tal análisis se beneficiaría si se llevara más lejos, precisamente en un enfoque interdisciplinario.

¿Qué novedades del libro?

No parafrasearemos aquí la última parte de la entrevista con Joëlle Le Marec, acertadamente titulada "Extensiones y actualidad de la reflexión", que recomendamos encarecidamente leer. La conclusión del libro quizás marca la mayor actualidad del trabajo emprendido, ya que abre perspectivas que deben discutirse punto por punto. Volvamos a algunas de las preguntas formuladas en la época de lo audiovisual (el guión marca su tiempo) y veamos cómo surgirían hoy.

Algunos siguen siendo relevantes, como la fascinación por la tecnología, el hecho de que una innovación técnica debe conducir inevitablemente a una innovación o incluso a una revolución pedagógica, el hecho de que una innovación juzgada exitosa en un contexto debe necesariamente, en un enfoque difusionista implícito rara vez reclamado, difundirse a condición de que sepamos cómo eliminar la resistencia al cambio. profesores en particular. Geneviève Jacquinet muestra útilmente que estas creencias y mandatos no son nuevos. La relectura de este libro trae un bienvenido soplo de aire fresco en este sentido.

La cuestión de la difusión y el uso de materiales didácticos que hoy se digitalizan sigue ardiendo, en nuestra opinión, y el camino abierto de una semiología de didaxis merece ser perseguido, ampliado incluso y ampliado por un análisis de contextos y cuestiones que han cambiado. Citemos un pasaje de la conclusión del libro que ilustra bien las evoluciones que han tenido lugar en la sociedad y en las escuelas. Geneviève Jacquinet afirma (p. 145) que "la pedagogía no sólo no ha logrado encontrar nuevos modelos didácticos para explorar las posibilidades que ofrecen el cine y la televisión -siempre se piden inventores-, sino que incluso ha logrado exportar sus viejos modelos al mundo de los medios de comunicación". Luego agrega, "en nuestra sociedad hiperescolarizada, la didáctica es 'lo que siente la escuela'". Parafraseando a Geneviève Jacquinet, diríamos hoy que la didáctica es "lo que huele a escuela", en una connotación peyorativa característica, en nuestra opinión, de un fenómeno de desinstitucionalización de la formación y un descrédito de las formas escolares en la sociedad. Obviamente, la escuela sigue estando presente y es poderosa, pero su naturaleza y el lugar que ocupa en la sociedad son tan diferentes hoy en día que debemos evocar un cambio de paradigma en el trabajo.

Más que nunca, el análisis de los problemas no puede limitarse al círculo de los innovadores o pioneros, más que nunca las herramientas y los medios educativos

forman parte de desarrollos de otro orden que ganamos -nos parece- aprehender con nociones tan sólidamente estructuradas, aunque tan sólidamente discutidas, como las de industrialización de la formación, industrias educativas o las llamadas industrias creativas. Es quizás en última instancia en la magnitud de las preguntas formuladas, para ser revisadas en otro contexto, donde radica la formidable actualidad de la obra fundacional de Geneviève Jacquinot. Los nuevos elementos que componen esta edición revisada y ampliada constituyen una valiosa actualización de los problemas planteados desde 1977. Geneviève Jacquinot y Joëlle Le Marec desean agradecerles sinceramente.

Bibliografía

Jacquinot-Delaunay Geneviève (2004): "Sic y Sed están en un barco... », *Hermès, La Revue*, 1/2004, n° 38, París, Ediciones CNRS, p. 198.

Mœglin, Pierre (2005): *Herramientas educativas y medios. Une approche communicationnelle*, Grenoble, PUG.

Perriault, Jacques (1989): *La lógica del uso. Essai sur les machines à communication*, París, Flammarion.

Petit, Laurent (2009): *Recursos digitales para la educación superior: el caso de la Universidad en línea*, París, Hermès-Lavoisier.

Notas

- 1 Incluyendo el prefacio contemporáneo de Christian Metz.
- 2 La tesis de la que deriva el libro, titulada *Structures spécifiques du message audiovisuel didactique* y defendida en febrero de 1975 en la Universidad de París VIII, bajo la dirección de Christian Metz y Jacques Witwer, ya había dado lugar a reseñas en *L'Éducation* o *Sonovision*.
- 3 El subrayado es mío.
- 4 El subrayado es mío.

Geneviève Jacquinot (1996): La escuela frente a las pantallas

Ed. Aique, Buenos Aires, Argentina.

Norma Mileo

Educación y medios audiovisuales son dos conceptos permanentemente relacionados. Sin embargo, esa relación no siempre resulta satisfactoria para docentes y estudiantes. Las experiencias del aula derivan en la manifestación de un amplio espectro de evaluaciones que oscilan entre la euforia y la negación de su importancia. Es por esto que resulta interesante el aporte de la obra de Jacquinot, profesora de francés que, desde la comunicación a través de la lengua, se interna en el fenómeno comunicacional mediante las imágenes en su obra publicada por primera vez en París en 1985. Convendría tener en cuenta que esta fecha de edición nos permite suponer que, en los últimos once años, la temática aquí desarrollada puede haber sufrido innovaciones que, aunque se incluya una introducción a la edición en español, no están analizadas en particular.

Las reflexiones acerca del comportamiento de los jóvenes frente a las pantallas resultan ineludibles en éste, uno de los momentos más críticos de la educación de nuestro país. Es por eso que la lectura de este texto tal vez permita encauzar la multiplicidad de interrogantes que la cuestión plantea a los docentes argentinos. Por ejemplo, seguramente resultará de utilidad el glosario que se incluye en la página 25, que explícita las nuevas “herramientas” o “pantallas” con las que, sin duda, es imprescindible familiarizarse. Así, *hipertexto*, *digitalización*, *virtualidad* y otras palabras podrán ser reconocidas con mayor facilidad. Estas nuevas tecnologías que tratan los conocimientos y los procesos de apropiación de ellos podrán rivalizar con la educación tradicional, pero los docentes no podrán permanecer ajenos a las problemáticas que éstas plantean.

Tal vez la cuestión central sea que la televisión y los medios en general se incorporen en el proceso cognitivo de los alumnos y que los espectadores estén en condiciones de transformar las percepciones visuales y sensorio motrices en imágenes mentales¹. No es ésta una temática demasiado presente en la bibliografía, ni suficientemente desarrollada en la obra que reseñamos.

Del mismo modo la red de imágenes percibidas debe permitir la verbalización, que no reemplazará ni imitará al documento audiovisual, sino que hará posible que se disfrute y que el proceso de comunicación educativa resulte mucho más provechoso. Se hace evidente entonces la necesidad de auxiliar a los docentes, no sólo a acceder a las nuevas tecnologías, sino fundamentalmente a conocer y analizar los distintos tipos de documentos audiovisuales y proporcionarles los instrumentos teóricos y metodológicos que les permitan adaptar y desarrollar sus prácticas educativas concretas. El interrogante que se plantea de manera inmediata es si esos instrumentos no debieran ser elaborados por los mismos docentes e investigadores, los verdaderos actores sociales del proceso de formación se desarrollan en la escuela'

En el primer capítulo, “Aprender de las imágenes y de los sonidos” , Jacquinet aborda la cuestión relativa a cómo opera el pensamiento con los signos visuales y sonoros y de qué manera el mundo de las imágenes y sonidos atraviesan el universo de la escuela².

En la educación tradicional, el análisis conceptual, abstracto y racional corresponde de manera exclusiva a la palabra impresa. Sin embargo, es preciso destacar que la imagen no es ni más accesible, ni más concreta que el lenguaje en el proceso de aprendizaje. Citando al psicólogo cognitivista François Bresson, se afirma que la imagen no es un sustituto más fácil de comprender que el lenguaje y que requiere un proceso de organización cognitiva global y sintética que va desarrollándose junto con otros niveles operativos necesarios para la comprensión³.

¿A qué imágenes debemos remitirnos para impulsar el proceso educativo? Tanto las imágenes cinematográficas, las televisivas y las “nuevas imágenes” generadas por la informática, plantean situaciones de comunicación de variada índole y su utilización pedagógica deriva en un desafío teórico y experimental. Los distintos tipos de medios, imagen, palabra, música, movilizan funciones psíquicas diferentes y ante la abundancia de nuevas situaciones de información, cabe preguntarse si las leyes del aprendizaje pueden trasladarse sin variantes de un medio a otro, si se presentan de la misma manera el razonamiento, la enunciación y los modos de pensamiento⁴. Según Jacquinet, la imagen da lugar a una actividad psíquica intensa, que permite seleccionar, relacionar, representar. Esta alfabetización audiovisual, sin embargo, no está del todo presente en la escuela.

En el segundo capítulo, la autora describe la experiencia realizada en el Colegio de enseñanza secundaria (CES) experimental audiovisual de Marly-le-Roi, una especie de laboratorio pedagógico donde se perfilaron nuevas tendencias en el desarrollo de las prácticas audiovisuales. Su lectura impulsa a una obligada comparación con las situaciones particulares de los distintos establecimientos educativos que conocemos y puede sugerirnos algunas reflexiones no siempre estimulantes. También resulta interesante a estos efectos el desarrollo de la monografía de la jefa adjunta de un colegio de la región de Ile de France, discípula de Jacquinet, referida a la utilización del audiovisual en un colegio no experimental en el año 1985. En ella se evidencia la dificultad que presenta la utilización de estas herramientas en relación con la necesidad de un cambio de mentalidad en este sentido. Sería necesario realizar un relevamiento de este tipo en nuestro medio para resolver la formación de los profesores sobre esta base y tender hacia la apertura de los recursos, hacia documentos no exclusivamente

librescos, comprender que imagen y lenguaje son dos modos de significación complementarios y contribuir al reconocimiento de una nueva cultura o educación para los medios de comunicación.

En los capítulos 3 y 4 Jacquinetot discurre acerca de la utilización del cine y la televisión en el proceso pedagógico. ¿Existe un género educativo? ¿Educativo para quién? ¿Educativo de qué manera?... Si bien una película siempre informa pocas son las que están producidas para tal fin. Ante la necesidad de definir el cine didáctico sería interesante analizar el tipo de tratamiento de la información y observar si crea las condiciones necesarias para la generación de un conocimiento o un comportamiento nuevos.

Resulta ocioso destacar que especialmente en los países en vías de desarrollo, en las sociedades con retraso educativo, los medios de comunicación masiva, el cine, la televisión y sobre todo la radio desempeñan un papel fundamental en las políticas culturales y educativas. Sin embargo, esta función sigue siendo muy poco explotada en el marco de las decisiones del poder⁵. Los ejemplos que la autora desarrolla referidos a las experiencias realizadas en países como Costa de Marfil o Burkina no pueden parangonarse con nuestra situación socioeducativa, pero permiten reflexionar acerca de las variadísimas posibilidades que estos medios ofrecen dentro y fuera del aula.

En cuanto a la televisión, la cuestión presenta diversos enfoques: televisión escolar, televisión educativa, televisión como objeto de estudio, como producto de consumo, ¿qué se aprende en la televisión?, ¿por qué fascina?; lo cierto es que los interrogantes no se agotan y mucho menos las respuestas. La obra que estamos reseñando concluye que lo que cuenta no es tanto la calidad del documento que utilicemos como la calidad de la práctica pedagógica que prolonga sus efectos⁶. Una vez más, y ante la variedad de las herramientas tecnológicas, sólo el docente en su curso puede hacer válida la experiencia educativa.

Un aspecto de particular interés es el de los procesos psicosociales o la transmisión social de las representaciones y valores de los procesos cognitivos que se operan frente a las imágenes. Pero la autora remite a obras de otros investigadores que no se encuentran en nuestro medio ni traducidas al castellano⁷. Profundizar la cuestión, que no se desarrolla suficientemente, permitiría diseñar estrategias pedagógicas más concretas para la diaria experiencia docente.

En el quinto capítulo, Jacquinetot se introduce en el terreno de los medios audiovisuales interactivos, a los que define como una combinación de técnicas audiovisuales más informática, agregando que en diversas herramientas hay diversos grados de interactividad. Si cada nueva tecnología deriva en la revisión y actualización de los modelos pedagógicos cabría preguntarse qué es interactividad en educación, ya que si la mayor parte de los investigadores coinciden en señalar la fundamental importancia que las interacciones sociales tienen en el desarrollo cognitivo, la utilización sistemática de una computadora conspiraría contra este proceso; la autora reclama prudencia al hablar de interactividad en educación diciendo que la *"interactividad en la educación se refiere a una concepción del aprendizaje que ubica al que aprende en el centro del desarrollo del acto pedagógico e intenta tomar en cuenta las múltiples interacciones que se producen en el proceso de aprendizaje"*⁸...

Aquí se introducen necesariamente los temas del desplazamiento del rol docente, la personalización o despersonalización de la enseñanza y otros que aún esperan respuestas. Las posibilidades que ofrecen los distintos recursos técnicos para servir a un propósito educativo de modificación de la relación pedagógica se encuentran en relación con la coyuntura socioeducativa de que se trate. En nuestro caso, estaríamos en un momento más que oportuno para el abordaje de estas temáticas. Pero es evidente que no aparecen en los proyectos educativos ni en la formación y capacitación de los docentes.

De todas maneras, Jacquinetot relata la implementación de diversas experiencias y ejemplos de interactividad en educación. Estas nuevas imágenes, las imágenes de síntesis, las imágenes electrónicas, están presentes en la realidad tecnológica, conforman un nuevo lenguaje y sería conveniente comenzar a familiarizarnos con ellos y con las problemáticas que ellas hacen surgir.

Finalmente, en el capítulo 6 se plantea si las nuevas tecnologías ponen a la escuela en apuros. Los jóvenes consumen fuera de ella cada vez mayor cantidad de mensajes producidos de ese modo, y esta innegable realidad nos lleva al desconcierto, a la desconfianza o, en el mejor de los casos, a un entusiasmo no siempre bien dimensionado.

Las numerosas ofertas que se encuentran en el mercado de la industria cultural obligan a la escuela a incluir contenidos de tecnología e informática sin respaldo presupuestario, sin formación para los profesores ni para los estudiantes de carreras docentes. Los esfuerzos son individuales, particulares de algunas instituciones educativas, con el propósito de evitar el refuerzo de las desigualdades y que nuestros alumnos sean analfabetos tecnológicos.

“Una tecnología no es más que lo que hagan de ella los que la utilizan”⁹. Esta expresión de la autora tal vez explique por qué razón, finalizada la lectura, hemos podido reforzar las dudas, las inquietudes y las incertidumbres previas, pero nuevamente en el aula volvemos a estar solos frente a cada problemática real, frente a nuestros reales alumnos y con nuestros recursos reales.

Si la educación es un proceso de comunicación, todos los instrumentos que la estimulen deben ser utilizados y alguien deberá auxiliarnos a resolver cuáles son los más adecuados para cada situación, cuáles las mejores maneras de abordarlos, cuando recurrir a ellos y, fundamentalmente, de qué manera obtenerlos para nuestras escuelas.

Notas

(1) Pág. 11.

(2) Pág. 32.

(3) Pág. 34.

(4) Pág. 49.

(5) Pág. 107.

(6) Pág. 115.

(7) Chombart de Lawe. M.J., Sellan. C.: *Enfants d'Image*. París. Payot. 1979.

Salomon. G.: *Cognitive skill learning across culture Journal of Communication*. Pág. 26.

(8) Pág. 151.

(9) Pág. 188.

Comunicación educativa mediada: de la Edad de Piedra a la Edad del Bronce

Geneviève Jacquinet

Dossier: Educación, Formación: ¿el momento de la industrialización?

Estudios de Comunicación, [14 | 1993](#) pp. 77-90

<https://doi.org/10.4000/edc.2731>

Resumen

El autor recuerda que si queremos mejorar la calidad de los productos formativos mediados (industrializados), debemos tener en cuenta que el agente esencial del aprendizaje es el alumno. Las nuevas tecnologías educativas deben concebirse no tanto como vehículos de información como sistemas de representación.

Tal perspectiva modifica notablemente la concepción de interactividad: se trata de insistir en la interactividad intencional, equivalente al contrato de lectura de medios no interactivos. Es esto lo que permitirá al usuario desplegar una actividad al servicio de la interpretación del mensaje y así construir su ruta de aprendizaje.

Si la calidad no está ahí, es porque los NTEs solo han reactivado los modelos pedagógicos más anticuados. El autor explora las razones de esto, insistiendo en que la racionalización y la estandarización no han tenido en cuenta el autoaprendizaje, y que los NTE con demasiada frecuencia operan en el viejo paradigma de la enseñanza como "diálogo profesor/alumno".

Así que solo estamos en la prehistoria de la comunicación educativa mediatizada, ya que todavía no sabemos nada sobre tecnologías mentales, estas tecnologías cognitivas que compiten con la educación en su terreno. Los NTE podrían ser un enorme potencial para desarrollar productos que se ajusten a un diseño que tome al alumno como una persona responsable y autodidacta. Incluso una perspectiva productivista necesita tal concepción.

Palabras clave:

aprendizaje, enseñanza, interactividad, formación, didáctica, TIC, ICTE, educación, técnicas educativas, semiótica o semiología, didáctica, industrialización, ingeniería educativa o pedagógica

1. La relación entre el individuo y la herramienta y los medios de aprendizaje.

2. ¿Las relaciones entre los niveles táctico y estratégico, o por qué las nuevas tecnologías reactivan los modelos pedagógicos más anticuados?

3. Dimensiones epistemológicas y políticas del problema...

Todavía recuerdo mi sorpresa y mi placer – porque siempre es muy esclarecedor entender lo que hacemos a través de los ojos de los demás – cuando leí, bajo la pluma de mi colega Pierre Moeglin (1986) lo que dijo sobre mi investigación: a saber, en la difícil empresa de las tecnologías tan pronto como quieren ser educativas, Intervine, como Michel Tardy había hecho antes que yo, en un **nivel** llamado "**táctico**" definido como "**relacionado con los problemas relacionados con la relación que el sujeto aprendiz tiene con la herramienta y los medios de su aprendizaje**".

En este nivel "táctico", Pierre Moeglin contrastó el **nivel "estratégico"**, definido, y cito de nuevo, como relacionado con "**la naturaleza y los intereses, tanto industriales como pedagógicos, del acceso a los sistemas de formación [...] a los medios de comunicación que, bajo ciertas condiciones, ponen a su disposición a los industriales de la ingeniería pedagógica**" (p. 91).

Y añadir que esta segunda parte estaba entonces casi totalmente en barbecho, al menos en Francia. Si he entendido bien la petición de mis colegas, se supone que debo desempeñar el papel del dinosaurio de la comunicación educativa mediatizada –de ahí el título elegido–, lo que haré gustosamente, dada mi ya larga vida en estas costas inciertas de la tecnología educativa; pero, parafraseando de nuevo a P. Moeglin (1991), no me quedé en huelga entre los educadores amargados y desanimados, porque yo también tengo la sensación de que, a pesar de todo, estamos avanzando.

Mi contribución se centrará en tres puntos:

- la explicación y actualización de la especificidad del enfoque "táctico", más precisamente desde una perspectiva semiopedagógica,
- un interrogatorio de la relación entre estos dos niveles de análisis, el nivel táctico y el nivel estratégico,
- mi convicción, de la necesidad de articular estos dos niveles con un tercero que con gusto llamaré epistemológico y político, es decir, refiriéndose a elecciones teóricas, que conducen a elecciones sociales.

1. La relación entre el individuo y la herramienta y los medios de aprendizaje.

La era de la reproducción técnica ha introducido sin duda una de las primeras modalidades de industrialización en la formación, al ofrecer oportunidades para **multiplicar** el conocimiento y **diversificar los medios de acceso al conocimiento**. Mi punto de vista sobre esto es bien conocido: la multiplicación ciertamente (la Universidad China de Radio y Televisión, que es a la vez una de las universidades a distancia más antiguas (1960) y la más grande del mundo, tenía, en 1982, casi un millón

de inscripciones y casi cien mil graduados); diversificación de los medios ciertamente (se convierten tanto en *multimedios* como en *multimedia*¹, para usar la distinción necesaria establecida por V. Glikman y G.L. Barón (1991), pero esto no es suficiente para aumentar la cantidad, mejorar o incluso simplemente garantizar la calidad. Porque, si la formación es y seguirá siendo un servicio y un acto de comunicación, como dice J.M. Albertini (1991), añadiría que es y seguirá siendo siempre un **proceso individual iniciado por un actor social**. En consecuencia, ya sea que el ambiente educativo ofrecido sea preindustrializado o neoartesanal, el deseo, la voluntad y la capacidad de aprender siempre serán "el resultado de una representación positiva de uno mismo y su integración social, es decir, compromisos individuales determinados por una historia y un entorno y motivados por un proyecto futuro orientado por la esperanza de un lugar en la sociedad" (Linard, 1990).

De ahí que, sin descuidar los logros de la industrialización de la formación, en un primer nivel, en términos cuantitativos, la necesidad de centrarse en la **mejora de la** calidad -la calidad del servicio precisamente- para tener más en cuenta tanto el nuevo contexto de nuestra sociedad tecnológica como la diversificación de las expectativas y necesidades educativas de los individuos y de los diversos grupos sociales. A lo que podríamos añadir razones puramente económicas, en el primer sentido del término, porque si tenemos una herramienta, podríamos explorar todas sus posibilidades en lugar de infrautilizarla, como es el caso, en la actualidad, de los ordenadores con estos ordenadores tomados para máquinas de escribir, por ejemplo; y como era entonces (y ahora todavía con demasiada frecuencia) el caso de la imagen, con estos programas audiovisuales educativos reproduciendo la lógica lineal del discurso verbal.

De ahí también la necesidad de recordar que los medios de comunicación, y más en general las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, no son sólo vehículos de información, sino sistemas de representación (puesta en escena audiovisual, programación informática o escenarios interactivos...) que implican mecanismos de intelección de la realidad y construcción del conocimiento (son verdaderas "máquinas para representar"); que si los sistemas educativos convergen en términos de conocimientos adquiridos, divergen en términos de habilidades y destrezas desarrolladas (Bruner, Olson, 1974) y por lo tanto, que si queremos tener la oportunidad de evaluar el papel de los medios en el aprendizaje, debemos salir del problema global, de la inspiración conductista, de los "efectos".

También se puede observar que desplegar esta concepción no instrumentalista de las tecnologías educativas es unir una perspectiva ya abierta por otras ciencias (lingüística, psicología genética, ciencias cognitivas...) que, después de muchas tentaciones de formalismo y funcionalismo, han tenido que admitir que el aprendizaje es una actividad hipercompleja, y que la representación del conocimiento por formas simbólicas debe tener en cuenta "un sujeto actor en situación social real" (Linard, 1990), y no una inteligencia humana reducida a pura racionalidad.

Pondré como ejemplo la llamada **situación de interactividad** ya que es, junto con la simulación, una de las características más específicas de estas nuevas tecnologías que, al transformar todo el sector de la producción de imágenes, integrando viejas y nuevas técnicas de registro y procesamiento de información de formas aún insospechadas, nos

han sacado de la era de la reproducción técnica que mencioné al principio, a lo que algunos han llamado la era de la "intertextualidad electrónica"² (Wollen, 1988), que inevitablemente obligará a desarrollar nuevas teorías de significado y significado, cuyas consecuencias en los niveles estético, lógico y pedagógico son aún difíciles de imaginar.

Después de un período de múltiples excesos que alimentaron muchos postulados fundamentales y mentirosos por parte de los mercaderes de las innovaciones educativas, este "concepto difuso", desde el mundo informático, se ha estabilizado gradualmente y designa una situación de diálogo hombre-máquina, mediante la cual una máquina simula una actividad lingüística o un rol. En la educación en particular, cubre la necesidad de tener en cuenta las dimensiones del individuo y/o del grupo, como motor del aprendizaje y no sólo como emisor o receptor de un mensaje.

De ahí la necesidad de distinguir, a través del dispositivo hombre/máquina, como propone É. Barcheath y S. Pouts-Lajus (1990), lo que llaman interactividad **funcional**, "que gestiona el protocolo de comunicación entre el usuario y la máquina" e interactividad intencional, "que **gestiona** el protocolo de comunicación **entre el usuario y el autor**, ausente pero presente a través del software, por los compromisos (hablaría más voluntariamente de elección) hechos por este último, durante el diseño del software, refiriéndose a "lo que el autor pretende que el usuario pretenda hacer", desde el material que se le propone, a través de la máquina y su software. Y cuando vemos los problemas planteados por el diseño y el uso del directorio electrónico "simple", podemos imaginar fácilmente las dificultades de un diálogo cuya simulación no solo pretende dar información específica (dirección o teléfono) a cualquiera que la solicite, sino permitir que un alumno se apropie del conocimiento.

Cabe señalar que esta interactividad "intencional" es el equivalente, para los programas interactivos, de lo que los analistas de los medios no interactivos (funcionalmente), a saber, la prensa, el cine y la televisión en particular, llaman "el contrato de lectura" o "contrato enunciativo": es decir, la forma en que, en una declaración, a través de la elección del material textual (imágenes y sonidos en el caso del audiovisual), un enunciador se muestra y, al mismo tiempo, ofrece un lugar al destinatario al que se dirige (Verón, 1983).

Una vez hecha esta distinción, es igualmente necesario no creer en una correlación directa y simple entre el potencial de interactividad funcional de la máquina y los logros interactivos posibles para el usuario por la ergonomía de la máquina y el diseño del software. Porque si diseñador y usuario siempre construyen sentido -o significado- la cualidad de la interactividad, para el usuario y, por lo tanto, para el aprendiz, se medirá sólo por las posibilidades de elaboración del conocimiento hecho más o menos "real" y "extendido", por la fusión *dura* y *blanda* del entorno tecnológico propuesto.

Vemos, al mismo tiempo, que la verdadera interactividad, para el usuario, es aquella que le permite "**desplegar una actividad sensorial, afectiva e intelectual, al servicio de la interpretación del mensaje**", que con gusto llamaré, con D. Chateau (1990) interactividad intransitiva (el equivalente de la interactividad intencional de Barcheath y Pouts-Lajus), pase o no a través de una interactividad transitiva (o

funcional) que es aquella a través de la cual el espectador, Convertirse en actor, comentarios sobre el programa.

Transpuesta al campo de la formación, esta actividad intransitiva o intencional es aquella que permite, a través de la organización de una intención didáctica, a través de un "discurso" llevado por un soporte mediático -texto audiovisual clásico, texto interactivo fílmico, electrónico o multimedia- compartir, entre quien concibe el ambiente didáctico y quien aprende, un proceso de producción del significado que lo hace, Él, espectador o *interactiano*, capaz de construir su propio camino de aprendizaje. Es esta *interactividad intransitiva*, sin *interactividad transitiva*, la que había estudiado en el pasado (Jacquinot, 1977), a través del análisis semiológico de un corpus de películas y programas de televisión con intenciones didácticas, ya que es la única que era posible con el cine, luego la televisión y el video no computarizado. Esto me llevó a identificar el concepto de **didactismo fílmico** (Jacquinot, 1990) tratando de mostrar en qué condiciones era posible. Lo que estoy empezando a estudiar ahora es la interactividad intransitiva con la interactividad transitiva, posibilitada por las nuevas tecnologías que presentan nuevos materiales textuales, por lo tanto, nuevos escritos (Thierry, 1989) y nuevas lecturas: su característica es ofrecer "un verdadero tejido de pensamiento figurativo y lenguajes matemáticos y lógicos" (Couchot, 1988).

Sólo una palabra, ya que este no es el lugar para discutirlo aquí, sobre la **contribución decisiva y específica**, para este tipo de problema, del **enfoque semiológico**, tanto como teoría de prácticas significativas como método de análisis de los diversos modos de significación, particularmente a través del estudio de declaraciones atestiguadas. El análisis de los enunciados de la comunicación educativa mediada que nos concierne no permite el análisis de contenidos, sino el análisis de formas de decir el contenido. Desde la semiología de "primera generación" de inspiración estructural y lingüística, practicando análisis "inmanentes", hasta la semiología de "tercera generación" (Verón, 1988) que implica una fase de campo para estudiar, desde una perspectiva pragmática, los "efectos del significado", lo que caracteriza este enfoque a través de las diversas escuelas y tendencias es "esta atención al significante y sus propias configuraciones a veces llamadas "formales" no sin cierta tontería. "porque son enteramente sociohistóricos", como tan acertadamente recordó Christian Metz en 1978. Y es este tratamiento semiótico de los contenidos didácticos el que, en el caso de la comunicación educativa mediada, permite acercar "la relación que el alumno individual tiene con las herramientas y medios de su aprendizaje", para volver a nuestro primer nivel de análisis.

2. ¿Las relaciones entre los niveles táctico y estratégico, o por qué las nuevas tecnologías reactivan los modelos pedagógicos más anticuados?

El problema que interesa: la *industrialización de la formación* como afirma al principio Pierre Moeglin (1991) no está ni en el nivel de contenido (revisado a la luz del enfoque semiológico), ni en el nivel de usos que corresponde a otro tipo de preocupación etnotecnológica; y como a veces se dice (Perriault, 1989) se sitúa "en el nivel de las estrategias industriales y lógicas económicas que en términos de programas, herramientas y redes, afectan a esferas de la comunicación educativa como sistemas sociales".

El problema planteado, por lo tanto, no es el de la validez de un enfoque en términos de industrialización -lo que esta joven corriente de investigación ha producido lo atestigua suficientemente-, sino el de la **articulación** tanto teórica, para los investigadores que somos, como práctica, para los responsables de la toma de decisiones y los responsables de la formación, entre la necesaria tendencia hacia la industrialización -por razones **económicas y pedagógicas** que a menudo se han subrayado- con la racionalización de la producción y las consecuencias que implica, y la urgente obligación de aumentar, así como la cantidad, calidad y eficacia de la formación inicial y continua.

En otras palabras, ¿cómo puede esta tecnologización de la formación, vector privilegiado (pero no exclusivo) de una tendencia hacia la industrialización, ir acompañada de una mejor calidad de la formación, tanto a nivel de individuos como de sistemas, al tiempo que se logran economías de escala? O más exactamente, ¿por qué no lo hace ahora? Esto se refiere a una pregunta formulada durante una de las discusiones del grupo de investigación por É. Delamotte: "¿Podemos probar, en el campo educativo, que la modernidad tecnológica es efectiva?" En términos cuantitativos, la respuesta ya no es simple, porque los mercados son, con pocas excepciones, estrechos y requieren "hechos a medida" (Moeglin, 1991). Pero cualitativamente, es aún más difícil.

Incluso respondería que sólo podemos demostrar lo contrario, y en esto convergen todos los testimonios y análisis: el mío, los de su grupo, e incluso los de los formadores de empresa, que, después de haberse apresurado, ante la magnitud de sus necesidades de formación, hacia todas las evidencias de la modernidad tecnológica, piden "pedagogía por encima de todo"³, condenan "errores esencialmente vinculados a un enfoque técnico", y reconocen que "hemos estado cometiendo los mismos errores durante unos veinte años, repetidos con cada generación tecnológica".

Mi pregunta se formularía más acertadamente de la siguiente manera: ¿por qué la tendencia hacia la industrialización de la formación vista a través del peso de las tecnologías de la información y la comunicación - pero juega independientemente de esto, como se muestra en el artículo de Luc Carton (1991b) - va acompañada casi sistemáticamente de una actualización de los modelos pedagógicos más anticuados? Esto se aplica tanto en las prácticas de uso como en los materiales y programas en los que se basan estas prácticas. Los ejemplos son tan numerosos como los medios de comunicación: "los canales educativos se están desarrollando... sin explotar la experiencia y los recursos de lo que fue, durante los años 60, la edad de oro de la televisión escolar" (Moeglin, 1991); "muchos tutoriales recortan pedazos de libros de texto en forma de páginas de pantalla, mientras que otros solicitan falsas interactividades del alumno basadas en artilugios tintinabuladores y acertijos de dudoso interés pedagógico" (Moeglin, 1992); También había denunciado (Jacquinot, 1985) estos audiovisuales interactivos (de tipo polar o laberíntico) que presentaban una tendencia inquietante a desarrollar la mente detectivesca y a transformar el mundo real y el mundo científico en un acertijo magistral. ¿Y qué vemos volver ahora, gracias al nuevo vehículo de educación satelital?... "el curso filmado"⁴, que se creía que había desaparecido de la panoplia de modalidades de comunicación educativa desde su desaparición de la institución francesa que lo había defendido, a saber, el CNAM⁵.

Pero no basta con observar, hay que tratar de entender por qué. Se pueden proponer sucesivamente varias explicaciones:

- o la mejora de las técnicas prescindiría de la reflexión sobre los métodos (Porcher, 1974); yo añadiría, o incluso lo evitaría, ya que la precipitación tecnológica que caracteriza nuestro tiempo atestigua la ilusión de todo poder secretado por esta promesa ilimitada y constantemente renovable de dominio por la tecnología (Sibony, 1989);
- o porque existe una brecha entre los avances tecnológicos y la lenta evolución de las mentalidades, las mentalidades pedagógicas y (¿más?) otras: en particular, la "persistencia de los usos", como dice Pierre Moeglin (1986), significa que no es porque una tecnología ofrezca nuevas potencialidades que éstas sean explotadas; y dar el ejemplo de las prácticas de transmisión de vídeo que tienden a acentuar el comportamiento magistral de los maestros;
- o porque también, como bien sabemos, no son, en realidad, las razones pedagógicas las que explican principalmente la expansión de un método o dispositivo educativo mediatizado;
- o porque la investigación en el campo de la especificidad de los medios y los lenguajes que favorecen (semiología de la imagen y el sonido, por ejemplo, y más generalmente trabajo semiótico sobre los diferentes sistemas de significado), como en muchos otros, tarda mucho tiempo en integrarse en las prácticas para mejorarlos (se podría, en educación, dar también el ejemplo de los avances en psicología cognitiva de la escuela piagetiana). Nótese que estamos presenciando la tendencia opuesta en la producción industrial general;
- o porque, según la OCDE (1989), falta una política de evaluación de las producciones, y esto es cierto, tanto en Francia como a nivel internacional, en particular para los tutoriales; tal vez deberíamos añadir una falta de política total, en particular, como dice Bernard Miège (1989), porque con la educación, estamos en un área donde el "objetivo de retorno de la inversión y financiamiento, tiene poco sentido";
- o porque las innovaciones tecnológicas, en su conjunto, se "introducen" en los sistemas de formación, sin ir acompañadas de los cambios necesarios en la disposición interna y el equipamiento (véase el caso de Educâble in Grande-Synthe, estudiado por É. Fichez e Y. Chevalier, 1991), pero también sin los cambios necesarios en la gestión del tiempo y los métodos de transmisión del conocimiento. Todas estas innovaciones se están "remendando", para ocultar las miserias más flagrantes del sistema educativo (paliativas a la falta de maestros, paliativas al fracaso escolar y otras insuficiencias notorias).
- o porque, más generalmente, no es tan simple, porque una tecnología no es neutral, tiene especificidades que deben ser explotadas para ser realmente útil, y que, si intenta encajar en un molde (pedagógico) desarrollado para otras técnicas o situaciones, se vuelve engorrosa e ineficaz: reproducir por imitación, en software, El diálogo profesor-alumno reducido a un juego de preguntas y respuestas, sólo pone de relieve aún más las insuficiencias de un modelo que la presencia humana obviamente hace menos irrisorio;

o porque, como consecuencia de la sustitución progresiva de la lógica del mercado al servicio público, la "informatización del conocimiento", en sentido amplio, (Lyotard, 1979) cambia la naturaleza del conocimiento, que sólo puede "pasar a través de estos nuevos canales y ser operativo si el conocimiento puede traducirse en cantidades de información" que, a nivel del diseño curricular, conduciría naturalmente no sólo a la exclusión de ciertas disciplinas, pero, más generalmente, todos los modos sintéticos de adquisición de conocimiento.

Del mismo modo, la descomposición de las tareas a nivel de producción resulta en el establecimiento de modos de organización taylorianos genuinos (Moeglin, 1991), y esto podría explicar la no integración, en los mensajes de comunicación educativa mediada, de un formato adaptado a la especificidad de las herramientas y modos de expresión utilizados, orientándose el documento educativo, Dependiendo de las fuerzas implicadas, hacia la didáctica tradicional (y aburrida), o hacia lo espectacular atractivo pero poco probable de hacer aprender, o hacia lo puramente funcional interactivo.

Estas diferentes razones deben sin duda, dependiendo del caso, jugar simultánea o alternativamente, porque son de diferentes órdenes. Pero quisiera subrayar las dos últimas observaciones porque me parecen importantes. La incorporación de la cobertura mediática en los procesos y prácticas de formación, con la racionalización y estandarización que implica, está cambiando la naturaleza del conocimiento, que está cada vez más imbuido de una lógica de mercado y de gestión, nadie puede negarlo, incluso si persisten divisiones ideológicas en las conclusiones [a extraer](#) ⁶.

Por un lado, la evolución y sofisticación de las tecnologías hacia dispositivos cada vez más "inteligentes" corren el riesgo de empujar los límites actuales de las "máquinas para representar". De hecho, el trabajo en inteligencia artificial se orienta actualmente en dos direcciones esenciales, "una, neo-racionalista, "mundos virtuales" que se enriquecen en el lado de la complejidad de la percepción y la sensación", "la otra, aún poco desarrollada, en el lado del modelado de dimensiones afectivas que predeterminan, orientan, enmarcan, contextualizan la dimensión consciente y racional de la inteligencia" (Linard, 1990). Por otro lado, incluso en el estado actual de las cosas, no hay obligación (excepto una visión muy miope de la rentabilidad) de dejarse llevar por la llamada corriente "boyante".

Las reflexiones a nivel táctico y estratégico se encuentran en al menos un punto esencial: la necesidad de tener en cuenta la **autodidaxias o autodidáctico** en los sistemas de comunicación mediada, es decir, "la participación activa del usuario final", "una condición *sine qua non* para la industrialización de la formación", dice Pierre Moeglin (1992), por ambas razones pedagógicas (el alumno abandonado a sí mismo necesita encontrar, en el servicio que se le ofrece, las reglas y métodos de su aprendizaje) y económico (asunción de costes por un sistema como *el pago por visión*). Había tratado de mostrar (Jacquinot, 1977), por razones tanto de máxima explotación de la especificidad de la herramienta, eficacia del aprendizaje, como de ética pedagógica (pedagogía del proceso v/s pedagogía del producto), que los documentos audiovisuales educativos no deben "transmitir conocimientos, sino permitir el desarrollo del conocimiento", y, para ello, no llevar a cabo el proceso didáctico "in situ" del alumno, Pero utilizar los recursos propios de la mediación cinematográfica para permitir el autoaprendizaje -que era acabar con toda una concepción del audiovisual auxiliar donde

todas las insuficiencias siempre podían estar (y estaban) justificadas... "Porque el maestro, en el aula, siempre podía... hacer lo que el documento y su tratamiento fílmico no permitían, o bien, aprender".

É. Barchechath y S. Pouts-Lajus (1990) no dicen otra cosa, aunque lo digan de otra manera, cuando muestran el lugar central que vuelve a la dimensión "intencional" de la interactividad, frente a una precipitada carrera hacia una sofisticación de la interactividad funcional, con multimedia, el "autodidacta desestructurado" del hipertexto, donde "el acceso facilitado a la información a través de la navegación es impotente para resolver las dificultades de acceso al conocimiento y al conocimiento" y incluso, sujeto a inventario futuro, con inteligencia artificial. Y proponer, también, soluciones prácticas para el diseño de materiales educativos multimedia:

- cambio de modelo didáctico: sustituir la lógica holística, global ("una didáctica de la construcción por el estudiante de su propio conocimiento") por la lógica del fraccionamiento en la línea de la didáctica skinneriana;
- reducción máxima de la "transposición didáctica"⁷ para permitir al estudiante acceder al conocimiento desde entornos de acciones (intenciones) y "no desde conocimiento fragmentado y conocimiento en piezas proporcionadas por repetidores electrónicos";
- aplazamiento, cronológicamente, más allá del diseño,
- una de las cuatro fases del proceso de producción multimedia educativa tal como lo modelaron⁸ de todo lo relacionado con la interactividad funcional. Esto es también una respuesta a la tesis de la necesaria descalificación de los productos educativos industrializados, por la taylorización de tareas.

En otras palabras, se siguen pidiendo inventores, porque debemos salir del "paradigma del diálogo profesor-alumno", una transposición mecánica del acto educativo, mientras que estas nuevas tecnologías requieren, para ser educativas, nuevas formas de construir entornos didácticos.

3. Dimensiones epistemológicas y políticas del problema...

Mi tercer punto servirá como conclusión provisional y justificará mi título: realmente estamos sólo en la prehistoria de la comunicación educativa mediatizada, no porque tengamos todo que esperar, como por milagro, de estas extrañas máquinas de ahorro, sino porque aún no hemos logrado nuestra "revolución copernicana", lo que algunos han llamado el giro epistemológico, para superar las concepciones positivistas y reduccionistas que "ven en todo la suma de sus partes" - un punto de inflexión que los científicos, en su conjunto, ya han comenzado hace algún tiempo - y para extraer las consecuencias a nivel social, especialmente en la educación.

Debido a que las tecnologías (y la tecnología y la ciencia) no son neutrales, esto lo sabemos desde hace mucho tiempo (al menos desde Habermas y Heidegger...), pero lo que parece olvidarse más sorprendentemente es que esto es aún más cierto para estas tecnologías particulares que son las "tecnologías de la mente", "que ya no procesan materia o energía, sino información, material abstracto e intelectual si alguna vez hubo uno", estas tecnologías cognitivas "que compiten directamente con la educación en su terreno tradicional, el de la transmisión del conocimiento" (Linard, 1990).

La mercantilización del conocimiento, consecuencia de la tendencia a la industrialización y responsable de la crisis de los valores tradicionales de la educación (servicio público al servicio del conocimiento crítico), no debe obligarnos a reducir la definición de los sujetos de aprendizaje a la única dimensión funcional de los futuros agentes económicos, aunque podamos pensar que la universidad probablemente ha ignorado demasiado esta dimensión hasta ahora.

Pero, además, una **formidable paradoja**, incluso este objetivo productivo, incluso productivista, como ahora estamos descubriendo (Delmas, 1991), requiere individuos socialmente bien integrados, conscientes de sus posibilidades, impulsados por el deseo de conocer y aprender constantemente, en una empresa reestructurada, transformada en una "organización de autoaprendizaje", y en una sociedad cambiante donde deben encontrar su lugar. Recientemente, un informe de Eurotechnet (B. Nyhan, 1990) muestra que "la capacidad de autoaprendizaje" es "la competencia clave para la futura formación continua". E insistir en **habilidades "no tecnológicas"**, como la competencia social para el comportamiento grupal, la capacidad de cooperar y comunicarse, la voluntad de asumir responsabilidades (uno de los capítulos del libro de Delmas (1991) se titula "Sobre el valor del respeto"), porque "las fuerzas competitivas giran en torno al uso que los trabajadores hacen de la tecnología", y no sólo avanza, en sí mismo, de dichas tecnologías.

Y el informe concluye, después de explicar todas las nuevas cualificaciones y habilidades del trabajador del mañana, "entonces, serán necesarios varios cambios en los sistemas de formación inicial para que tengan éxito. Para convertirse en un trabajador autodidacta y responsable, uno debe practicar ser una persona autodidacta y responsable, desde la etapa de formación inicial. Esto no se puede hacer de acuerdo con el modelo tradicional de instrucción y enseñanza. Por ejemplo, las organizaciones de formación y el personal de formación tendrán que adoptar nuevas estructuras y metodologías de aprendizaje para llevar a cabo esta tarea" (Smith, 1988, citado por B. Nyhan). *De ahí el llamamiento a la utilización del "enorme potencial que aportan las nuevas tecnologías de formación". La historia de la comunicación educativa mediada debería poder comenzar....*

Notas

- 1** En sus referencias bibliográficas sobre el tema "Medios, multimedia, tecnologías y aprendizaje a distancia", V. Glikman y G.L. Barón (1991) han establecido una distinción que repetimos, aunque esté lejos de ser aceptada por todos: "multimedios", con un guión, designa distintos medios implementados complementariamente y "multimedia" en una sola palabra, Un dispositivo integrado controlado por software, que agrupa varios soportes en la misma estación de trabajo.
- 2** El término "intertextualidad electrónica" se refiere a las nuevas imágenes híbridas producidas por la revolución electrónica, que permiten combinaciones de imágenes de diferente naturaleza (imágenes "reales" o generadas por computadora), manipulables inmediatamente, induciendo nuevos modelos de representación y, por lo tanto, de uso y recepción, y que requieren una teoría heterogénea del significado.
- 3** Testimonio de B. Blandin, jefe del Departamento de Técnicas Educativas, en la Dirección de Desarrollo del Centre d'Études Supérieures Industrielles.

- 4 Alusión a un seminario intensivo sobre el curso filmado, organizado en el Videocop de la Universidad de Nancy, en el marco de la evaluación de los primeros años de utilización experimental del satélite Olympus, con fines educativos, creado por la Dirección de Educación Superior, por iniciativa del Ministerio de Asuntos Exteriores, en abril de 1992 y para el que escribimos un informe en la nueva revista *Médiascope*, Nº 2, junio de 1992, CNDP/CRDP de Versalles, págs. 108 a 111.
- 5 El CNAM, Centre National des Arts et Métiers, organización universitaria francesa de formación continua, cuyo principio docente consistió en los años 70 en multiplicar, a través de la televisión, los cursos impartidos en anfiteatro para difundirlos en sus diferentes centros regionales.
- 6 P. Moeglin (1992) recuerda estas dos tendencias contradictorias: el movimiento post-dumazedieriano prevé la "autoeducación permanente" por parte de los medios de comunicación, "extendiendo la escuela mientras la renueva"; el movimiento liotórdico enfatiza la pérdida de la concepción del conocimiento emancipador, específico de los ideales de la Ilustración, por las amenazas y restricciones específicas de la informatización del conocimiento.
- 7 Este concepto desarrollado por los didácticos de las matemáticas se refiere al funcionamiento y las reglas de la transición del "conocimiento académico" al "conocimiento enseñado". Cf. Yves Chevallard (1991).
- 8 El modelo propuesto por É. Barchechath y S. Pouts-Lajus (1991) distinguen cuatro fases en el proceso de producción de multimedia educativa: la fase de análisis y decisión; la fase de diseño y concepción; la fase de implementación y desarrollo y la fase de difusión.

En cuanto a las revistas francófonas...

Geneviève Jacquinot-Delaunay

En *Distance et savoirs* 2003/1 (Vol. 1), pp. 167-169

El siguiente texto es un resumen de una intervención realizada ante el Consejo Editorial de Distancias y sabores, reunión el 27 de marzo de 2002 en Poitiers.

Dos revistas que publican artículos en francés llamarán nuestra atención en lo que sigue, la revista bilingüe (inglés-francés) *Journal of Distance Education – Revue de l'éducation à distance*, publicación internacional de CADE o ACED, Asociación Canadiense de Educación a Distancia, número que recibimos con la suscripción [\[1\]\[1\]Secretaría CADE/Secretaría ACED, Suite 2004 260...](#) y la revisión más reciente [\[2\]\[2\]La revista de ACED se ha publicado desde 1987, la revista DistanceS,...](#) Quebec, en francés [\[3\]\[3\]Pero aceptando, en ocasiones, artículos en inglés \(3..., DistanceS](#), publicado por el Conseil québécois de la formation à distance (CQFD) con la amable colaboración de la Association pour la pédagogie, l'information, et l'organisation (APIO).

Ambas se publican dos veces al año, son revisados por pares y se leen artículos anónimos, uno (RED) por dos editores consultores o invitados competentes en el campo, y el segundo (DIS) por un consejo editorial de 3 miembros y 5 editores consultores, la respuesta se da en aproximadamente tres meses, directamente a través de la revista.

El objetivo de la primera revista es, como señala la contraportada, "alentar y promover el trabajo de *los investigadores canadienses en educación a distancia y servir de foro para la difusión de trabajos de clase mundial*"; En cuanto al segundo, especifica en la contraportada los objetivos no propios de la revista [\[4\]\[4\]La presentación de la reseña realizada por el primer editor en...](#) pero el CQFD que lo publica, de los cuales hay siete de ellos, para resumir brevemente, dirigiendo su proyecto, más directamente, sobre la promoción de la educación a distancia, frente a la percepción pública y las organizaciones de capacitación, y la representación de los intereses de sus miembros, "ante el gobierno de Quebec y otras organizaciones públicas y parapúblicas", Por no hablar del fomento de la investigación.

Se publican varios tipos de textos originales: en el primero (RED) artículos teóricos o trabajos de investigación, informes que esbozan soluciones innovadoras a problemas

cruciales, o descripciones de trabajos relacionados con programas y, finalmente, diálogos o debates breves que integran respuestas a artículos; en el segundo (DIS), textos de expertos, profesionales, o estudiantes (dimensión particularmente buscada y atestiguada), investigación o informes de actividades de aprendizaje a distancia, resúmenes de trabajo, volúmenes, tesis o cualquier otro documento. Solo el primero ofrece reseñas de libros.

Los criterios de aceptación son muy similares y clásicos y enfatizan originalidad, relevancia de la información, competencia metodológica, validez de argumentos y conclusiones, claridad y organización de ideas, y ambos también incorporan recomendaciones a los autores.

Al igual que con cualquier revista no principalmente comercial, es difícil obtener información de los lectores: ACED tiene 600 miembros y 230 suscriptores, todos "profesionales que desean promover la excelencia en la educación a distancia en Canadá"; No pude obtener información de la revista *DistanceS*.

Aquí hay algunos ejemplos de títulos de artículos de cada una de las dos revistas, pero el lector puede consultar el sitio respectivo de cada una de ellas y encontrar una lista de resúmenes [\[5\]\[5\] cqfd.telug.quebec.ca/06indexnoprece.pdf](http://cqfd.telug.quebec.ca/06indexnoprece.pdf) enumera los artículos... números publicados, o incluso acceso a los artículos enumerados [\[6\]\[6\] Como parte del sitio web de ACED para la Revue de l'éducation à l'éducation à ...](#)

Ejemplos en el *Journal of Distance Education*:

- Supervisión del programa de estudios de posgrado en Educación a Distancia en Télé-université du Québec, por André-Jacques Deschênes;
- Persistencia en los estudios universitarios a distancia, de Louise Bordages y Claudine Delmotte;
- Preguntas en el entorno de aprendizaje en línea, por Judith Blanchette;
- Las necesidades y experiencias de arrendamiento de mujeres que utilizan material impreso y tecnología de CD-ROM en la educación a distancia de enfermería, por Angela Gillis, Winston Jackson, Angus Braid, Patsy Mac Donald y Margie Ann MacQuarrie;

Análisis de la estructura de las oraciones en relación con las características cognitivas, pedagógicas y comunicativas de las preguntas en entornos de aprendizaje asíncronos...

Ejemplos en la revista *DistanceS*:

1. Un cambio de paradigma para la educación universitaria moderna, por Louise Marchand;
2. Implementación de una red de videocomunicación: el caso de Uqar, por Bernard Demers, Marie Beaulieu, Léon Harvey, Lyne Chouinard;
3. Emoción, cognición y aprendizaje a distancia por Michel Umbriaco y Lynda Josselin;
4. Propuesta de un marco de análisis coste-eficacia para la elección de los sistemas de educación superior a distancia, por Jean Loisier;
5. La supervisión de los estudios a distancia por parte de los tutores: ¿qué opinan los estudiantes? por Pierre Gagné, Jean Bégin, Lise Laferrière, Pascal Léveillé, Louise Provencher.

Y un ejemplo, en la sección Diálogo del *Journal of Distance Education*, titulada "Reflexiones sobre la paradoja de la *productividad* y la tecnología de la educación a

distancia" por Patrick J. Fahy solo, así como en la sección "Para su información" de uno de los números de 1998, el anuncio de la publicación y descripción de nuevas revistas sobre *educación a distancia*, Mundial:

- El OUSL Journal publicado por la Universidad Abierta de Sri Lanka;
- RIED, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* editada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (UNED);
- *Instruzione a distanza*, revista internacional de educación a distancia, Roma.

Como sabemos, el trabajo sobre la enseñanza a distancia plantea el problema específico de la investigación vinculada a las innovaciones y, en particular, a las innovaciones que integran las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; están constantemente entre la experiencia y el enfoque científico, que ciertamente tienen puntos en común, pero también diferencias particularmente con respecto a la gestión de las temporalidades; Y como todo lo relacionado con los desarrollos tecnológicos, representan un sector que todavía está altamente ideologizado, lo que requiere valorización y promoción tanto como observaciones y análisis.

En resumen, si los lectores francófonos saben cómo beneficiarse de la exploración de estas dos revistas de larga data, es una apuesta segura que ellos mismos acogerán con interés el nacimiento de una joven hermana francesa con la que se pueden forjar asociaciones productivas.

Notas

- [1] CADE Secretariat, Suite 2004 260 Dalhousie, Ottawa, ON, Canadá K1N7E4. Tel.: 613-241-0018, Fax: 613-241-0019, Email: cade@CSSE.CA, Sitio web: www.cade-aced.Ca
- [2] La revista ACED se publica desde 1987, la revista *DistanceS* desde 1997.
- [3] Pero aceptando, en ocasiones, artículos en inglés (3 artículos, por ejemplo, en el número de otoño de 2001) y español.
- [4] La presentación de la revista realizada por la primera redactora jefe Céline Lebel está disponible en el sitio web de cqfd.telug.quebec.ca/06indexnprece.pdf, y subraya la orientación principalmente constructivista de los artículos. (900, Bd. René-Levesque Est, CP 37069, Quebec QC, G1R5P5. Tel. :(418) 657-2747, correo de voz 5810, correo electrónico: cqfd@Telug.)
- [5] cqfd.telug.quebec.ca/06indexnprece.pdf enumera los artículos del número 1 del volumen I al número 2 del volumen 3 de la revista *DistanceS*.
- [6] Como parte del sitio web de ACED para el *Journal of Distance Education*.

No naces usuario de Internet, te conviertes en uno...

Geneviève Jacquinet-Delaunay

en *Hermès, La Revue* 2011/1 (n° 59), pp. 75-76

Tal fue el tema de un taller escolar ofrecido en el marco de la red CLEMI (no digital) bajo lo que comúnmente se conoce internacionalmente como alfabetización mediática, incluso si esta expresión ambigua abarca diferentes teorías y prácticas. La educación mediática en su sentido más amplio –tomando los medios no como un medio de enseñanza sino como un objeto de estudio– es casi tan antigua como los propios medios de comunicación: ya se trate de preocuparse por su influencia dañina y proteger a los jóvenes, por el contrario, de invertir en ella las mayores utopías de democratización o, más raramente, de convertirlos en una oportunidad para prácticas pedagógicas constructivas.

De hecho, siempre ha habido pioneros, tanto fanáticos de un medio de comunicación como previendo el futuro que realizan esta o aquella actividad en dichos medios (cursos o trabajos prácticos) en este o aquel contexto (público o privado), con este o aquel joven (dentro o fuera de la escuela), para contribuir a la formación del estudiante y del llamado ciudadano "crítico". Con esto nos referimos a ser conscientes de las posibilidades que ofrecía y de los excesos inducidos por el entorno mediático de su época.

Sin embargo, no fue hasta principios de la década de 1960 que algunos de los problemas derivados de esta interrelación entre la educación y los medios de comunicación comenzaron a explicarse, todavía en áreas limitadas. A lo largo de las décadas, se pondrán en marcha acciones concertadas. Algunos serán principalmente no gubernamentales (a menudo confesionales como en América Latina en particular), otros serán apoyados principalmente por las autoridades públicas como en Francia (y más generalmente en Europa). Acaban de conducir, para Francia, al reconocimiento de la educación mediática como una de las dimensiones de la base de conocimientos en la nueva Ley de Educación de 2005.

No obstante, todavía queda un largo camino por recorrer antes de que esta concepción perpetuamente enriquecida de la educación mediática concebida como una acción política al servicio de la "autonomía crítica" y no como una asignatura académica o

profesional, que todavía es muy a menudo en las prácticas escolares, pueda extenderse a gran escala y en todos los países.

Porque no enseñamos lo mismo y no apuntamos al mismo objetivo dependiendo de si nos referimos a una concepción de los efectos manipuladores de los medios (teoría de la *bala* o teoría de los efectos directos) desde la que buscamos proteger a los jóvenes (paradigma de inoculación), a un enfoque más reflexivo de las motivaciones personales de los individuos y las razones de sus preferencias (*teoría de usos y gratificaciones*). o usos y gratificaciones), los requisitos de un análisis crítico de las representaciones mediáticas de la sociedad (teoría crítica inspirada en la Escuela de Frankfurt), o el estudio de lenguajes y técnicas de expresión a través de la imagen y el sonido (teoría semiológica), o el análisis de los medios como manifestación simbólica de las relaciones entre individuos, grupos y clases sociales (teoría cultural desde los *Estudios Culturales*). de la Escuela de Birmingham). Todas estas orientaciones han sido y siguen siendo atestiguadas en las prácticas existentes, cualquiera que sea el medio previsto. Sin embargo, en los últimos años, se han producido cambios importantes que hacen que esta movilización por la educación mediática sea aún más urgente (Buckingham, 2010).

Por un lado, los desarrollos tecnológicos al servicio de la comunicación interactiva con potencial de democratización. Al mismo tiempo, el empuje de las economías liberales hacia una lógica de consumo que hace que las relaciones entre los sectores público y privado sean cada vez más enredadas y difíciles para el control gubernamental sobre los medios de comunicación. Pero también cambios profundos en la sociedad contemporánea hacia una individualización, movilidad y flexibilidad cada vez más contrarias a lo que pudo haber sido la cultura de los medios de comunicación. Finalmente, la complejidad de las relaciones mediáticas entre los niveles local, nacional y global para la preservación de las identidades y la construcción de una cultura transnacional.

Si, según la Comisión Europea, "*medialiterato* es cualquier individuo capaz de ejercer opciones y evaluar las razones de sus elecciones, que puede protegerse a sí mismo y a su familia de contenidos no deseados, y que ha adquirido los conocimientos y la experiencia que le permiten utilizar los medios de comunicación como ciudadano responsable y participar plenamente en la vida social", Es comprensible que esto requiera la adquisición de conocimientos y habilidades que la escuela en particular debe apoyar.

Para volver al ejemplo de Internet, y los servicios derivados, como las redes sociales digitales discutidas en este artículo, para ayudar a los jóvenes a *convertirse* en usuarios de Internet, debemos hacer las preguntas correctas: ¿Cuáles son las riquezas y los peligros de la red? ¿Cómo acceder a la información en la web y cómo procesarla? ¿Cuáles son las reglas de escritura en la web? ¿Cómo compromete esto mi responsabilidad? ¿Qué revela esto sobre mi privacidad y cómo estos rastros constituyen una identidad digital? ¿Cuáles son los problemas sociales y profesionales relacionados con el uso de este medio?

Establecer, con los estudiantes, un sistema de investigación, intercambio, análisis y publicación – en un *blog* por ejemplo – de los resultados de este trabajo grupal puede constituir una estrategia de aprendizaje que se basa en una construcción social colectiva

más que en el conocimiento transmitido por el profesor. Se adapta mejor a las prácticas y expectativas de las generaciones más jóvenes. *Los nativos digitales* también están en proceso ...

Porque, si las herramientas digitales son familiares para los jóvenes, esto no significa que entiendan su complejidad, o que utilicen todas las posibilidades de manera fácil y pertinente. Recordemos también las desigualdades en el acceso a los medios de comunicación y a los servicios que pueden prestar.

Es por eso que la escuela sigue siendo un lugar privilegiado para tratar de mitigar estas desigualdades. Puede permitir desarrollar no sólo una práctica instrumental, sino sobre todo un uso razonado (sitio *CToutNet*, por ejemplo) y una cultura crítica de pantallas y redes que constituyen el entorno del siglo XXI.

Universidad y TIC. Crónica de una innovación anunciada

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève & FICHEZ, Élisabeth (dir.). Bruselas; De Boeck, 2008, 320 p.

Alain Chaptal

LABSIC, Universidad Paris Nord-Paris 13 y
Universidad París 8-Vincennes-Saint-Denis

pp. 153-156 <https://doi.org/10.4000/rfp.1967>

Publicado a finales de 2008, este libro también ha tenido una larga génesis ya que se basa en investigaciones realizadas entre 1999 y 2003 y en un proceso experimental a gran escala en términos de recursos para la enseñanza, investigación realizada por un grupo interuniversitario e interdisciplinario, asociando investigadores en ciencias duras y ciencias humanas reunidos dentro del CODIF (Comité para la observación y orientación de dispositivos de entrenamiento). Por lo tanto, es legítimo preguntarse: ¿todavía tiene sentido informar sobre este libro a principios de 2010? La respuesta es claramente sí, por un lado, porque constituye un valioso archivo en un intento de innovación sin precedentes, por otro lado, porque el análisis sistémico que guía y guía todo este estudio pretende comprender, como señala la autora principal Geneviève Jacquinot-Delaunay, directora de CODIF, en qué condiciones "un futuro", siempre anunciado y pospuesto sería posible, incluso deseable". Finalmente, porque el estudio de lo que constituye una de las génesis de los mecanismos actuales arroja luz sobre cuestiones que siempre siguen siendo preguntas vivas.

En su prefacio, Françoise Thibault insiste precisamente en la necesidad de un enfoque multidisciplinario para dar cuenta de la complejidad de los fenómenos. Para ella, el propósito mismo de este libro es testimoniar que más allá de la corriente de investigación EIAH (*Computer Environments for Human Learning*), existen otras formas de multidisciplinariedad. Y hacerlo de acuerdo con una postura original de innovación en investigación, "entre investigación y desarrollo e investigación-acción".

La compleja historia que nos da este libro en la riqueza de sus diferentes dimensiones es la del PCSM (Primer ciclo a medida, concepto que remite a un informe de Maryse Quéré, 1994), operacionalizado en 1997 por la RUCA (*Red Universitaria de Centros de Autoformación*, a su vez creada en 1987 por el Ministerio de Educación Superior) en forma de un vasto programa de producción de recursos educativos multimedia tomando, desde finales de 1998, el nombre de Universidad Online o UeL. Un proyecto

que debía proponer muy rápidamente nuevos dispositivos de enseñanza y recuperarse, con motivo de la licitación del Campus Digital del año 2000, en forma de *C@mpusSciences* y que se puede encontrar hoy en la UNT (Universidad Digital Temática) UNISCIEL. Un proyecto que, a pesar de las diferencias significativas entre estas múltiples "eras", se beneficia de una larga filiación, una continuidad sin parangón en los experimentos franceses. A través del análisis de estos desarrollos, es de hecho la transición de un modo presencial de enseñanza "a una modalidad a distancia, total o parcialmente virtual" lo que está en cuestión. El enfoque adoptado es el que Geneviève Jacquinet-Delaunay describe como un "enfoque dispositivo": es, más allá del enfoque sistémico, estudiar todo lo que es objeto, durante la implementación de una innovación, de una negociación entre los socios.

El primer capítulo, escrito por Claire Cazes, reproduce en modo narrativo la aventura de *C@mpusSciences* según los sentimientos de un actor en el campo. Atestigua el fuerte compromiso de los actores interesados en los aspectos pedagógicos, pero a menudo un poco marginales en sus universidades. También ilustra el clima general de preocupación por una posible amenaza de competencia extranjera. Es igual de representativo de la ilusión imperante de que todos quisieran utilizar estos recursos, lo que llevó a la creación temprana de un observatorio de usos presidido brevemente por Pierre Moeglin: volveremos sobre esto.

En el segundo capítulo, Élisabeth Fichez, que coeditó el libro y que, habiéndose incorporado al CODIF sólo tarde, pudo proporcionar la retrospectiva resultante de las comparaciones con otros campos, aborda el problema de las limitaciones a la innovación, en particular, las relacionadas con las presiones de la competencia, la tecnología, los métodos de gestión y los enfoques económicos para las universidades que nos gustaría estar sujetos a las obligaciones de las empresas y obligadas a innovar. Analiza los métodos de estructuración de proyectos innovadores según el medio de difusión, el contenido, la complementariedad del know-how. Destaca la importancia de la gestión institucional para resaltar la interdependencia de las formas de acción, así como la importancia de construir redes de activistas pedagógicos. Señalando que la ruptura esperada no ha tenido lugar, Élisabeth Fichez señala "aporía cuya resolución probablemente no sea compatible con los modelos operativos existentes".

El tercer capítulo es particularmente cautivador porque arroja luz sobre Laurent Petit, quien fue responsable de este proyecto en el ministerio de 1997 a 2001 y que ahora es un joven investigador reconocido y prometedor. En otras palabras, arroja luz de manera original sobre las relaciones muy especiales que se han forjado entre las universidades y el órgano de control, representadas paradójicamente por activistas tan marginales en su institución como algunos de los actores de las universidades con los que tenían vínculos directos muy estrechos. Refiriéndose a la génesis del proyecto, destaca cómo estos actores no constituían un grupo homogéneo. Hasta el plan gubernamental de 1998, el TPCE representaba al PAGSI como "un área de incertidumbre organizativa", es decir, un área de turbulencia institucional. En esta perspectiva, el plan del Campus Digital aparece ante todo como un compromiso con la lógica del mercado desarrollada por un lobby industrial y una respuesta al atraso francés, frente a la mencionada amenaza de la competencia anglosajona en términos de "*e-learning*". Basándose en la noción de "marginal-secante", una parte interesada en varios sistemas de acción, una

noción querida por Crozier y Friedberg (1977), enfatiza el papel fundamental bastante único de la oficina DT-B3 del Ministerio en la propuesta de los compromisos más aceptables. Al analizar la crisis que conducirá a *C@mpuSciences*, señala la "búsqueda, por ensayo y error, de un compromiso sobre una forma de modernización de la educación superior". También subraya el carácter excepcional del apoyo financiero y "simbólico", a lo largo del tiempo, proporcionado por el Ministerio al continuo PCSM/UeL, que lo convirtió, durante varios años, en el proyecto insignia y, por lo tanto, en un modelo para los consorcios de campus digitales, contribuyendo así a promover lo que en retrospectiva debe considerarse como una especie de contra modelo productivista hacia la producción masiva de recursos poco utilizados. Este tercer capítulo hace comprender al lector cómo la producción de recursos ha ocupado el lugar principal, en "detrimento de los planes de formación integral que incluyen servicios". De paso, evoca los temas de la "editorialización", la difusión y valorización de los recursos y las tensiones en torno a la validación pedagógica. Lo hace de una manera muy viva, a partir de anécdotas como el importante papel que juega un viaje a Quebec frente a la idea de una valorización comercial rentable de los recursos o el "choque de culturas" entre el informe de Gartner (encargado por el ministerio sobre estos temas) y la RUCA, destacando el papel de los factores exógenos de evolución en los compromisos ministeriales. Una relación aún más valiosa y emocionante ya que pocas fuentes escritas son accesibles sobre este tema.

En el cuarto capítulo, Yolande Combès analiza las transformaciones destinadas a racionalizar la producción de bienes y servicios facilitando su comercialización. Transponiendo un modelo analítico de las industrias culturales, examina las lógicas socioeconómicas en el trabajo en el campo de la formación, para resaltar el surgimiento de una visión consumista. A través de la aparición de reglas y especificaciones, destaca la transición de la puesta en común al desarrollo de una política de producción de distribución, marcada por la presión sobre el volumen de logros y un proceso de industrialización "flexible" basado en la "granularización" de los recursos. De paso, deconstruye el enfoque editorial de Gartner, basado en la continuidad del modelo de libro escolar y destaca, a la inversa, el papel estructurante del servidor de recursos nacionales establecido por CERIMES. En total, muestra cómo se buscan nuevas reglas del juego a través de la superposición de lógicas económicas y pedagógicas, por un lado, y las tensiones relacionadas con el desarrollo de ODL, por el otro.

El capítulo 5, escrito por Marie-José Barbot y Geneviève Jacquinet-Delaunay, aborda el ámbito de las prácticas pedagógicas vistas desde la perspectiva de la evolución de la profesión docente e investigadora. Muestran cómo la debilidad de los usos ha determinado la transición de un enfoque destinado a contribuir a la evaluación de los usos (objetivo del Comité para la Evaluación de Usos presidido por Pierre Moeglin en 1999) a la investigación innovadora para guiar o acompañar los cambios (que es el del CODIF). Después de rastrear la historia de los conceptos a veces vagos pero unificadores y sus marcos teóricos (autoformación, autonomía y empoderamiento, prácticas), destacan las nuevas "figuras" del docente que están surgiendo y que cuestionan los objetivos de la educación superior y el papel y el estatus tradicionales de los docentes. Junto a la figura canónica del profesor-investigador aparecen el pionero, el productor-autor, el gerente y el ingeniero en formación...

Subrayando que el énfasis puesto en *C@mpuSciences* sobre la indexación y la "granularización" tenía la intención de tratar de multiplicar los usos, estos dos autores muestran cuánto han pesado las diferencias en el modelo didáctico en el diseño de los módulos. A través de la tensión entre dos tendencias, "la editorialización del contenido a enseñar" y "la editorialización de recursos autónomos reorganizables" (cf. p. 157, citando a Laurent Petit), se trata de una evolución lenta desde un enfoque en el proceso de enseñanza hasta el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, cambios en las relaciones entre profesores y estudiantes.

El capítulo 6, del que Geneviève Jacquinot-Delaunay es la única autora, completa el anterior abordando la evolución de la "profesión estudiantil", insistiendo en la necesidad de servicios de apoyo, entre los que destaca la tutoría. Incluso puede considerarse como un indicador de la evolución del modelo transmisivo clásico y del modo artesanal de operación hacia la racionalización. Después de una breve revisión teórica de la tutoría, el autor analiza la diversidad de situaciones en este espacio-tiempo de mediación, un vasto continuo que va desde el simple complemento individualizado al elemento central de una pedagogía de proyecto dirigida a la autonomía del estudiante, pero también la diversidad de la relación del tutor con el contenido, con el alumno, con las TIC (especialmente para la especificidad del teletutor) y con la institución.

Analizar la tutoría es "analizar el núcleo del proceso de enseñanza/aprendizaje y el sistema formativo que lo hace posible". Y, como señala el autor, cuanto más nos alejamos de la difusión y la transmisión hacia la adecuación al aprendizaje, menos predecible, sistematizable y racionalizable se vuelve la tutoría. Una pieza central en una perspectiva constructivista de empoderamiento, la tutoría sigue siendo una relación pobre, mal organizada y con fondos insuficientes. "El lugar y las modalidades de uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación aún están por descubrir para escapar a las torpes transposiciones de la regla canónica del diálogo profesor-alumno y la concepción transmisiva de la mediatización", señala Geneviève Jacquinot-Delaunay antes de concluir sobre este punto evocando la necesidad de un "enfoque dispositivo" que le es querido. teniendo en cuenta los procesos dinámicos de interacción hombre/máquina, en situación, como ya señaló Didier Paquelin (2004). Y concluir sobre este punto abogando por esta transición de una lógica de recursos a una lógica del dispositivo y desarrollar en ambos lados un "know-how remoto".

El último capítulo, también escrito por Geneviève Jacquinot-Delaunay, amplía el tema a la integración de las TIC en la institución universitaria. El autor pregunta dónde se encuentra la innovación y cómo se insertó. Se centra en tres líneas de análisis: juegos de actores, indicadores de integración y asociaciones y redes. Señala que, en *C@mpuSciences*, las universidades nunca han acordado una estrategia común de innovación, de ahí diferentes mecanismos, algunos contando con un efecto bola de nieve, otros con mordisqueo, investigación de nicho o un enfoque proactivo como GRECO, desarrollando una lógica de gestión ajena a la tradición universitaria. Geneviève Jacquinot-Delaunay extiende su análisis a todas las convocatorias de proyectos del Campus, la UNR, ORL y UNT hacia las que es crítica, al tiempo que señala que estas

últimas responden a una preocupación por la visibilidad. De paso, destaca el peso de los obstáculos regulatorios (definición de criterios de servicio y desarrollo profesional) y los obstáculos legislativos (derechos de autor) que se han interpuesto en el camino de la generalización de la innovación. También señala en la página 226 la falta de percepción del valor pedagógico de los multimedia entre los principales obstáculos para su uso por parte de los docentes. Anteriormente, Élisabeth Fichez había especulado que, hasta entonces, la educación superior francesa no se había visto obligada a innovar. Las huelgas de la primavera de 2009, que hicieron más por el desarrollo de recursos en línea que años de incentivos ministeriales, reforzaron estos análisis adicionales. Con todo, la historia de esta "innovación anunciada" es menos una integración que una infiltración gradual, como siempre ha sido el caso con las grandes innovaciones técnico-pedagógicas. Y, como señala el autor principal, "todavía hay un largo camino por recorrer".

Geneviève Jacquinet-Delaunay concluye subrayando que después de diez años, el ambicioso proceso de transformación de la pedagogía sólo ha alcanzado esferas limitadas del espacio de las prácticas, incluso si esta historia es también la de una cultura de las TIC en desarrollo. En él se identifican cinco tendencias en materia de desarrollo: incluirlo en el programa político; la lenta evolución de un modelo pedagógico y editorial; conciencia del profesionalismo docente; el cambio hacia una concepción sistémica de la innovación; la transición de un servicio público a un servicio de otra naturaleza. Y aboga por la investigación "en" innovación. Apéndices muy útiles completan el libro, sin olvidar, en el sitio web de la editorial, las convenciones de las universidades asociadas a esta aventura. Por supuesto, esta obra colectiva no está exenta de posibles críticas. En particular, es lamentable que los aspectos cuantitativos de los usos de los estudiantes sólo se aborden principalmente desde el punto de vista de la tutoría, mientras que la cuestión de las razones de esta debilidad merece un análisis en profundidad que se refiere a la diversidad de representaciones pedagógicas. Del mismo modo, la distinción entre "recursos educativos" (contenido disciplinario) y "recursos herramientas" (plataformas) está poco explotada, mientras que el tema de las plataformas ha movilizado mucha energía. Hubiera sido interesante discutir la famosa tesis de Richard Clark de 1983: "*Los medios ... no influyen directamente en el aprendizaje*" (Clark, 1983). Especialmente la estructura misma del trabajo implica repetición. Sin embargo, en mi opinión, este enfoque debe acogerse con satisfacción. Múltiples percepciones dan profundidad al análisis de una realidad compleja. Ilustran concretamente el deseo de análisis sistémico que guía todo este estudio colectivo, restaurando la génesis y evolución de un proceso experimental de una escala raramente alcanzada. Como tal, este libro es sin duda una contribución importante y más necesaria que nunca para el análisis de los desarrollos actuales.

- Clark R. (1983). "Reconsiderando la investigación sobre el aprendizaje de los medios". *Review of Educational Research*, vol. 53, no. 4, pp. 445-459. DOI: [10.3102/00346543053004445](https://doi.org/10.3102/00346543053004445)
- Crozier, M. y Friedberg E. (1977). *El actor y el sistema: las limitaciones de la acción colectiva*. París: Éd. du Seuil.

- Paquelin, D. (2004). "Tutoría: apoyo a la actualización del sistema". *Distancias y Conocimiento*, vol. 2, n° 2-3, pp. 157-182. DOI: [10.3166/ds.2.157-182](https://doi.org/10.3166/ds.2.157-182)
- Quéré M. (1994). *Hacia una enseñanza a medida*. París: Dirección General de Educación Superior.

Resumen de las Actas del Primer Coloquio Franco-Mexicano sobre Ciencias de la Comunicación

Ciudad de México, (8-10 de abril de 2002) coordinado por Bruno OLLIVIER

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LAS CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN EN EL DIÁLOGO: SOBRE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

LA UNIVERSIDAD ONLINE: DEL DISPOSITIVO EMPÍRICO AL "OBJETO" DE INVESTIGACIÓN, ENTRE LAS CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (CIC) Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (CED)

Geneviève Jacquinot-Delaunay

El problema que me gustaría preguntar, sobre el establecimiento de la universidad en línea (Uel), pero que es válido para muchos otros ejemplos, en el campo de la educación y la formación es la de la posición particular del investigador, en el contexto de la innovación pedagógica. Él es llevado a construir su "objeto de investigación" a partir de un objeto empírico (por lo tanto, como para cualquier investigador) pero de un objeto empírico que tiene la particularidad de desarrollarse aproximadamente al mismo tiempo que la de la investigación, a menudo en parte por los mismos actores: que se refiere a esta pregunta recurrente de la difícil relación entre el "investigador y el profesional" o el campo, en el contexto de innovación pedagógica.

Sin entrar en los detalles del problema de la innovación pedagógica, Sin embargo, me gustaría recordar las características: la innovación pedagógica es un fenómeno extremadamente complejo que incluye por lo general, un proyecto institucional, dinámica organizacional, temas: las asignaturas de enseñanza, pero también las asignaturas de los estudiantes y todos los demás actores con un lugar en el proceso -, que tiene lugar a lo largo del tiempo y a menudo tiene el estatus de "palanca" para la transformación de todo el sistema educativo. Es un "objeto de transacción social" en el sentido de que, si se trata de una acción finalizada, es para los diversos actores cuyos extremos no se superponen automáticamente y que por lo tanto, debe renegociarse constantemente: finalizado tanto para el organismo que lo pilota que para los que trabajan sobre el terreno, y para los investigadores que trabajan en innovación, en como objeto de estudio; Representa una cuestión en la que tenemos que hacer triunfar los valores - Esto es particularmente cierto para la innovación relacionada con la tecnología, que se está desarrollando en un contexto muy "ideologizado; "la innovación se

encuentra entre la libertad y la restricción: es un proyecto sin programación (en el diferente de una reforma), que no puede venir de arriba porque implica prácticas de campo (a diferencia de una reforma que generalmente afecta estructuras, programas pero rara vez prácticas), pero que al mismo tiempo deben ser apoyados por la institución y, por lo tanto, hacer aceptar las restricciones (justificación de las acciones, presupuestos....) y que procede por saltos, con tiempos muertos y aceleraciones: es un "reforma puesta en acción", una especie de aventura. ¿Cómo, en este contexto, se puede abordar la investigación relacionada con una innovación pedagógica? Es una investigación que parece tener tres características principales:

- 1) es una investigación praxeológica que, como recordó Bourdieu (1972), es uno de los tres modos de conocimiento teórico, con "objetivo" y "fenomenología": dónde está Construir un principio generador de explicación, situándose en el movimiento del práctico y que "supone una ruptura con el modo objetivista del conocimiento, es decir una pregunta sobre las condiciones de posibilidades y, por lo tanto, sobre los límites del punto de vista objetiva y objetivadora que capta las prácticas desde fuera, como hechos consumados, en lugar de deconstruir el principio generador situándose en el movimiento mismo de su afectación»
- 2) es una investigación interdisciplinaria: el "objeto" de la investigación se construirá en la encrucijada de varias disciplinas, particularmente en el caso de la información y la tecnología de la comunicación para la Educación (ICTE), en la encrucijada de dimensiones propiamente dichas comunicación y TIC propiamente educacionales; es decir, entre CIS y SED, dos disciplinas que son epistemológica y fundamentalmente praxeológicas (Jacquinot, 2001). Esta dimensión comunicacional rara vez se tiene en cuenta en la innovación pedagógica relacionado con las TIC; e interviene tanto a nivel micro (en las relaciones que el alumno tiene con el aprendizaje apoyado con « Herramientas para la Educación (Moeglin,1999)), como a nivel macro (en determinaciones político-económicas-industriales de esta forma particular de industrias culturales que se convierten en recursos multimedia pedagógica y meso (a nivel organizativo con referencia a las teorías de organizaciones).
- 3) es un enfoque en términos de "dispositivo": sin volver sobre la necesidad de revisar esto noción "entre usos y concepto" (Hermès, 1999), podemos referirnos al que fue uno de los primeros en proponer una conceptualización. Para Foucault (1994, p 299), el dispositivo es una realidad heterogénea, en la que "discursos, instituciones, desarrollos arquitectónicos, decisiones regulatorias, leyes, medidas, declaraciones administrativas, científicas, filosóficas, proposiciones morales, filantrópico.... En resumen: lo dicho, así como lo no dicho" asociado para el y con el control. Anonimato, que se sitúa en la larga historia de las prácticas sociales...

Esta definición se aplica bien a las prácticas pedagógicas y, más ampliamente, a las acciones de formación que se puede identificar pero que, en realidad, nunca es la misma, porque sólo existen «hecho» a través de la pluralidad de actores, contrariamente al uso restrictivo y fijo que se hace del término dispositivo "cuando hablamos de él como un marco para describir, tanto abstracto como nombrado, el potencial más que real" (Chartier, 1999, p).

Yendo más allá de la dimensión coercitiva que Foucault ha dado, la mediación dispositiva, para a través de entornos ajardinados, más o menos benévolos, es decir, más o menos "tolerante al error", permite el retorno de los actores, con sus representaciones, sus actitudes, incluso su mitología, donde con demasiada frecuencia hemos tendido a hablar sólo de "sistema" técnico y/o "estructura" organizativa. Más allá de las dicotomías tradicionales, este concepto emergente permite aprehender, en toda

su complejidad, la relación entre lo técnico y lo simbólico, entre el sujeto y el objeto, entre la libertad y determinismo a través de lógicas de usos.

En el campo de la pedagogía y la mediación del conocimiento, hacer un análisis en el término del dispositivo permite tener en cuenta a los individuos considerados como actores que interactúan entre sí y con los elementos del propio sistema, para el articular de manera coherente, con el objetivo de ayudar al alumno a ayudarse a sí mismo: el dispositivo, en este significado es una especie de "intento de instrumentarla autonomía de los actores".

EL EJEMPLO DE LA UNIVERSIDAD ONLINE

¿Cuál es la situación en la que nos encontramos para acercarnos a este "objeto de investigación"? Estos son: facilitar la transición de situaciones existentes y altamente estructuradas (aquí la tradición de Enseñanza Universidad ENT) hacia nuevas situaciones con vistas a mejorar diversos niveles, lo que implica por el lado de la acción para garantizar el seguimiento, el apoyo y la orientación de innovación y en el lado de la investigación, pero en constante interacción, capitalización y Formalización de las condiciones de esta innovación.

Un ejemplo servirá de base para el intento de modelar la llamada estrategia de difusión de innovación según una "dirección cuidadosa y negociada": la del PCSM (Primer Ciclo Sobre Medida) específica para RUCA (Red Universitaria de Centros de Autoformación), mediante la aplicación de línea de recursos multimedia asociados a los servicios de acompañamiento, donde poco a poco se van construyendo usos de la UeL (universidad online) y que trata de acompañar CODIF (Comité de Observación y Orientación de los Programas de Formación), reunido en la iniciativa del Departamento (Subdivisión de Tecnología). Se basa en una organización de varios pisos que incluye: un PM, grupo directivo: reunir a todos los socios afectados por el cambio, orientar la innovación; un GRAF, grupo de investigación-acción-formación (CODIF) responsable de apoyar a los actores sobre el terreno, formado por subgrupos movilizados en torno a los principales problemas encontrados sobre el terreno. la implementación de la innovación, explicada en forma de "centros críticos" (en ocurrencia, comisiones de producción y editorialización-comercialización, prácticas...) Docentes y estudiantes hacia el empoderamiento, la tutoría y otros servicios que acompañen un esquema de integración en la universidad, e incluyendo investigadores y practicantes.

Un grupo GIP entre proyectos: compuesto por los coordinadores RS, facilitadores, delegados, responsables de acciones en la red; un grupo GSI de estructuras innovadoras, es decir, los socios de las 20 universidades científicas bajo contrato con el Departamento para la producción y utilización de recursos, a menudo reunidos alrededor de los Centros de Autoformación. El trabajo emprendido a menudo ya requiere que se mueva el pedido: pedimos observar los usos o los nuevos usos que se construyen; estos usos no son independientemente de los productos o recursos disponibles, en particular los recursos tecnológicos, que, en hacerse cargo de parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, causa la función del profesor y del alumno; Estos cambios a su vez conducen a cambios organizativos es, institucional..... No se puede cambiar un elemento de la sin

cambiarlo en su conjunto: a lo que hay que añadir la dinámica temporal e interacciones debidas al juego de actores.... Pero también requiere ajustes conceptuales: todo el mundo está pidiéndola autonomía que debe desarrollarse en el alumno en el aprendizaje, pero todo el mundo escucha bajo este término algo diferente. Las dificultades aparecen así, uno sospecha, a interfaces sensibles, desacuerdos. Conflictos conceptuales, de poder o de personas, que resultan en consecuencias más o más o más consecuentes menos grave, en todas las plantas...

Parece sin embargo que, bajo ciertas condiciones, la investigación-acción puede acompañar innovación mediante el apoyo a la acción de los socios sobre el terreno, proporcionando instrumentación, argumentos, vocabulario común, ayudándoles a entrenar. Otros socios y para identificar nuevas necesidades y apoyos específicos; en procediendo en etapas sucesivas que consisten en la identificación de los cambios que deben producirse (por comparación entre la situación actual y la situación " Ideal " referido), observación y el análisis de comportamientos, interacciones y roles a través de las diversas tareas realizadas, en promover la visibilidad de los desarrollos actuales y, por último, contribuir a la aplicación de nuevos modos comunes de operación, sin excluir ni marginar a nadie.

Finalmente, apuntando a un cambio, más o menos gradual o radical, de una situación de educación "con la participación de los actores y partes interesadas", lo que implica en particular, para tener en cuenta las particularidades del contexto de la solicitud y su evento. Este tipo de investigación generalmente se basa en "aspectos destacados" (como estudios, por ejemplo) que apoyan desarrollos dando más visibilidad y audiencia a la dinámica en curso, multiplicando la experiencia y la federación de nuevas energías.

Aquí vislumbramos el necesario y fundamental "cruce teórico y disciplinario" que debe hacer un profesor-investigador cuya habilidad esencial está, por tradición, vinculada a una disciplina para enseñar, para involucrarse ya sea como diseñador o como Formador en un «dispositivo» innovador... al igual que el investigador ¿Quién tiene el error? Conciencia de no producir resultados que correspondan al modelo canónico de la investigación y no exhibir resultados suficientemente modelados o modelables, y siente un verdadero malestar intelectual en la necesaria confrontación interdisciplinaria: los cruces necesarios no están exentos de riesgos, riesgo de "perder" la búsqueda en la complejidad de las situaciones vividas, por un lado, o, por otro, no encontrar apoyo operacional necesario para hacer frente a la urgencia de la acción. Difícil cruce, pero quizás inherente a esta modalidad particular de conocimiento que resume bastante bien la fórmula latinoamericana "saber para actuar"

- Bourdieu Pierre (1972) : *Esquisse d'une théorie de la pratique*
- Hartier, Foucault, 1994, Dicho y escrito, III, Ed. Gallimard, París,1994, p 299
- Jacquinot, G (2001): *Ciencias de la educación y ciencias de la comunicación en Diálogo: sobre medios de comunicación y tecnologías educativas*", El Año Sociológico robo 51, nº 2
- Jacquinot, G, y Monnoyer, L. (1999): *El dispositivo, entre usos y concepto*, Ed. Hermes, nº25.

La violencia de las imágenes televisivas y su impacto en las conciencias

Geneviève Jacquinot-Delaunay

Revista Comunicar 18: Descubrir los medios (Vol. 9 - 2002)
<https://doi.org/10.3916/C18-2002-05>

Resumen

Este trabajo realiza un breve recorrido por la historia de las ya numerosas investigaciones realizadas en el campo de la influencia que la violencia televisiva y cinematográfica han tenido sobre la imagen que del mundo crean los niños. La autora reflexiona sobre este polémico tema, concluyendo que es responsabilidad de toda la sociedad crear receptores más críticos y activos ante los medios.

Abstract

This paper revises the history of research on the influence of television and cinema violence on the world image created by children. The author makes a reflection on this polemic topic, coming to the conclusion that the whole society is responsible for bringing up more creative and active receivers.

Palabras clave

Medios, televisión, cine, infancia, violencia, audiencia

Keywords

Media, télévision, cinéma, childhood, violence, audience.

En 1966, en un número de la revista *Communications*¹ titulado «Radiotelevisión: reflexiones e investigaciones», el investigador André Glucksmann hacía referencia a las investigaciones sobre «los efectos de la violencia en el cine y la televisión» y retomaba la conclusión de un inventario de las investigaciones publicado por la UNESCO en 1993: «Todo lo que sabemos con absoluta certeza sobre el cine es que en realidad no sabemos gran cosa».

¿Qué sabemos hoy, tanto en lo que concierne al cine y sobre todo en lo que se refiere a la televisión, de esta cuestión que sacude las conciencias a modo de golpe de puñetazo? Tal vez no sabemos mucho más sobre estos famosos «efectos», pero en cambio, sabemos bastante más sobre la forma cómo han trabajado los que, desde que el cine y la televisión existen, han intentado elaborar teorías y dispositivos metodológicos para aportar respuestas a las principales cuestiones que estos medios han planteado.

1. Un debate recurrente con una causa ya conocida

Los debates sobre la influencia del cine en la sociedad ya surgieron en el momento de su nacimiento. Las campañas en la prensa contra los «Nickelodeones»² tuvieron lugar en 1909 en los Estados Unidos y en 1912 en Francia. En 1916 Poulain instruyó el primer proceso «Contra el cine como escuela del vicio y del crimen y a favor del cine como escuela de educación moralizadora y vulgarizadora».

De forma parecida, los debates sobre la influencia de la violencia en la televisión también empezaron con su nacimiento y acompañaron su desarrollo. Actualmente, políticos, educadores y medios de comunicación de todos los países se unen periódicamente para reabrir el dossier sobre la influencia nefasta de las escenas de violencia en la televisión, especialmente en lo que concierne a su influencia en los comportamientos agresivos»³. La misma preocupación se pone de manifiesto con los videojuegos o con Internet cuando la Red se pone al servicio de los rituales sociales de los grupos agresivos.

Paralelamente, una serie de dispositivos legislativos o reglamentarios (indicadores morales para la antiviolencia⁴), técnicos (dispositivo de antiviolencia) y pedagógicos (la educación en los medios de comunicación) han sido progresivamente utilizados con un éxito variable en función de quien ha llevado a cabo su evaluación.

Si bien la literatura científica sobre este tema es importante hay que precisar que es mayoritariamente norteamericana y, por consiguiente, su carácter es fundamentalmente cuantitativo y comportamental. Este tipo de investigación es poco conocida en Francia y cuando es divulgada resulta poco apreciada ya que los trabajos científicos que se realizan, tal como sucede en Europa en general, son más cualitativos y psicosociológicos. Por otra parte, algunos ⁵ piensan que los Estados Unidos mantienen una relación cultural particular con la violencia y que ésta cumple la función social de mantener uno de los mitos fundadores de la sociedad americana.

Nuestro objetivo, en las líneas que siguen a continuación, no es el de hacer un simple balance de los resultados de las diferentes investigaciones en las que intervienen fisiólogos, psicólogos, médicos, sociólogos, semiólogos, especialistas de la educación y de la comunicación... cada uno según su propio punto de vista. La causa ya es conocida: la situación en los primeros meses del año 2000 es la misma que en 1966. La correlación entre la violencia mostrada en los medios y las «conductas inmorales y criminales» (versión de los años sesenta) o «la delincuencia juvenil» (versión de los años noventa) no ha podido ser nunca probada científicamente. La verdadera violencia se sitúa mayoritariamente en el entorno social.

Por el contrario, la inquietud suscitada por este problema es general y se reproduce cada vez que una nueva tecnología irrumpe en la vida social. Se puede citar el ejemplo de los videojuegos sobre los cuales las mismas hipótesis y los mismos prejuicios se amontonan y alimentan los mismos «miedos». Sin embargo, una serie de cuestiones culturales, sociales, cognitivas e incluso estéticas, relacionadas con los videojuegos merecen ser estudiadas y los resultados, difundidos, para, de esta forma, acabar con el «miedo» que suscitan los videojuegos⁶.

Por lo tanto, las cosas han cambiado... como la situación mediática: se ha intensificado la presencia del medio televisivo, se han diversificado los medios de comunicación, sobre todo, con la aparición de los videojuegos y de las nuevas redes de comunicación como Internet, que pueden como en otro tiempo el cine y la televisión, ponerse tanto al servicio de las causas más nobles como de las más mercantiles;

Por otra parte, las teorías relativas a los medios de comunicación han evolucionado, sobre todo, en lo que concierne al estudio de sus supuestos «efectos», más allá del tema unidireccional de la violencia. Esta evolución ha tenido una clara influencia en la forma

de posicionarse del público, más allá de las investigaciones, en torno a los «efectos» de la violencia televisiva. Sobre este aspecto nos gustaría insistir, ya que, de forma progresiva, hemos pasado de una concepción centrada en los «efectos» a una concepción centrada en los «usos». El estudio de los efectos de los medios de comunicación y de los mecanismos de apropiación de los contenidos que vehiculan, se trate o no de la violencia, se ha enriquecido progresivamente. Sin entrar en un análisis detallado de las diferentes teorías 7 y de su influencia en la concepción de las relaciones que pueden existir entre los medios de comunicación y sus públicos, podemos subrayar varias evoluciones progresivas, incluso teniendo en cuenta que estas diferentes tendencias han podido o pueden llegar a coexistir en una misma época.

También ha sido significativo el paso de las teorías de los «efectos directos» (de la teoría de la *jeringa hipodérmica* a la *agenda-setting* pasando por la teoría del impacto social de las tecnologías y la de la «incubación cultural») a las teorías de los efectos indirectos o «limitados»: limitados en función de las «gratificaciones» investigadas por la persona, en función de su red de relaciones interpersonales y de sus grupos de pertinencia, en función también de sus esperas, previsiones y de su percepción del grado de utilidad social de la información proporcionada por los medios de comunicación. En lugar de preguntarse qué es lo que los medios de comunicación hacen al público, los investigadores se han preguntado lo que los públicos hacen de los medios, en función de diferentes variables como el contexto económico y sociocultural que, sin lugar a duda, juega un papel muy importante en el caso de la violencia.

Por otra parte, hemos de considerar la sustitución de las investigaciones sobre los medios focalizadas en los fenómenos de persuasión, por las investigaciones más progresivamente abiertas a la toma de contacto de su dimensión cognitiva (Jacquinot, 1995a), en el sentido amplio del término, implicando las dimensiones informativas, sociales y afectivas. La televisión, en particular, es considerada como el medio decisivo en el cual tiene lugar la percepción y la organización cognitiva de la realidad exterior.

Finalmente, cabe indicar la substitución de investigaciones focalizadas en la relación medio/público o público/medio por las investigaciones que han integrado la experiencia mediática –y sobre todo televisiva, aunque el mismo esquema se dibuja para las nuevas tecnologías–, especialmente en lo que respecta a las prácticas y usos familiares, culturales o sociales. Esta nueva perspectiva permite el estudio de las interacciones psicosociales (intereses personales), micro sociales (observaciones etnográficas de prácticas localizadas) o macrosociales (dimensión ideológica del discurso mediático).

Estas evoluciones obligan a situar el estudio de la violencia en los medios y en concreto en la televisión, en una perspectiva infinitamente más amplia de lo que la tradición de las investigaciones sobre los efectos de la violencia en el cine y en la televisión había hecho hasta el momento presente, e incluso, en el caso de las investigaciones cada vez más numerosas que se focalizan en una aproximación prioritariamente heurística en torno a los profundos mecanismos de «negociación con las imágenes violentas» y hacia una especie de «psicoanálisis» de sus efectos, no podemos hacer abstracción del nuevo contexto teórico general que permite, en el momento actual, «repensar» las relaciones con los medios.

En la historia de la investigación sobre los «efectos» supuestos de los medios en los jóvenes, algunos trabajos ocasionales, en Francia, ya habían permitido poner en evidencia la importancia del posicionamiento teórico del investigador, en relación con la infancia y en relación con las imágenes y los medios de comunicación. Un ejemplo de esta orientación son los trabajos llevados a cabo por la psicóloga Liliane Lurçart,

directora de investigación en el CNRS, quien, a través de entrevistas individuales con niños de 4 a 6 años, durante un período de casi 15 años, ha estudiado la actitud del niño frente a las apariencias televisivas (1984: 94) y ha puesto, junto con Lurçart (1981), el acento en la fascinación ejercida por la violencia televisiva (1989) en el niño.

O bien, desde una perspectiva más psicosociológica, los célebres trabajos de Chombart de Lauwe, sobre la infancia y sus representaciones, con Bellan (1979). Amos realizaron una importante investigación sobre la interacción de los niños y de sus medios (libro, prensa y televisión), como estudio de ese sector específico de la psicosociología de la infancia que ella misma ha contribuido a iniciar. Interesándose por los «niños de la imagen» –en referencia, a la vez, a estos pequeños personajes que aparecen en los medios destinados a la infancia y a los niños que los miran– había observado cómo en los niños de 7/13 años se opera la transmisión social de las representaciones y de los valores por los medios, desde la producción de las representaciones que los adultos hacen del niño hasta su utilización y su interiorización por parte de los propios niños.

En esta investigación, se había situado al lado del análisis de los mensajes y había puesto en evidencia cómo los medios de comunicación destinados a los niños les ofrecen una representación del mundo sesgada en la que la vida real ha acabado siendo borrada. Se constata la inversión de las relaciones de poder, el niño dominando directamente al adulto, el carácter cada vez más unisex de los modelos de héroes, no porque exista igualdad de sexos sino más bien porque el modelo de referencia es el niño, del cual la niña no es más que una copia menor.

En cuanto a las interacciones entre los jóvenes y los héroes de los medios, que se establece mediante una relación dialéctica, podemos decir que son el testimonio, a la vez, de la existencia de una cultura común a la joven generación y también de una diferenciación, ligera según los medios sociales a los que pertenecen los niños, desde esta edad, pero fuerte según los sexos: los niños y niñas entrevistados tenían una representación más conformista y retrógrada del papel y de la posición social de los sexos de la que los medios de comunicación les ofrecen.

Esta investigación subrayaba la importancia adquirida por los grupos de semejantes, sobre todo, en la preadolescencia, cimentada por los modelos y las prácticas que no revelan únicamente el peso de la esfera familiar sino también la amplia fuerza de inspiración de los medios de comunicación. Ella también insistía, y como contrapunto, sobre la ausencia de futuro posible en el universo que les era presentado, en el que los héroes propuestos apenas ofrecían perspectivas de futuro si no era únicamente a través de proyectos ilusorios.

Tal y como evidenciamos, este estudio que no versa exclusivamente sobre la televisión sino que más bien se refiere al conjunto de los medios de comunicación concebidos «para», y consumidos «por», los hermanos menores de los jóvenes de 1968, integrado en una verdadera teoría psicosociológica de la infancia, ya prefiguraba la necesaria interdisciplinariedad y pluralidad de aproximaciones perpetuamente proclamadas más tarde, pero raramente llevadas a cabo en los trabajos sobre las interacciones entre los niños y los medios de comunicación. Lo que otorga también, pero a partir de bases teóricas y metodológicas diferentes, la riqueza de la investigación llevada a cabo recientemente en Francia, durante tres años, bajo la responsabilidad del psiquiatra y psicoanalista Tisseron (2000).

Esta investigación pone en cuestión, especialmente la certidumbre según la cual los niños de esferas sociales favorecidas tendrían una mayor aptitud para poder llegar a relatar sus experiencias con el mundo. ¿Los niños de medios culturales favorecidos y de

medios desfavorecidos tendrían una relación diferente respecto a la elaboración individual (verbal) y a la elaboración colectiva (verbal y sensorio-motriz) de los efectos que sobre ellos producen las imágenes violentas?

De forma más global esta investigación intenta responder a dos cuestiones principales:

- ¿La recepción de las imágenes violentas induce formas de elaboración interiorizadas, socializadas, diferentes de las que son movilizadas en la recepción de imágenes neutras?
- ¿Los niños que poseen una buena capacidad para la elaboración psíquica y para la verbalización frente a una situación individual tienen un comportamiento diferente cuando se encuentran en una situación colectiva?; en caso afirmativo ¿de qué manera se manifiesta este comportamiento?

Incluso si esta investigación se focaliza en una aproximación prioritariamente heurística sobre los profundos mecanismos de «negociación con las imágenes violentas» y hacia un «psicoanálisis» de sus efectos, a fin de situar mejor la eventual influencia de las imágenes consideradas violentas sobre los jóvenes colegiales de 11 a 13 años, no puede hacerse abstracción del contexto histórico general que permite, en el momento actual, llegar a «pensar» las relaciones que los jóvenes mantienen con los medios de comunicación.

2. ¿Qué podemos esperar de la educación en los medios de comunicación?

En Francia, contrariamente a otros países, existen pocas asociaciones activas en defensa del joven telespectador, comparado con el importante número de asociaciones representadas en el Consejo francés de las asociaciones para los derechos del niño. Se puede citar : *Les pieds dans le PAF*, Association National de Téléspectateurs » y « Médias, Télévision et Téléspectateurs ».

En cambio, y desde hace mucho tiempo, las relaciones de los jóvenes con los medios han sido y son el objeto de acciones educativas voluntarias⁷. Podemos definir sucintamente la «educación en los medios» como el conjunto de prácticas heterogéneas que contemplan los medios –sobre todo, la prensa y la televisión–, no como «medios» para aprender esta u otra disciplina o informarse sobre este u otro sujeto, sino como «objeto» de estudio: estudiar los medios, sus condiciones de producción y de recepción para comprender mejor cómo, para quién y por qué elaboran los mensajes que difunden, tomando como hipótesis implícita que el público joven «educado» de este modo llegará a ser un actor diferente en sus relaciones cotidianas con los medios.

Estas diferentes prácticas llevadas a cabo, insuficientemente analizadas (Jacquinot, 1995), plantean un cierto número de problemas a la vez teóricos (¿qué modelos de medios y de la educación presuponen?) y evaluativos (¿qué diferencias se constatan, entre los grupos sometidos o no a acciones de educación en los medios y qué objetivos persiguen a través de estas actividades?).

Independientemente de la necesidad que existe de investigar acerca de la genealogía de este concepto vago que es el de la «educación en los medios», pero que, sin embargo, es unificador y útil para dar a conocer las diferentes concepciones en vigor sobre estas prácticas: ¿Se debe tratar de aprender mediante la concepción práctica o el análisis, según la dicotomía recurrente en pedagogía? ¿Debemos insistir sobre la especificidad de cada uno de los «lenguajes» utilizados, lenguaje verbal, lenguaje de la imagen, lenguaje del sonido, tal y como ha sido la tendencia prioritariamente abierta por el análisis semiológico de los años 70 o bien debemos analizar el papel y el lugar de la televisión y de los medios en general en la construcción de una educación ciudadana, lo que seguramente resulta más afín a una tendencia actual?

Hay que reconocer que lo más difícil es llevar a cabo una transferencia de las competencias críticas que han sido eventualmente adquiridas en la escuela, hacia la frecuentación cotidiana de los medios de comunicación. ¿Una vez finalizada la «clase de los medios» qué queda de esta sana operación de desmitificación, en relación con la preponderancia del universo mediático?

Además, la educación en los medios de comunicación, cuya necesidad es cada vez más reconocida, todavía no forma parte, más que ocasionalmente de las obligaciones escolares y aunque llegue a desarrollarse, nunca reemplazará la necesaria responsabilidad de los organismos productores de mensajes mediáticos, sobre todo, con respecto al problema de la violencia.

Acciones de gran envergadura, algunas de ellas internacionales, han sido emprendidas o sostenidas con la intención de sensibilizar al máximo número de responsables y de actores sociales de la importancia de llevar a cabo investigaciones dirigidas a este campo, como por ejemplo las que figuran en la Red «*International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen*» que recopila anualmente los trabajos de investigación sobre este tema aparecidos en el mundo⁹.

Sin negar la importancia de este problema, no deberíamos reducirlo al aspecto ético de la influencia de los medios. Otras investigaciones centradas en otros indicadores de influencia han sido emprendidas con el afán de alertar e informar a los adultos, padres y educadores. El Centro Chino de Investigación sobre la Juventud ha puesto en funcionamiento desde 1993 un grupo de trabajo, que agrupa además de este centro la Oficina China de Periódicos Infantiles y el Instituto de Investigación de la Academia de las Ciencias Sociales China. Este grupo ha llevado a cabo una gran investigación sobre más de 3.000 jóvenes de 9 a 15 años, provenientes de 16 de unas 187 ciudades grandes y medianas del país (que cuenta con 469). En su estudio intentaron mostrar las correlaciones que podían existir entre el contenido de lo que leen o miran los jóvenes y su desarrollo moral, por lo que han organizado una decena de seminarios en diferentes ciudades, para presentar los resultados a los padres y a los educadores de las escuelas primarias y secundarias. La televisión, así como el conjunto de productos culturales, mediatizan las percepciones que los jóvenes tienen de la sociedad que les rodea, ya que les puede ofrecer diferentes modelos de héroes y de sociedad.

3. Al final, ¿quién es el responsable?

La educación de todos en los medios, cuya necesidad está siendo cada vez más reconocida, por muy desarrollada y eficaz que sea, no reemplazará nunca la necesaria responsabilidad de los organismos productores de mensajes mediáticos, del mismo modo que tampoco la educación de los padres puede ser reemplazada por la educación en la escuela. Querría evocar rápidamente el debate que se ha instaurado y que continúa desarrollándose en Francia desde agosto de 1998, en el que ha sido instituido, después de un año de concertación a iniciativa del CSA (Consejo Superior del Audiovisual) nuestro órgano de regulación, un nuevo indicativo para la clasificación de las emisiones (pictogramas apareciendo en la pantalla), indicativo adoptado, después, por el conjunto de las cadenas temáticas y que ha acabado haciendo escuela en diferentes países europeos. Se trata de «hacer una señal» a los niños y, sobre todo, a los padres, invitándoles a ejercer su autoridad con conocimiento de causa, y a debatir sobre lo que cada uno puede mirar o no. El CSA acaba de publicar un estudio que da testimonio del creciente éxito que la citada señal posee para el público.

Sin embargo, continúan alzándose voces que afirman que esta operación no hace más que regular los problemas que son de la responsabilidad y de la deontología de los

propios difusores, sin tener en cuenta que es siempre en los medios menos favorecidos donde estas medidas son menos seguidas y resultan menos útiles: «es un engaño demagógico, sustituye el peso de la palabra, evacúa la verdadera violencia o la verdadera pornografía que se encuentra en la pobreza de las imágenes, en la miseria figurativa»¹⁰. Otros remarcan que esta medida posee al menos la ventaja de suscitar una reflexión en el interior de las cadenas: «Es un código de buena conducta que cada uno puede aplicar», dice un responsable de la televisión. ¡Finalmente, las madres furiosas consideran esta medida «completamente absurda e ineficaz» y declaran «no he esperado el CSA para educar a mis hijos en materia de televisión!»¹¹.

Lejos de mí está el deseo de eludir la responsabilidad de los programadores de las cadenas. La sociedad tiene la televisión que se merece sin lugar a duda. Hay que insistir, para darlas a conocer, algunas afortunadas tentativas del servicio público, sobre todo la *Cinquième*, cadena del saber, de la formación y del empleo.

Desde este punto de vista y, para terminar, quería resaltar porque es una iniciativa particularmente interesante que muchos extranjeros envidian, la serie de emisiones de la televisión pública, más precisamente de la *Cinquième*, canal educativo de la formación y del empleo: la serie *Arrêt sur images* programada dos veces por semana, los domingos entre las 12.30 y 13.30 horas, y en la que interviene el periodista Daniel Schneidermann. Como su título indica, el principio de esta emisión es el de volver sobre los acontecimientos de la semana, tal y como han sido «presentados» en las diferentes cadenas de la televisión francesa, incluso internacionales, delante de un pequeño grupo integrado generalmente por un periodista de la prensa escrita o audiovisual y una personalidad o un investigador.

Volver a ver y detenerse en las imágenes, los sonidos, los montajes, intentar explicar el porqué y el cómo de las diferencias, desvelar lo que esconden las cartas, lo que está fuera del campo visual y fuera de la pantalla, y convertir al telespectador incrédulo, incluso al más crítico, es el objetivo de esta emisión. Además, en cada emisión, se muestra una secuencia rodada en una «clase de educación en los medios» mientras se está trabajando sobre las imágenes de televisión. No está de más decir que nosotros no pensamos que este programa sea la solución a los problemas planteados, pero todo lo que puede conducir a un público cada vez más numeroso a comprender que una imagen, analógica o digital, es siempre una imagen construida por quien la hace y quien la interpreta, contribuye a enriquecer nuestras relaciones con las imágenes, y a hacer de nosotros mismos unos ciudadanos más exigentes respecto a nuestros medios de comunicación.

Notas

1. Revista de la École Pratique des Hautes Études, 1966, Centro de las Comunicaciones de Masas. París, Le Seuil, 7.
2. La polémica sobre la violencia en la televisión continúa en los Estados Unidos: un estudio americano llevado a cabo durante tres años muestra que las escenas de violencia en la pequeña pantalla, en progresivo aumento durante las horas de gran audiencia, pueden tener una nefasta incidencia sobre los niños, aumentando sobre todo sus comportamientos agresivos, Le Monde, 23 de abril de 1998.
3. Los indicativos morales americanos distinguen seis categorías específicas: para las emisiones desde los 2 a los 6 años; para los mayores de 7 a los que se admite un grado débil de violencia; para todos los públicos y los programas que no convienen a los niños debido a su carácter violento, sexual, a su lenguaje grosero o sugestivo;

los que no convienen a los menores de 14 años y los menores de 17 años. En Francia, actualmente, solo Canal Plus utiliza 5 categorías de pictogramas diferentes según el nivel de violencia, pero los indicadores morales van a ser adoptados pronto por las otras cadenas.

4. Duclos, D. (1994): *Le complexe du loup garou, la fascination de la violence dans la culture américaine*, Ed. La Découverte, Paris, citado por Thierry Vedel en *Médias et violence : une relation introuvable ?*», en Les Cahiers de la Sécurité Intérieure : Médias et violence. IHESI, 20, 2º trimestre.
5. Tema del dossier preparado por G. Jacquinet en el tercer número (octubre del 2001) de la nueva revista *Médiamorphoses*, editada por el Instituto Nacional del Audiovisual y el Centro Regional de Documentación Pedagógica de Versalles.
6. Profundización ver el artículo de Proulx, S. (1995): *Les perspectives d'analyse des médias: des effets aux usages*, en Les Cahiers de la Sécurité Intérieure: Médias et violence. IHESI, 20, 2º trimestre.
7. Gonnet, J. (1997): *Education et médias*, Col. Que sais je?, PUF, Paris, Jacques Gonnet es director del CLEMI, *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information*, dependiente del Ministerio de la Educación Nacional, que constituye una de las redes institucionales importantes en este campo. www.clemi.org
8. Nordicom, Göteborg University (nordicom@nordicom.gu.se),
9. Marie José Mondzain, en Le Monde, 8-9-1998)
10. Los ecos de este debate han sido reproducidos en la carta nº 84, de l'Association, Médias, Télévision et Téléspectateurs, en septiembre de 1998.
11. Ciertas partes de este texto han sido recuperadas de conferencias anteriores, principalmente la conferencia pronunciada en Tokio, el 23 de noviembre del 2000, a raíz del Simposio sobre la Educación en los medios organizado por el FCT.

Referencias

- Chombart de Lauwe, M.J. y BELLAN, C. (1979) : *Enfants de l'image*. Ed. Payot, París.
 - Jacquinet, G. (1995a) : *De la nécessité de rénover l'éducation aux médias*, en Communication, 16, 1 ; pp. 19-36, París.
 - Jacquinet, G. (1995b) : *Télévision, terminal cognitif* » en Réseaux, 74 ; 11-30. Réseaux, The French Journal of Communication, 4, 1; pp. 189-208, París.
 - Lurçat, L. (1981) : *L'enfant seul avec Golderak*. Ed. Syros, París.
 - Lurçat, L. (1984) : *Le jeune enfant devant les apparences télévisuelles*. Ed. Desclée de Brouwer, París.
 - Lurçat, L. (1989) : *Violence à la télé : l'enfant fasciné*. Ed. Syros, París,
 - Tisseron, S. (2000) : *Enfants sous influence, Les écrans rendent : ils les jeunes violents ?* Ed. Armand Colin. París.
-

Entre la presencia y la ausencia

El FAD como principio de provocación

Geneviève Jacquinet-Delaunay

En *Distancias y Conocimiento 2010/2 (Vol. 8)*, pp. 153-165

El aprendizaje a distancia se ha creado para compensar la ausencia de reuniones cara a cara entre profesores y alumnos, tratando de hacer que el conocimiento esté disponible y transmitir signos de la presencia del profesor, luego de los estudiantes, de acuerdo con la evolución de las tecnologías disponibles [1][1] La "distancia" geográfica y temporal es inseparable... : declaración editorial desafiante, conversación telefónica, de audio y videoconferencia pronto interactiva, videoconferencia, así como los diversos dispositivos síncronos o asíncronos que son posibles gracias al desarrollo de Internet, todo lo cual se puede agrupar bajo el término "presencia remota", sin mencionar las posibilidades de instrumentación de roles.

En más de un siglo, la educación a distancia ha pasado de ser una modalidad de "peor manera" a una modalidad de formación completa, con sus limitaciones, ventajas y especificidades: además, arroja nueva luz sobre los problemas actuales de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, todo esto sólo ha sido posible gracias a las diversas experiencias –a veces limitadas y muy locales, a veces a gran escala– que han permitido identificar gradualmente las diversas cuestiones planteadas por esta "ausencia" y, en consecuencia, esta necesidad de sustituir a la "presencia" y de aportar soluciones.

Esto es lo que hizo decir al ex director de la CNED y rector de la Academia Michel Moreau [2][2] En la inauguración del 5º Taller de Investigación de la red europea EDEN..., que la educación a distancia había asumido diversas funciones, y cito, "primero un pionero, luego un socio y ahora un pionero". Me pareció que podíamos ir aún más lejos y hablar del FAD como *provocador* [3][3] Si no encontrara este término de provocación en el... , o incluso *hablar de una teoría de la provocación* [4][4] Como los que han recurrido a ella como Victor Hugo, para... punto de vista que deseo desarrollar en lo que sigue.

En primer lugar, daré ejemplos de tipos de provocaciones vividas personalmente o denunciadas, "cuando ponemos la distancia en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje", en diferentes tipos de acciones formativas y en diferentes momentos. Luego, trataré de pasar de las provocaciones vividas a la provocación teorizada tratando de acercarla a otras teorías ya más antiguas y mejor fundadas

(D&S [5][5]Abreviamos sistemáticamente el nombre de la revista... 5/3/2007: 427-458) antes de considerar, en conclusión, las nuevas perspectivas.

De algunas provocaciones vividas... o reportado

Provocativa, la distancia es tan pronto como uno introduce, para transmitir conocimiento, un "material pedagógico" que es además tecnológico, entre el profesor y el alumno, esta distancia, aunque sea muy pequeña. Joven profesor de literatura en la escuela experimental de audiovisuales de Marly-le-Roi en los años sesenta y participando como todos mis colegas en la producción de programas de circuito cerrado para todos los estudiantes del mismo nivel, pude ver la toma de "autonomía" en relación con mi discurso que manifestaron mis propios estudiantes de 6^e que acababa de verme en la pantalla en el programa que había hecho unos días antes de su emisión: una pequeña distancia espacial y temporal que ya estaba causando un cambio en la relación de los estudiantes con la palabra profesoral.

Distancia provocativa a la hora de estimar el *servicio del profesor*. Introduciendo en la década de 1990, como responsable de un plan de estudios, una UV (unidad de valor como se dijo en ese momento) sobre educación a distancia, según una modalidad a distancia, en una universidad, pero caracterizada por una "apertura al mundo contemporáneo", tuve todos los problemas del mundo para que esta enseñanza fuera aceptada y para hacer que la colega que estaba a cargo pagara adecuadamente, con el pretexto de que nunca se la veía en la sala. que le habían sido asignados y que sus horas de trabajo no podían ser contadas, ¡más que las de los estudiantes! ¿Cómo no referirnos aquí a este "candado" que siempre ha representado y que representa una y otra vez, en la educación superior, el estatus del profesor-investigador, como lo destacaron los estudios sobre los campus digitales franceses y como volvimos a recordar en 2008, durante el Coloquio Internacional de la Universidad en la Era Digital (CIUEN): Los recientes acuerdos ministeriales en Francia sólo han avanzado tímidamente el problema [6][6]Por el decreto de abril de 2009 sobre los profesores-investigadores que... !

Provocativa, a distancia cuando conduce a *nuevas tareas que deben ser probadas*. Estudiamos en detalle, en una operación para introducir las TIC en el plan de estudios de ciencias de la universidad francesa de la década de 2000 [7][7]« L'intégration des TICE dans l'institution universitaire »..., los tesoros de la imaginación que necesitaron los pioneros para eludir las normas legales y financieras y tener en cuenta, ya sea para dar cuenta y posiblemente recompensar las tareas diversificadas de los profesores-investigadores, a veces diseñadores, a veces productores, a veces gerentes de proyectos, a veces proporcionando horas de tutoría, etc. Ya en 1985 participaban en una apasionante formación del personal contratado desde hace mucho tiempo en una institución nacional de enseñanza a distancia, principalmente por correspondencia, con el fin de introducir los nuevos soportes tecnológicos, lo que no fue la sorpresa de los ponentes cuando se les pidió que tuvieran la amabilidad de traducir "en páginas de cursos escritos" las horas que habían pasado en parte en persona y a distancia para garantizar esta formación.

Distancia provocativa cuando sea necesario diseñar cursos cuyos objetivos habrá que explicar, prever los contenidos escritos y las modalidades de evaluación. A menudo hemos notado esta dificultad para un profesor acostumbrado a pensar en términos de contenido disciplinario, y a manejar en el momento los aspectos didácticos y pedagógicos. Hasta el punto, por ejemplo, de que, aunque inicialmente criticada por las universidades, la Open University, una universidad a distancia de la década de 1970 vio rápidamente los documentos que se habían escrito para sus cursos a distancia adoptados por otras universidades para cursos presenciales. Encontramos lo mismo con el CEDEROM de C@mpuSciences puesto a disposición de todos los estudiantes de ciencias de pregrado que no participaron en este campus. Del mismo modo, esta distancia hace necesario explicar las funciones tutoriales, en particular para garantizar la formación de tutores y teletutores y aún más implementarlas en soportes tecnológicos, como lo demuestra el trabajo de los informáticos en Entornos Informáticos para el Aprendizaje Humano (EIAH)

La distancia provocativa lo es aún más cuando se trata de *diseñar de manera más general una cadena editorial* para el desarrollo de productos de capacitación (SCENARI) [8][8]"El proceso SCENARI, una cadena editorial para la producción... y que se destacan en particular: la complejidad relacionada con la modelización pedagógica; dificultad para expresar el conocimiento tácito de los pedagogos; la dificultad de los autores para pensar en términos de escenarios pedagógicos finos; dificultad para diseñar la estructuración de contenidos audiovisuales o multimedia; La falta de retroalimentación a gran escala del uso ... incluso si las cosas están empezando a cambiar.

Distancia provocativa cuando se trata más generalmente de *pensar en la organización de un currículo* integrando recursos de diversa naturaleza y momentos presenciales y a distancia. Recuerdo, de nuevo como responsable de un nuevo curso de pregrado después de la reforma de 1984/85, cómo era necesario (provocación) ofrecer formación informática obligatoria a todos los estudiantes de pregrado, a pesar de que el departamento del mismo nombre ya estaba luchando, dados sus medios, para formar a sus propios estudiantes: se trataba de diseñar un currículo tomando prestados los recursos disponibles, a saber, una serie de programas TF1 (vistos colectivamente), los correspondientes cuadernos de acompañamiento publicados por TIFY – cuyos precios la universidad tenía que negociar – con los que los estudiantes podían trabajar individualmente antes de beneficiarse, en talleres, de agrupaciones presenciales bajo la responsabilidad de un profesor. Además de los problemas organizativos a superar (copiar programas, programar proyecciones, reservar salas, programar para los estudiantes...), este nuevo dispositivo chocaba con los hábitos tanto de los estudiantes que tenían dificultades para apropiarse de estos recursos no académicos, como de aquellos profesores que tendían a utilizar el taller presencial para rehacer un curso de informática. Hubo una cierta prefiguración de lo que ahora se llama *aprendizaje combinado* [9].[9]El glosario de la Sociedad Americana para la Capacitación y el Desarrollo... quién creo que puede y otros [10][10]"¿Cómo puede la educación híbrida ayudar a la integración... o bien "ocultan el hecho de que estas instituciones utilizan la menor cantidad posible de TIC y generalmente ofrecen la misma educación que antes"

o, a través de la integración de las TIC, "cambian gradualmente la actitud hacia el aprendizaje electrónico".

Provocativa la distancia que da a la institución un lugar preponderante en el corazón mismo del acto pedagógico, en el lugar del profesor y esto, por medio de una infraestructura de servicios más o menos imponente (orientación, información, corrección y supervisión, gestión de archivos, derechos de difusión y comercialización de los cursos de autores); o incluso cuando la "casa de enseñanza" debe transformarse, al menos parcialmente, en una "casa de producción de materiales didácticos" para su difusión a una población más o menos amplia, lo que lleva a una fragmentación de la función docente, requiere una nueva organización y da a luz a una nueva figura del maestro a menudo llamado gerente. Hemos estudiado particularmente [11][11] Del PCSM a la C@mpuSciences: la dirección política a riesgo de... en la fase de extensión del PCSM (Primer ciclo a medida) a todas las universidades científicas de la RUCA (Red Universitaria de Centros de Autoformación), las diversas modalidades y dificultades de creación de estos "centros de producción" internos a las universidades y la presión de factores exógenos tanto administrativos como económicos – búsqueda de asociaciones y financiación – corriendo el riesgo de derivas: En particular, el énfasis en la producción de recursos en detrimento de la calidad o incluso de la existencia de servicios de apoyo, reforzando así la reticencia o incluso la oposición de los profesores-investigadores.

Esta *distancia*, al desplazar lo esencial del acto educativo de la actividad relacional al esfuerzo de aprendizaje individual, también puede chocar con *las tradiciones culturales* y parecer contraria a los fundamentos de la educación del alumno, especialmente porque la autonomía se construye, pero no se decreta. Una *provocación* de nuevo, como señaló Henri Dieuzeide (*Le Savoir à domicile, op cit: 31*) "cuando el aprendizaje a distancia está sujeto a un control y evaluación mucho más estrictos que los proporcionados por las instituciones educativas tradicionales que están bien integradas en la sociedad y que casi nadie se atreve a invitar a demostrar que siguen siendo indispensables". ¡Pero eso fue en 1985! Desde este punto de vista, las cosas están cambiando en Francia, donde la evaluación está tratando de integrarse en el funcionamiento de los diversos niveles del sistema educativo.

Ciertamente podríamos alargar a gusto esta lista deliberadamente heterogénea de perturbaciones causadas por la "distancia" en el triple nivel de la institución educativa, las comunidades de profesores y estudiantes y los propios individuos de enseñanza/aprendizaje, tanto en la provisión de conocimientos como en la relación pedagógica o la difícil evaluación de los costos. Los efectos de la distancia también deben mencionarse la tendencia hacia el fortalecimiento de la industrialización de la formación y su internacionalización [12].[12] Pierre Mœglin et Gaëtan Tremblay par exemple, examinent « ce..., à sa marchandisation, aux exigences de la normalisation, de la globalisation sans parler de la remise en question des critères d'évaluation des coûts, etc.

La provocación como principio de innovación

Vale la pena mencionar aquí que esto es, por supuesto, una provocación no voluntaria [13], a diferencia de la actitud provocadora deliberada de la que se ha dicho, como G.-L. Barón que era el "arma de los vencidos" [14]. Más bien se trataría aquí no de un arma de los vencidos, sino de un principio dinámico de evolución, de puesta en movimiento: que, en un contexto más propicio para la reproducción que para la innovación, puede representar para algunos "una alteridad considerada escandalosa", aunque al cuestionar los modelos tradicionales, este principio abre el camino a nuevas concepciones del proceso de enseñanza/aprendizaje. Provocar es tanto causar efectos como desafiarlos, y es sobre esta sucesión de efectos y desafíos causados por la distancia que queremos regresar.

La mayor provocación de la distancia cuando está en el corazón del proceso de enseñar a aprender *es que hace que el cara a cara sea esencial*. De hecho, es esta presencia, este cara a cara entre profesor y alumno lo que sigue siendo deseado o incluso privilegiado en todas las encuestas de estudiantes en los diversos tipos de aprendizaje a distancia (gracias a las agrupaciones"); pero también, más notablemente, entre los artesanos y partidarios de EIAH *está Entornos informáticos para el aprendizaje humano* [15] e incluso por los "aprendices del nuevo milenio" si creo lo que digo, en la entrevista con D&S Francesc Pedro del CERI (7/2/ 2009: 314 y 315). Pero es también y sobre todo porque es debido a esta distancia, *esta esencial no copresencia* del "cara a cara" que fluyen todas las otras provocaciones que hemos mencionado. Debido a la distancia en la formación, buscamos cuidar todo lo que, en un proceso de enseñanza/aprendizaje no es reducible a la experiencia del intercambio cara a cara, todo lo que se puede hacer y decir, antes, después, por otros, en otras ocasiones, con otros medios, a un costo menor, para un mayor número a la vez, etc. Y estas diversas *provocaciones*, de palanca a palanca, *acompañadas por supuesto de otros movimientos y evoluciones de la sociedad en general y de la sociedad educativa en particular*, forman parte de una teoría del desplazamiento que no *prejuzga el lugar correcto* en la medida en que no podemos decir que una articulación presencia/ausencia o este paradigma enseñanza/aprendizaje es mejor que otro tan importante es la dimensión contextual en adiestramiento.

Obviamente, no se trata de afirmar que la restricción de distancia de los soportes tecnológicos que implica, en cualquier instancia de formación, es suficiente para que todas estas provocaciones produzcan inmediata y sistemáticamente los diversos efectos mencionados. Podemos reaccionar de manera diferente a una provocación: por negación, que sigue siendo la posición de la mayoría de los maestros, excepto en el caso de una huelga o gripe A (H1 N1) donde los maestros y estudiantes descubren que podemos trabajar de forma remota [16]; por una contra provocación, como la idealización de la relación cara a cara y la relación privilegiada con el conocimiento que conlleva; o, después de una fase de desestabilización, por una sucesión de arbitrajes y negociaciones. Aquí nos unimos al tema de la innovación y, de hecho, si hay innovación, se encuentra más en qué distancia causa, o "pone en movimiento" [17]. (cooperación entre actores y socios, conflictos, por lo tanto, arbitrajes sobre ciertos puntos y, finalmente, creaciones), que por lo que produce en términos de recursos y dispositivos, aparte de algunos "focos de innovación". Y en la educación a distancia, esta puesta en marcha debe buscarse esencialmente en el lugar respectivo de los socios de la "relación viva" (el profesor y los y las estudiantes entre sí, a menudo olvidando varios otros tipos

de personal involucrados) entre ellos y en relación con los recursos pedagógicos o documentales (base de datos) y "su posible rearticulación a través de objetos técnicos", según la expresión de Julien Deceunink. De hecho, es en torno a estos dos elementos que se articulan las principales teorías del aprendizaje a distancia, a las que me gustaría volver ahora.

La disociación en el espacio y el tiempo del proceso de enseñanza y el del aprendizaje, obliga a recurrir a tecnologías de inteligencia que pueden declinar desde lo escrito e impreso hasta lo digital y la Web.X [18][18]"El medio es, por lo tanto, el correlato de la distancia y ocupa esto..., que finalmente condujo a dos movimientos principales.

Una es la producción de materiales y servicios de *apoyo* educativo que se desarrollan y diversifican a medida que evolucionan los desarrollos tecnológicos (y a menudo, lo sabemos de acuerdo con los imperativos político-económicos-industriales) de acuerdo con modalidades organizativas más o menos inspiradas en los diferentes modos de producción industrial: y reconocemos aquí la relevancia de la teoría de Otto Peters que hace que FAD (D&S 5/3/2007: 445) "un producto de la industrialización de la sociedad", y "no sólo otra versión del aprendizaje tradicional que utiliza nuevos medios para la distribución, sino una nueva forma genuina de aprendizaje". También reconocemos, por supuesto, en nuestro contexto francófono, y teniendo más en cuenta la diversificación y evolución de estos modelos de industrialización [19].[19] Véase, en particular, el número especial de la Revue Études de..., el trabajo realizado por Pierre Møeglin y Gaëtan Tremblay y el equipo del seminario SIF, que sabemos que lamentablemente no penetramos más en el campo de las ciencias de la educación.

En consecuencia, y como correlato en cierto modo, esta disociación en el espacio y el tiempo para el intercambio de conocimientos ha llevado a la valorización del diseño pedagógico ya que, como señala Thomas Hülsmann comentando las teorías de Holmberg y Peters (D&S 6/3/2008: 457), el uso de soportes tecnologizados si no industrializados desplaza la carga más pesada del proceso de enseñanza al diseño del curso ("cambiar la carga principal de la enseñanza al diseño del curso"): dice aún más precisamente que este uso de materiales también corre el riesgo de provocar el desprecio de una profesión para la cual el diálogo socrático personifica oficialmente la idea misma de buena enseñanza, que también hemos observado a menudo. Este énfasis en el diseño de recursos es también lo que Hülsmann piensa [20][20] "My personal assumption would be that it is more the... y esto sobre lo que insistía ya Dieuzeide [21][21] « Es sobre esta producción que descansa el peso de la... en años 80.

Llamada "conversación didáctica guiada" por Holmberg o "estructura" por Moore, es en el primer caso, el tipo de relación prescrita entre el alumno y el contenido del recurso educativo, es decir, el diálogo dentro del contenido ("diseñar el diálogo en el contenido"); en el segundo, la "rigidez o flexibilidad de objetivos, estrategias y métodos de evaluación" de un dispositivo, que permite una mayor o menor individualización de la educación a distancia [22] En la época de *Image et Pédagogie* (PUF, 1977), a través del análisis de la estructuración de programas educativos y películas, hablé de estructura audiovisual didáctica, por lo tanto, de acuerdo con las características del soporte audiovisual y traté de elaborar grados de escritura audiovisual didáctica hablando de estructuras más o menos "abiertas" o "cerradas", es decir, que dejaban más o menos

espacio y autonomía al alumno en su proceso de aprendizaje. Encontramos esta preocupación actualmente, revisada a la luz de las nuevas especificidades tecnológicas para adaptar las plataformas a las prácticas y necesidades reales de los usuarios finales, su "maleabilidad" puede ser responsabilidad del profesor o del estudiante. Y si los recursos disponibles a través de Internet (bases de datos, foro, blog, wiki, mapa conceptual...) no forman parte de un diseño educativo estrictamente hablando, es la organización del entorno de aprendizaje la que asume esta función de ingeniería.

El otro movimiento impulsado por la disociación en el espacio y el tiempo del proceso de enseñanza y el del aprendizaje, es paradójicamente, como hemos visto, la revalorización de la relación entre profesores y estudiantes (y más tarde aún estudiantes entre ellos), en lo que es insustituible, de ahí esta búsqueda de signos de presencia en ausencia [23].[23]... y la expresión misma de "presencia a distancia". Esta valorización de la relación está en el corazón de la teoría de la empatía conversacional de Borje Holmberg, una teoría "modesta" e "inespecífica" como él mismo la llama, ya que esta dimensión heredada del diálogo socrático se puede realizar, dice, con el texto impreso, en línea o en forma de diálogo grabado ("proporcionado por impresión, en línea o por voz en forma grabada") pero también en la relación cara a cara entre el tutor y el alumno). Queda por aclarar en beneficio de qué y quién se establece este diálogo, porque no es en sí mismo la interacción lo que cuenta, sino el servicio al que se pone – los llamados programas interactivos no siempre están al servicio de la interacción conducente al aprendizaje y no todos los tipos de aprendizaje requieren interacción.

Aunque no es la base de su teoría, esta dimensión también resurge en las palabras de Otto Peters que insiste en que su teoría es una teoría "pedagógica y no organizativa" y que recomienda al final de la discusión con los otros dos teóricos [24][24]. Durante una conferencia tripartita, durante el 4º taller de... que el aprendizaje en línea con reuniones cara a cara se combine donde y cuando sea posible y sea adecuado, D&S, 5/3/2007: 449). Incluso admite ser cauteloso con los diálogos virtuales.

Esta importancia del diálogo también está muy presente en la teoría más sofisticada de la *distancia transaccional* de Michael G. Moore: se refiere a la *dimensión dialógica* (o interacción constructiva) en su clasificación de soportes [25]. Del trabajo por cuenta propia en el campus a los libros de texto, en... que se cruce con la dimensión más o menos individualizadora de la estructura del dispositivo, en conexión directa con la tecnología. También añade, para llegar a un modelo 3D (D&S, 5/3/2007: 441) de la "distancia transaccional", esta dimensión de autonomía requerida del alumno: postula que cuanto más aumenta la distancia transaccional, más necesaria es la autonomía del alumno, o cuanto menos individualiza la estructura y la interacción constructiva, más se requiere la autonomía del estudiante. Pero como Hülsman señala acertadamente, esta variable del lado del aprendiz empírico – el aprendiz en carne y hueso – no puede tener el mismo estatus que los otros dos para calificar la distancia transaccional – y encontramos aquí esta ambigüedad bien conocida en el campo de FAD donde lo que a menudo se presenta como un objetivo a alcanzar se presupone de hecho en el aprendiz, lo que Alexandra Bal (D&S, 5/3/2007: 424) llama la "ficción del aprendiz autónomo", otra provocación del FAD.

Ninguna de estas teorías aborda el otro lado de la distancia relacionada con el uso de los medios tecnológicos, a saber, la relación con el conocimiento mismo. ¿En qué

medida y cómo es servida y/o modificada por el uso de esta o aquella tecnología? ¿Es la multiplicación de foros de discusión y otros blogs en un sistema de formación adecuado para todas las adquisiciones de conocimiento? La coherencia necesaria entre un cuerpo de conocimiento y un tipo de mediación debe ser lo que determine la elección tecnológica, o al menos, lo que no la haga contradecir el estatus epistemológico del conocimiento. Este tipo de debate tuvo lugar en las comisiones disciplinarias de la RUCA, cuando los profesores-investigadores en particular notaron que algunos de los módulos de formación científica producidos por sus colegas no correspondían a su concepción de su disciplina y la forma de enseñarla (Jacquinot-Delaunay y Fichez, 2008: 152-156). De ahí la necesidad de un espacio común de trabajo y reflexión con especialistas disciplinarios, como recordará Nicolas Balacheff en su intervención.

Más allá de la FAD, hacia un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje

Si hay una teoría de la provocación – de todos modos, es "de alcance medio" – yo la llamaría principalmente una *teoría de transición* o mejor [26] Yo diría que hay que volver a especificarlo y esto por al menos dos razones. La primera porque corresponde a una época en la que la educación a distancia era un modo de formación que tenía que imponerse "contra viento y marea", pienso tanto en la dificultad de implementarlo como de que se reconozca como verdadera formación [27], para legitimarlo: ¡lo que la CNED había tratado de hacer magistralmente en 1986, bajo el impulso de Jacques Perriault, abriendo un seminario nacional sobre educación a distancia, el 5 de marzo de 1986, en el Collège de France!

El segundo porque los desarrollos tecnológicos, que no son deterministas sino decisivos, al permitir el acceso ilimitado a los recursos educativos o no, y al introducir simulación, realidades virtuales y micro mundos, interacciones remotas multidireccionales, presencia a distancia y, en general, comunicación en red, conducen a considerar finalmente *un nuevo modelo de aprendizaje a distancia*. : Moore lo llama un sistema de red.

Provocativa es la distancia que se vuelve cada vez más ambigua a medida que los desarrollos tecnológicos contribuyen a *difuminar la línea entre presencia y ausencia*. En 1966, Henri Dieuzeide había señalado [28] cuánto había declinado, a lo largo de los siglos, la concepción de la acción educativa "según la cual el maestro encarna el conocimiento y puede, por su mera presencia, ayudar al alumno a penetrar en el conocimiento" y había destacado la contribución de todo el "material pedagógico" (incluido el libro en el Renacimiento y las diversas técnicas audiovisuales de su libro) a la relajación progresiva de la relación educativa/emocional, incluso sexual, entre el maestro. y el estudiante, y agregaré al distanciamiento que requiere cualquier entrenamiento real. El aprendizaje a distancia, en su propio principio, solo ha exacerbado esta relajación al servicio de este distanciamiento. Y, sin embargo, como hemos visto, al mismo tiempo siempre ha tratado de minimizarlo, compensarlo, instrumentarlo, prueba de que esta relación educativa/emocional es esencial. Pero ella hizo mucho más. Porque poner la distancia en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje entre el profesor, el alumno y el conocimiento, es provocar

involuntariamente un conjunto de *perturbaciones, desplazamientos* a diferentes niveles y según diferentes dimensiones, de forma más o menos predecible (o incierta) y más o menos sistemática, pero en todo caso que conduzcan, a largo plazo, a *transformaciones sostenibles*, es decir, a *crear algo nuevo*. y no solo para evolucionar lo que es. *Prácticas colectivas distribuidas de Internet Learning (CAIDP)* orientadas a la implementación de dispositivos de formación digital adaptados a las necesidades de usuarios, profesores y alumnos, *mediante* el uso de foros, blogs, wiki, mapa conceptual, etc. [29] ¿Serían incluso posibles (tecnológicamente ciertamente) pero también pedagógicamente sin todos estos años de experiencia y todos estos tipos de provocación? Las "herramientas para el aprendizaje" de una época, nos recordó Pierre Møeglin (2005: 9), son el producto de linajes anteriores y su estado siempre está vinculado "a los regímenes cognitivos, pero también a los contextos sociales, culturales, científicos y políticos de su nacimiento y desarrollo". Las herramientas desarrolladas por los diversos sistemas de aprendizaje a distancia dan testimonio de ello, lo que permite satisfacer mejor las necesidades cada vez más masivas e individualizadas al mismo tiempo. ¿No están modificando también no solo el FAD sino las prácticas formativas en general, incluyendo el modelo de enseñanza colectiva simultánea que sigue siendo nuestro en su mayor parte? Está surgiendo un nuevo modelo que he propuesto llamar "aprendizaje individual colaborativo instrumentado" [30]. Pero Pierre Møeglin también nos recordó que el modelo de enseñanza colectiva simultánea había tardado casi 60 años en imponerse en comparación con otros modelos anteriores, si cuento correctamente... Desde el momento en que *provocamos* el modelo cara a cara y jugamos con las diferentes formas de presencia, ausencia y distancia, mediatización de contenidos y relaciones, autonomía e individualización, autoorganización y automatización, blogs y redes sociales, ¡no estamos lejos de la cuenta! Nicolas Balacheff declaró en 2001 que "el contexto de aprendizaje que constituye un CEAI tiene poco que ver con la clase o el curso de formación, su lugar en el sistema de formación no puede reducirse simplemente al del profesor o formador". Ha llegado el momento del aprendizaje permanente en diversos contextos, que ya no se centra en los profesores o en las instituciones: todavía será necesario modificar la educación formal muy rápidamente si queremos que esto sea algo más que una hermosa utopía: ¡solo nuevas provocaciones en perspectiva!

Notas

- [1] Siendo la "distancia" geográfica y temporal inseparable del uso necesario de los medios de comunicación (¡fue en 1840, el mismo año de la implementación del sello postal, que Isaac Pitman lanzó el primer curso de aprendizaje a distancia en taquigrafía!) se entenderá que los ejemplos y hechos alegados están inextricablemente vinculados a los desarrollos tecnológicos.
- [2] Abriendo el 5º Taller de investigación de la red europea EDEN celebrado en la UNESCO del 20 al 22 de octubre de 2008.
- [3] Si no he encontrado este término de provocación en la literatura sobre educación a distancia, por otro lado la misma idea, me parece, ha sido expresada por varios colegas: Patrick Guillemet que habla de *Teluq* como una "institución *perturbadora*" (D&S, 6/1/2008: 167); Pierre Møeglin y Gaëtan Tremblay que examinan "qué

refuerza, cristaliza y *exacerba* la parte a distancia de la formación los problemas de internacionalización y comunicación educativa en general" (D&S, 7/1/2009: 7 y 47); y en uno de los primeros libros sobre educación a distancia en francés (Henri y Kaye, 1985:8) "el modelo de educación a distancia *vuelca* los datos del marco educativo tradicional en el que el aprendizaje se deriva de la enseñanza oral y donde el acto educativo se basa en la iniciativa del profesor y en la relación que establece con sus alumnos".

- [4] Como quienes lo usaron como Victor Hugo, sobre su personaje de Claude Gueux, este asesino víctima de "la provocación moral olvidada por la ley" por parte de su capataz, lo que ahora se llamaría acoso moral.
- [5] Abreviamos sistemáticamente el nombre de la revista *Distances et savoirs*, Hermès/CNED/Lavoisier.
- [6] Por el decreto de abril de 2009 sobre profesores-investigadores que suprime la distinción, en su departamento, entre actividades de e-learning y cursos presenciales.
- [7] « L'intégration des TICE dans l'institution universitaire », Jacquinet-Delaunay y Fichez (Eds), *L'université et les TIC, Chronique d'une innovation annoncée*, De Boeck, Perspectives en éducation et formation, 2008: 223-258.
- [8] "The SCENARI process, An editorial chain for the production of digital training media" por Bruno Bachimont y el equipo de Ingeniería de Industrias Culturales, UTC Compiègne, TICE 2002: 183.
- [9] El glosario de la Sociedad Americana para la Capacitación y el Desarrollo (ASTD) define el aprendizaje combinado como "*Aprendizaje combinado*: eventos de aprendizaje que combinan aspectos de la instrucción en línea y cara a cara".
- [10] "¿Cómo puede la educación híbrida ayudar a integrar las TIC en la educación de adultos?", Rikke Schultz, Profesor Asociado, CVU Fyn – Centro de Educación Superior de Fionia y Lone Guldbrandt Tønnesen, Profesor, CVU Fyn – Centro de Educación Superior de Fionia Europa.info, marzo de 2006 <http://www.elearningeuropa.info/directory> <>.
- [11] From PCSM to C@mpuSciences: political steering at the risk of ICTE, Jacquinet-Delaunay y Fichez, 2008, *op cit.*: 87-95.
- [12] Pierre Mœglin y Gaëtan Tremblay, por ejemplo, examinan "qué es lo que la parte a distancia de la formación refuerza, cristaliza y *exacerba* los desafíos de la internacionalización y la comunicación educativa en general" (D&S, 7/1/2009: 7 y 47).
- [13] Aunque puede y podría utilizarse como estrategia, en particular por ejemplo introduciendo gradualmente tiempos de aprendizaje a distancia en la formación esencialmente presencial, para ayudar al profesor a dejar más autonomía al alumno y al mismo tiempo obligarle a ser más explícito en sus objetivos a la hora de desarrollar recursos pedagógicos. Véase la nota 10.

- [14] Refiriéndose durante el debate, a la expresión utilizada por el autor rumano Panaït Istrati, *Vers l'autre flamme, confession pour vaincus* (en tres volúmenes, coescrito con Boris Souvarine y Victor Serge), *Complete Works*, Les Editions Phebus, 2006.
- [15] Monique Grandbastien y Jean-Marc Labart, (coordinadores), París, Hermès Lavoisier, coll. Cognición y procesamiento de la información, 2006, *lectura crítica D&S*, 5/4/591; « Ya, un enfoque pragmático para el aprendizaje combinado está combinando la tutoría humana y las aplicaciones de software », *10 temas para pensar en el futuro de la investigación sobre TEL (Technology Enhanced Learning, antiguo nombre de EIAH)*, documento de trabajo colectivo, Nicolas Balacheff, CNRS y NoE Kaleidoscope, 2006.
- [16] "Enseñanza: ¿cómo asegurar cursos frente a la gripe?" por Marc Dupuis, *Le Monde*, 21 de noviembre de 2009: "Pero, para cualquier crisis, hay un lado bueno: los profesores un poco reacios con respecto a la tecnología digital se han convencido del interés de esta herramienta".
- [17] Hugues Choplin y Didier Paquelin, responsables de ERTÉ 59 CANIP, Campus Digital e Innovación Pedagógica, propusieron sustituir la noción de innovación *pedagógica* por "el paradigma del movimiento" y hablan con mucha precisión, en el informe final (noviembre de 2009) de una elaboración de los "primeros elementos de un modelo "turbulento" de investigación para la acción" o en la síntesis afirman que "la investigación para la acción es más un proceso determinado por eventos, arreglos o circulaciones que se realicen o no se realicen".
- [18] « Le médium est donc le corrélat de la distance et occupe de ce fait une place centrale dans la réflexion sur cette forme de partage du savoir, qui fait précisément l'objet de ce séminaire » déclarait Jacques Perriault dans son intervention au Collège de France le 5 novembre 1986, le premier séminaire national sur l'enseignement à distance, *Actes du séminaire du CNED, 1986-1897, Publics, Contenus et média de l'Enseignement à Distance*, MEN/CNED, p. 23.
- [19] Voir notamment le numéro spécial de la Revue *Etudes de communication*, L'intégration du numérique dans les formations du supérieur, sous la responsabilité de Elisabeth Fichez et Alexandra Bal, n° 30, 2007.
- [20] "Mi suposición personal sería que es más el diseño instruccional lo que contribuye a un mejor aprendizaje que el estilo empático personal" (D&S 6/3/2008: 457).
- [21] "¿Es en esta producción donde descansa el peso de la pedagogía, mucho más que en las posibles interfaces, tutorías y agrupaciones de estudiantes", "L'enseignement à distance école ou industrie?", *Actes du séminaire du CNED, 1986-1897*, op cit, p. 128.
- [22] Me parece que hay una ambigüedad en las observaciones de Moore sobre la estructura que se refiere a la estructuración de todo el dispositivo, independientemente del recurso o del momento de la interacción: una entrevista telefónica individual puede diseñarse de una manera más o menos directiva y un texto escrito o un programa de radio también pueden simular una cierta interacción.

- [23] G. Jacquinet-Delaunay, "Beyond the canonical model of the teacher-pupil relationship: ICT or how to circulate the signs of presence", *Pratique les TICE, formation les enseignants et les trainers à de nouveaux uses*, De Boeck, Bruselas, 2002.
- [24] En una conferencia tripartita el día 4^e Taller de investigación de la red EDEN, octubre de 2006, transcrito y editado por Ulrich Bernath y Martine Vidal para D&S n° 3, vol. 5/2007.
- [25] Desde el trabajo por cuenta propia en el campus hasta los libros de texto, los enlaces telefónicos individuales o grupales, la radio y la televisión y la enseñanza asistida por computadora (D&S, 5/3/2007: 439).
- [26] Como se ha dicho sobre el de Otto Peters de (D&S 6/3/2008: 464).
- [27] La Ley de 12 de julio de 1971 no permite que los programas de enseñanza a distancia se beneficien de la financiación de la formación continua. No fue hasta julio de 2001 que se levantó esta imposibilidad.
- [28] *Les techniques audio-visuels dans l'enseignement*, PUF, 1966: 154.
- [29] Véase el ejemplo de AMP, artefactos maleables y permeables para actividades educativas, D&S (7/2/ 2009: 155-177).
- [30] Otros lo llaman aprendizaje en red "que mejora las situaciones de aprendizaje autoorganizadas, orientadas al alumno, situacionales, emocionales, sociales y comunicativas" (eLearning Papers, www.elearningpapers.eu, No. 18, febrero de 2010, ISSN 1887-1542).

De medios a medios... o la urgencia de una formación de las culturas digitales

Synergies Sud-Est européen n°4 - 2014 p. 13-24

87

Geneviève Jacquinot-Delaunay

Université de Paris8-Vincennes-à-Saint-Denis

Resumen

La *alfabetización mediática* sigue aquellos desarrollos tecnológicos que han puesto a prueba diferentes tipos de *alfabetizaciones* (*media literacy, information literacy, digital literacy, etc.* o *alfabetización mediática, alfabetización informacional, alfabetización digital, etc.*) que han terminado acumulándose en lugar de fertilizar. Pero el tiempo de la militancia política o activismo social también ha terminado; y hay una necesidad urgente de "refundar" la escuela del siglo 21. Examinaremos no sólo los medios de comunicación, sino también los desarrollos sociales que han marcado las últimas décadas y sus consecuencias, particularmente en la relación de los jóvenes con el conocimiento y el aprendizaje: hoy día se hace más necesario que nunca una alfabetización mediática e informacional que se replantee una transversalidad de enfoques y habilidades en acción, y procesos en el trabajo en usos atestiguados que dan lugar a una verdadera "*transliteración*".

Palabras clave : *transliteración, aprendizaje, escuela.*

From one media to the next...or the (urgent) need learning digital cultures

Abstract

Media education has created different kind of literacies, related to the technological evolution (media literacy, information literacy, digital literacy, etc). Finally, these different literacies have been added instead of being fertilized. But the time of militancy is over; it is time to rebuilt a new school for the 21st century. We will consider both the technological and social evolutions during the last decades and the consequences, especially the new way in which young people are related to knowledge and learning. This is the reason why media and information education is more and more important. But it has to be rethink as "trans literacy" that is to say through different process and competencies engaged by the users.

Keywords: *transliteracy, learning, school*

Se ha dicho que los dispositivos interactivos son la "plastilina" de los niños de hoy y que, a diferencia del pasado, ahora son las generaciones más jóvenes las que preparan a sus padres para vivir en la sociedad de la información y la comunicación. En estas

condiciones, ¿cómo podría la escuela seguir funcionando como antes? El entorno tecnológico ha cambiado, los jóvenes nacen con medios y tecnologías para la información y la comunicación: por lo tanto, están inmersos en un entorno mediático que no tiene nada que ver con el que hemos conocido, que se desarrollará y cambiará aún más hacia un mayor nomadismo, una mayor variedad de medios de difusión, y por tanto una mayor oferta de contenidos diferentes. Lo sabemos.

En primer lugar, me gustaría recordar que los cambios no solo afectan a las tecnologías, sino a la sociedad en su conjunto y que estos desarrollos tienen consecuencias en los modelos culturales y educativos, que las escuelas y sus profesores todavía están luchando por integrar. En segundo lugar, evocaré la influencia de la televisión y luego de los medios digitales en las relaciones con el conocimiento y los métodos de aprendizaje, lo que implica el surgimiento de un nuevo paradigma educativo. Finalmente, mostraré que, si los jóvenes se apropian fácil y rápidamente de todos estos nuevos servicios digitales, esto no significa que los dominen: como resultado, la alfabetización mediática e informacional es más necesaria que nunca, y las escuelas y sus maestros tienen un nuevo papel urgente que desempeñar.

1. La cultura y la juventud ya no son lo que eran... o sobre las culturas de los medios

Si el entorno mediático ha cambiado y sigue cambiando rápidamente, los jóvenes también han cambiado, así como la sociedad en su conjunto: el fenómeno mediático no puede dissociarse de todos los procesos de evolución social. Se han producido grandes cambios sociales y culturales que sociólogos o filósofos, siguiendo la reflexión abierta por Lyotard, habían tratado de definir con el término sociedad "posmoderna".

(Maffesoli, 1990) enfatiza el cuestionamiento de la primacía de la razón en los procesos de conocimiento de la realidad; el énfasis en la importancia del disfrute que puede experimentarse como una forma de apropiarse del mundo; valorar el sentimiento tribal donde las emociones compartidas y hablar hacen posible identificarse con una comunidad; El papel de lo lúdico como marca de la "lógica de identificación" opuesta a "una lógica de identidad": todo esto contribuye a una especie de hedonismo de la vida cotidiana donde "lo esencial es el sentimiento de vida, el sentimiento de vivir".

También se han producido cambios en la vida de los jóvenes. Las nociones de infancia, adolescencia o lo que se llama "preadolescentes" o la generación de 8-12 años, cubren realidades extremadamente diferentes hoy en día y es necesario sostener 14 De medios a medios ... o la urgencia de la formación en culturas digitales cuenta, tanto en la vida familiar como en la vida escolar. David Buckingham, un investigador inglés que estudia la juventud y las relaciones con los medios de comunicación, señaló ya en 1997 - un tema que desarrollaría más tarde en su libro *Media Education* (Buckingham, 2003) - que se han producido cambios considerables en la experiencia social de los niños en los últimos 20 a 30 años - en la familia, en la educación, en la comunidad y en la cultura de los grupos de pares, lo que requiere un análisis más general de "la cultura de los niños". Por supuesto, sería necesario contextualizar estas observaciones, dadas las diferencias que existen entre países y continentes (Jacquinot, 2002), pero también, dentro de un mismo país o continente, entre las diferentes categorías de jóvenes, consumidores preadolescentes, hijos de familias inmigrantes, jóvenes menores de regiones desfavorecidas, etc. (Jacquinot-Delaunay y Kourti, 2008).

Pero, en general, debe subrayarse que las experiencias que los jóvenes tienen en la construcción de su identidad no pueden dejar de tener consecuencias en su comportamiento estudiantil: ya sea su identidad como género "masculino" o "femenino", o como ciudadano en relación con este o aquel origen o etnia, o como persona cuyos derechos de expresión ahora están reconocidos¹, o como miembro de familias cada vez más monoparentales o mixtas... sin hablar de su nueva "identidad digital"².

Los medios de comunicación no son, por supuesto, ajenos a todos estos cambios, por el contrario, participan en ellos. Dominique Pasquier, uno de los pocos sociólogos franceses que se interesó tempranamente por los usos de los medios de comunicación por parte de los jóvenes, había participado, ya en 1998, en la encuesta europea conocida como Himmeweit II³ que había permitido redibujar las características de este nuevo entorno mediático y los significados sociológicos y simbólicos que representaba para las diferentes categorías de jóvenes (Jouët y Pasquier, 1999): variedad de usos siempre correlacionada con variables sociodemográficas clásicas, edad, clase social y sexo, gustos que evolucionan en particular desde la infancia hasta la preadolescencia y la adolescencia; atractivo idéntico y prioritario, por otro lado, para la televisión, la radio, la música y los videojuegos; penetración gradual de las computadoras (¡todavía no hablábamos de Internet!) más entre los niños que entre las niñas; la importancia de los medios de comunicación en las relaciones intrafamiliares, donde se desarrollan valores, prescripciones y formas de hacer las cosas específicas de cada familia durante las discusiones; el papel de la televisión como vínculo entre generaciones, a diferencia de lo que sucede con las tecnologías digitales, todas las observaciones que deben actualizarse periódicamente a medida que se aceleran los desarrollos.

Dominique Pasquier también había llevado a cabo un estudio sobre la recepción de las series de televisión emitidas en Francia (en particular por la famosa serie *Hélène et les Garçons*) que, según ella, contribuyó entre los jóvenes a lo que ella había llamado una "cultura de los sentimientos" (Pasquier, 1999): había entrevistado y observado a estudiantes de secundaria y preparatoria, y analizó meticulosamente el correo de los fans. Para finalmente mostrar que ni tontos ni pasivos, los niños y adolescentes utilizaron la ficción como experiencia del mundo y los personajes como modelos de vida, modelos muy provisionales con los que se identificaron de manera "fugaz" y que abandonaron cuando se agotó su potencial.

En otro trabajo de sociología cualitativa (Pasquier, 2005) había informado sobre las prácticas de comunicación de los estudiantes de secundaria, inscritas en sus otras prácticas sociales que cuestionaban las teorías de Bourdieu sobre la reproducción de modelos culturales. Los datos que ha recopilado sobre jóvenes estudiantes de secundaria de escuelas de diferentes zonas geográficas y entornos socioculturales muestran, y cito, que "la transmisión cultural vertical en entornos privilegiados no es en absoluto automática"; que la escuela "ha perdido su capacidad de actuar como un ejemplo de legitimación cultural en favor de dos modos en competencia", a saber, los medios de comunicación y la sociedad de pares; y que si los maestros son conscientes de esta transformación, tienen grandes dificultades para manejar las situaciones que resultan de ella: a saber, el declive del modelo del hombre cultivado, uno de los fundamentos de la escuela republicana; la promoción de una cultura de autenticidad;

La dificultad de definir un "horizonte normativo aceptado por los estudiantes" - ella toma el ejemplo de la obligación de aprender reglas gramaticales y ortográficas que es asimilada por los estudiantes "a una imposición abusiva del poder". Todas estas tendencias solo se han acelerado en el entorno mediático en constante cambio.

Una nueva corriente sociológica alimentada por el trabajo anglosajón ha contribuido al desarrollo del concepto de "mediacultures" (Maigret y Macé, 2005) que parece útil para superar la disputa recurrente entre la cultura de masas y la cultura de élite y ofrecer una nueva forma de pensar sobre la escuela. Esta corriente refuta en particular la idea de una norma cultural que emana de los círculos sociales superiores y que dejaría su huella, especialmente a través de la escuela, en los gustos de los círculos populares. Se sitúa en la perspectiva abierta por los "estudios culturales o culture *studies*" que han sustituido una concepción normativa y universalista de la cultura por una concepción más crítica y han valorado muchas "subculturas", en el sentido de que son características de una comunidad particular.

Estos sociólogos estudian el trabajo de sociabilidad en la cultura que se desarrolla en la encrucijada de las redes locales, como los grupos de pares en las generaciones más jóvenes, y los sistemas culturales propuestos por los medios de comunicación. Destacan cómo estas interacciones cambian las jerarquías entre lo que es legítimo y lo que no es culturalmente legítimo. Para ellos, "los medios dejan de ser industrias más o menos alienantes para convertirse en verdaderas mediaculturas, lugares que reúnen mundos más o menos marcados por la defensa y abandono de identidades". En cierto modo, los gustos y prácticas culturales han pasado de la "exclusión al eclecticismo" (Maigret, 1994) o "de la segregación de las diferencias a su coexistencia o adición". La dominación de las clases sociales no se abole, sino que se distribuye de manera diferente, especialmente a través de redes (de pares, comunidades...) que se construyen según diferentes criterios: fans de tal o cual músico, conversaciones cotidianas en torno a tal o cual serie de televisión, o lo que Dominique Pasquier llama "la tiranía de la marca" o presión colectiva, lo que "debes" usar como ropa, o lo que "debes" haber visto, escuchado: las redes sociales son la extensión directa.

Estas consideraciones sociológicas nos ayudan, maestros y padres, a tener una mirada diferente a los jóvenes con los que tenemos que continuar nuestro trabajo. Los padres y maestros sospechan, a menudo justificadamente, de los medios de comunicación, la televisión, tradicionalmente Internet y las redes sociales, especialmente ahora, pero en realidad no son conscientes de la diversidad y complejidad de las relaciones sociales y cognitivas que los jóvenes de todas las edades y orígenes tienen con diferentes medios. Numerosos trabajos (octubre y Sirota, 2013) han impulsado desde entonces esta nueva orientación de investigación.

2. Hacia una nueva representación de la forma de aprender.. o el cambio de paradigma educativo

Bajo esta doble influencia de los desarrollos sociales y tecnológicos, el modelo de enseñanza tradicional (al menos en Occidente) conocido como "transmisión" ha sido reemplazado gradualmente, donde el conocimiento se concibe como una adición de conocimiento, una nueva representación de la modalidad de aprendizaje a través del placer interactivo y cooperativo. Según este nuevo modelo, el aprendizaje no se limita a

capas de información acumuladas, e integrado en el mejor de los casos, integra nuevas formas de ver y pensar sobre la realidad y nuevas modalidades de comunicación entre estudiantes y profesores y en la propia comunidad estudiantil. Tanto las teorías de la comunicación como las teorías del aprendizaje han convergido desde entonces y están contribuyendo al surgimiento de este nuevo paradigma.

Por el lado de la teoría pedagógica, se hace hincapié en la participación activa del estudiante, en la construcción por parte del estudiante de significado en el aprendizaje, en la dimensión cooperativa o colaborativa y el papel de los compañeros y la tutoría (Papi, 2013) y desde un punto de vista didáctico, en la necesaria consideración de las representaciones y conocimientos previos de los estudiantes. Por el lado de la teoría de la comunicación, dos modelos han influido durante mucho tiempo en las relaciones de la escuela y los medios de comunicación: el modelo matemático de información de Shannon (1948, 1976) basado en la relación transceptor que ha tendido a reducir la comunicación a un transporte; y el modelo del neomarxista de la Escuela de Frankfurt sobre los efectos alienantes de los medios de comunicación que ayudaron a "demonizar" la relación escuela-televisión. Dos corrientes han abierto nuevas perspectivas y acompañado el cambio de paradigma pedagógico: el interés en el trabajo del "receptor" que se convirtió en co-constructor del mensaje; y el movimiento interaccionista de la Escuela de Palo Alto que reemplazó el esquema "transceptor" de la comunicación humana, el de la orquesta. Aquí unimos la idea de que, en la comunicación educativa, el conocimiento construido por el sujeto resulta sobre todo de sus interacciones con otros actores humanos, pero también con todos los componentes del contexto de aprendizaje, incluido el contexto mediático.

Los medios de comunicación, por su parte, han acelerado este proceso de cambio de relaciones con el conocimiento y el aprendizaje. Los medios de comunicación ya son los medios de comunicación, y en particular la televisión, de la que se ha dicho que "constituyen el entorno decisivo en el que tiene lugar la percepción y la organización cognitiva de la realidad externa". Independientemente del contenido transmitido, la modalidad cognitiva específica de la televisión tiene tres características esenciales: se opone al modelo lineal y verbal de la tradición pedagógica (flujo de imágenes, movilización afectiva, conocimiento mosaico); Durante mucho tiempo se ha asociado con el imaginario del entretenimiento y la alegría en oposición a la seriedad de la escuela; Se deriva de una nueva epistemología de formas de conocimiento donde las jerarquías se invierten. Ya sea una cuestión de jerarquías entre la experiencia secular y el conocimiento experto, entre lo experimentado, lo emocional y lo abstracto y lo racional, o una valorización de las opiniones expresadas a partir de información sacada de contexto, que no contribuye a una construcción del conocimiento. La televisión ha cambiado así las expectativas y la voluntad de los niños y estudiantes de aprender, especialmente cuando no son herederos de la cultura "cultivada" (Jacquinot-Delaunay, 1995).

Desde entonces, y a un ritmo de evolución nunca alcanzado, la informática y la digitalización han hecho posible nuevas condiciones de acceso a la información y al conocimiento, ya sean tecnologías de la información (Internet, bases de datos, portales...) o tecnologías de la comunicación (foro, chat, blog, etc.), y más aún desde que la Web 2.0 integra plenamente estas diferentes funciones. Estas tecnologías llamadas "inteligencia", que ya no procesan materia o energía, sino que gestionan o generan las condiciones de funcionamiento (incluidas las temporales) de los procesos

cognitivos, también tienen características diferentes a las de los medios anteriores. Estos incluyen la velocidad y el poder de grabar, almacenar, reproducir información, ya sea textual, visual o audible; la transportabilidad de los datos digitalizados en diferentes canales (cable, satélite, red inalámbrica, fibra óptica, línea telefónica y teléfono móvil, etc.); acceso directo (en tiempo real), mezcla y manipulación de datos almacenados por combinación, distorsión, alteración; La creación de mundos virtuales o "realidades artificiales" obtenidas mediante el modelado de las formas del mundo real o imaginario accesibles, para el usuario, a través de interfaces automatizadas, soportes de interactividad. Además, estas nuevas tecnologías reúnen lo que antes estaba separado: el espacio privado y público, la esfera del trabajo y el entretenimiento, la comunicación mediática y la comunicación interpersonal, etc. A todas estas características se añade ahora la dimensión colectiva de los procesos de consumo y uso de los recursos. Esto, gracias a la evolución de Internet que se ha convertido en una plataforma para intercambios sociales gracias a la Web2.0, impulsada por los propios usuarios (como MySpace o Facebook).

La comprensión del funcionamiento cognitivo en estos nuevos entornos que ofrecen posibilidades ilimitadas de representación e interacción también requiere teorías actualizadas del aprendizaje. Tres teorías principales contribuyen a tener mejor en cuenta la complejidad de estas nuevas situaciones en contextos instrumentados y de red. La teoría de la "cognición encarnada", como su nombre indica, reinserta el cuerpo del cual la actividad de la mente despertada por las diversas programaciones e interacciones no es de ninguna manera independiente. La teoría de la "cognición distribuida", por otro lado, coloca los procesos cognitivos individuales en el entorno contextual que incluye al grupo y todos los artefactos técnicos que solicitan su movilización. En cuanto a la teoría de la "cognición situada", integra la dimensión social y cultural de las situaciones muy concretas de las actividades cognitivas en el trabajo en los dispositivos y comunidades de práctica.

Para los jóvenes que han conocido desde su nacimiento, la televisión, luego las consolas de juegos, luego la computadora, Internet, la Web y los teléfonos móviles -estos nativos digitales como se les llama- no hay tecnologías "nuevas" y "viejas": hay instrumentos para informarse y comunicarse, jugar o ayudarse mutuamente en el trabajo escolar. A la inversa de los adultos, maestros y padres, aprenden a usarlos unos a otros tan rápido porque son parte de su entorno ambiental y su sociabilidad infantil...

Todos estos cambios tecnológicos y sociales que han cambiado profundamente la política, la vida empresarial, la comunicación, la publicidad y el consumo no podían perdonar uno de los deseos fundamentales del hombre, a saber, su relación con el conocimiento y las instituciones cuya función principal es garantizar la educación de las generaciones más jóvenes. Es en este sentido que podemos hablar de un cambio de paradigma educativo, es decir el marco conceptual dentro del cual repensar la función de la escuela y más ampliamente las modalidades de aprendizaje. En realidad, estas tecnologías ofrecen nuevas posibilidades para profesores y bibliotecarios, así como para artistas y todos aquellos que buscan proporcionar acceso a información, conocimiento u obras. También requieren nuevas habilidades y conocimientos tanto para los profesores como para los estudiantes.

3. Más allá de la educación mediática... o la urgencia de la formación transversal

Los "nativos digitales" también están en el futuro. Porque, si las herramientas digitales son familiares para los jóvenes, esto no significa que entiendan su complejidad, o que utilicen todas las posibilidades de manera fácil y pertinente. Recordemos también las desigualdades en el acceso a los medios de comunicación y a los servicios que pueden prestar. Es por eso que la escuela sigue siendo un lugar privilegiado para tratar de mitigar estas desigualdades. Puede hacer posible desarrollar no sólo una práctica instrumental, sino sobre todo un uso razonado y una cultura crítica de pantallas y redes que constituyen el entorno del siglo XXI.

Tomemos ejemplos⁴. *Ya sea para responder a la consigna de un docente o si la iniciativa proviene del propio estudiante, para completar una tarea, ayudar con la comprensión de conceptos o satisfacer la curiosidad relacionada con un centro de interés, la investigación y el procesamiento de la información requieren una capacitación rigurosa.*

Todas las investigaciones (Dioni, 2007) y observaciones convergen y resaltan la superficialidad de la explotación que hacen los estudiantes de los recursos en Internet "de hecho, son consumidores muy rápidamente, no analizan. Sienten que hay soluciones listas para usar disponibles, ¿por qué molestarse?" Su fascinación por esta forma fácil de acceder a la información dificulta su pensamiento crítico. Por otro lado, la percepción que a menudo tienen de sus profesores, a quienes dicen que están abrumados por la técnica, refuerza el malentendido entre estudiantes y profesores, estos últimos a veces tienen dificultades para corregir los errores resultantes de la investigación peligrosa de los estudiantes.

Todavía es necesario que el maestro se sienta competente: pero señala más de un maestro: "Tengo una práctica que revolotea, no estoy seguro de haber dado la vuelta a la pregunta ... para la búsqueda de información en Internet, soy autodidacta, por lo que debería tener una formación yo mismo". De ahí que, en los últimos años, el uso de la pareja maestro-bibliotecario para el desarrollo e implementación de una pedagogía de la información al servicio de la alfabetización informacional definida como "la capacidad de comprender y utilizar la información escrita en la vida cotidiana, en el hogar, en el trabajo y en la comunidad para alcanzar metas personales y ampliar los conocimientos y habilidades"⁵: incluye capacitación en la búsqueda de información propiamente dicha, luego su evaluación con la comparación y verificación de fuentes; finalmente la producción de conocimiento construido, al servicio del propósito de la investigación.

El acceso a la información es sólo un aspecto de Internet que requiere muchas otras dimensiones para practicar. Sin embargo, todos los estudios de campo demuestran que tener fácil acceso a Internet no significa saber dominar la herramienta y sus funciones y ser conscientes de las cuestiones económicas, éticas y legales que cubre: como lo que Simone de Beauvoir (1949) escribió hace sesenta años sobre las mujeres, los profesores que ofrecen un taller de educación mediática en Internet lo han titulado: "No naces usuario de Internet, te conviertes en uno". ¿Cómo?

Haciendo las preguntas correctas, por supuesto: ¿cuáles son las riquezas y los peligros de la red? ¿Cómo acceder a la información en la web? ¿Cuáles son las reglas de escritura en la web? ¿Cómo compromete esto mi responsabilidad? ¿Qué revela esto sobre mi

privacidad y cómo estos rastros constituyen una identidad digital? ¿Cuáles son los problemas sociales y profesionales relacionados con su uso mediático?

Luego, estableciendo con los estudiantes un sistema de investigación, intercambio, análisis y publicación, en un blog, por ejemplo, de los resultados de este trabajo que requiere: la puesta en común de los descubrimientos de la semana, encuestas especiales realizadas individualmente o en pequeños grupos, un reloj de información meticoloso (flujos RSS, marcadores en línea, agregadores, revistas electrónicas o en papel...) Todo para llegar al diseño de un blog, por un comité editorial responsable ante todo el grupo, blog que no dejará de despertar reacciones de los lectores y respuestas del grupo emisor cuya solidez de adquisiciones será fácilmente probada. Otros vienen a sugerir constituir una clase entera en una red social. Esta estrategia de aprendizaje que se basa en la construcción social colectiva más que en el conocimiento transmitido por el profesor, se adapta mejor a las prácticas y expectativas de las generaciones más jóvenes, para una serie de actividades del curso⁶.

¿Significa esto que el maestro no tiene nada más que hacer? Por el contrario, tiene lo que solo un profesor puede hacer, como para cualquier situación escolar, organizar y animar el trabajo en grupo, y garantizar en particular un intercambio entre las observaciones de los estudiantes y sus propias preguntas, al servicio de una iluminación crítica permanente: la única que permitirá moverse de lo que es por el momento, como dice Philippe Quéau "sólo una vorágine tecnológica e informativa" para una cultura real ... ¡Siempre y cuando, por supuesto, se hayan codeado con todos estos nuevos servicios!

Al concluir su estudio sobre las nuevas profesiones de estudiante y profesor, del cual tomé prestadas varias de las citas anteriores, los autores argumentan: *"Aprender juntos a usar Internet conjuntamente se convierte en una forma de recrear un vínculo intergeneracional sobre el tema de las TIC ... Integrar, entre otros, esta fuente de conocimiento e información para facilitar el aprendizaje es evitar entrar en una rivalidad estéril con ella. Más allá de la necesidad de no parecer resistentes al progreso, trabajar junto con los recursos digitales también significa, para los docentes, mantener la credibilidad a los ojos de los estudiantes al no privarse de las contribuciones que saben extraer de él".* Añadiría que esta es la única manera de contribuir a una verdadera cultura digital que todavía se reduce con demasiada frecuencia al mero manejo de herramientas.

De la urgencia de la educación a la « transalfabetización »

La educación mediática en su sentido más amplio - tomando los medios de comunicación no como un medio de enseñanza sino como un objeto de estudio - es casi tan antigua como los propios medios de comunicación: de hecho, siempre ha habido pioneros, tanto fanáticos de los medios de comunicación como prospectivos del futuro, que participan en esta o aquella acción (cursos o trabajos prácticos) en un contexto particular (público o privado), con tales o cuales jóvenes (dentro o fuera de la escuela), más raramente con adultos⁷, para desarrollar una mirada crítica sobre dicho medio, lo que se ha llamado alfabetización mediática o alfabetización mediática, en francés. Ha habido debates sobre si la educación cinematográfica es o no parte de la alfabetización mediática; Más tarde, ¿qué pasa con la formación en computación de documentos, luego si integrar o no la "alfabetización digital"? Pero ya no estamos en la era del

activismo. Ahora hay una necesidad urgente de integrar la "alfabetización mediática e informacional", de acuerdo con la fórmula adoptada por los organismos nacionales e internacionales si queremos reconstruir la escuela del siglo XXI. ¿De qué se trata?

Las condiciones de leer, escribir, informar, comunicar, crear han cambiado. En particular, con Internet, la escritura ha recuperado un lugar central. El espacio de la web es un espacio de escritura, y cuestionar las prácticas de escritura en la era digital se vuelve fundamental. Numerosos estudios de investigación han destacado la importancia de todos estos cambios: si son las "nuevas bases de las habilidades lectoras" (vinculadas al hipertexto o al hipermedia); la diferencia entre "razón gráfica" y "razón computacional" que modifica las condiciones de lectura y escritura digital; "ciencia de datos" en la Web, incluyendo, en informática, la diferencia entre datos, información y conocimiento; múltiples y complejas habilidades y conocimientos, laberínticos (Serres, 2012) incluso requeridos por la capacidad de evaluar información, etc.

De ahí el término "transalfabetización" que está apareciendo cada vez más en la literatura educativa. Es una de esas palabras valijas de las que hay que desconfiar porque lejos de aclarar la situación, puede mantener muchos señuelos. La transalfabetización no se ajusta a la definición que a menudo se encuentra como: "la capacidad de leer, escribir e interactuar a través de una variedad de plataformas y medios de comunicación, desde la iconografía hasta la oralidad, la escritura a mano, la publicación, la televisión, la radio, el cine y las redes sociales" (Sue Thomas), como si se tratara de acumular diferentes alfabetizaciones.

Me parece que es más que eso. "El uso del prefijo "trans" está dirigido no solo a la transversalidad de los enfoques y habilidades en acción, sino también a los propios procesos de transformación de situaciones por los usos involucrados", se especifica en la introducción de un número reciente de la revista *Études de Communication* (2012). Es bien aquí donde se muestra la especificidad de este enfoque holístico y global de la transalfabetización, que atraviesa los medios tecnológicos para abordar nuevas situaciones que transforman profundamente las relaciones de los estudiantes con los documentos, la información y el conocimiento: requiere una nueva formación que integre las tres dimensiones de la informática, la información y lo mediático. Se abre un nuevo proyecto que, como siempre, requiere "inventores" y, no olvidemos, apoyarlos, una política educativa ambiciosa.

Bibliografía

- Bouvoir, S. 1949. *Le deuxième sexe*. Gallimard.
- Buckingham, D. 2003. *Media education, literacy, learning and contemporary culture*. UK, USA: Policy Press.
- Dioni, C. 2007. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. INRP, Institut national de la recherche pédagogique. Lyon.
- *Études de Communication*. 2012. « L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence ? », Université de Lille 3, n°38.
- Jacquinet-Delaunay, G. 1995. « La télévision, terminal cognitif ». In : *Réseaux*, n° 74, Hermès.

- Jacquinot, G. 2002. Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde. (ed) L'Harmattan, coll. Débats Jeunesse.
- Jacquinot-Delaunay, G. et Kourtj, E. 2008. Les jeunes et les médias en Europe : nouvelles tendances de la recherche (eds). L'Harmattan/Ina, coll. Les médias en Actes.
- Jouët, J. et Pasquier, D. 1999. « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17ans ». In: Réseaux, n°92-93, Hermès, et Sonia Livingston. 2001. Children and their Changing. Média Environnement. Londres, New Jersey: Erlbaun.
- Maffesoli, M. 1990. Au creux des apparences, Pour une éthique de l'esthétique. Paris : Poche Biblio Essais. Maigret, E. 1994. Les Français face à la culture, de l'exclusion à l'éclectisme. La Découverte. O.Donna.
- Maigret, E et Macé, E. 2005. Penser les médiacultures, nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde. Ina/A.Collin. Octobre. S et Sirota, L'enfant et ses cultures. La Documentation française, juin 2013.
- Papi, C. 2013. Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Papi, C. Introduction de G. Jacquinot-Delaunay, coll. Savoir et Formation. Série Enseignement supérieur.
- Pasquier, D.1999. La culture des sentiments, l'expérience télévisuelle des adolescents. Paris : Maison des Sciences de l'Homme. 23 Synergies Sud-Est européen n°4 - 2014 p. 13-24
- Pasquier, D. 2005. Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité. Ad Autrement.
- Serres, A. 2012. Dans le labyrinthe, évaluer l'information sur Internet. C & F éditions 2012.

Notas

1. Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, firmada en 1989, que incluye 54 artículos, incluidos los artículos 12 y 13 sobre libertad de expresión.
2. Con esto nos referimos al vínculo establecido entre la persona real y sus representaciones a través de los diversos dispositivos digitales.
3. Esta encuesta repitió lo que los investigadores británicos Himmelweit, Oppenheim y Vince habían hecho cuarenta años antes, cuando el uso de la televisión comenzó a extenderse entre las familias.
4. Los siguientes pasajes están tomados del artículo de Jacquinot, G. « *De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer théories et pratiques* » en la revista electrónica INA EXPERT: <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-qu-enseigne-l-image-qu-enseigner-parl-image/de-l-education-aux-medias-aux-mediacultures-faire-evoluer-theories-et-pratiques.html>
5. OCDE. 1995.
6. Op.cit.
7. Op.cit.