

# UNA EXPERIENCIA DE AULA EN PEDAGOGÍA POR PROYECTOS: La Enseñanza del Lenguaje Audiovisual desde lo Autobiográfico\*\*\*

Mauricio Vera Sánchez\*.  
Rosa María Niño Gutiérrez\*\*

*“Tengo curiosidad por saber,  
cómo responderían mis estudiantes,  
si intentamos otra manera de aprender  
el lenguaje audiovisual”...*  
**(Los autores)**

## SINTESIS

Se presenta una reflexión pedagógica de docentes de comunicación social-periodismo y educación y pedagogía de la Universidad Católica Popular del Risaralda, sobre una experiencia de investigación en el aula fundamentada en la pedagogía por proyectos y realizada con estudiantes de tercer semestre del programa de comunicación social en el año 2007.

Se describe la organización de la secuencia didáctica liderada por el docente del programa de comunicación, ordenada en las fases de planificación, ejecución, socialización y evaluación de un proyecto pedagógico; fases que articulan dos intenciones: la del docente, quien está interesado en propiciar situaciones orientadas a la enseñanza del lenguaje audiovisual, de tal manera que sea posible trascender el modo tradicional de enseñanza sobre esta entidad disciplinar; y la de los estudiantes, quienes frente al problema de cómo articular este empeño a intereses reales, significativos y pertinentes a sus propios entornos, coinciden en la indagación de los más próximos, sus propias historias de vida, para que sean contadas desde elementos muy variados en lenguaje audiovisual.

Conscientes los autores de la importancia que refieren las dos posibilidades de conocimiento transdisciplinar que se construyen en una experiencia como ésta: la que constituye la revisión crítica de la actividad docente y la que constituye la relación con cada sujeto de aprendizaje y su biografía personal, los autores optan por la primera, por el interés que expresan en cuanto a esclarecer el lugar de la pedagogía en la enseñanza disciplinar.

**DESCRITORES:** Docencia Universitaria, Investigación en el Aula, Interacción, Pedagogía por Proyectos, Lenguaje Audiovisual, relatos autobiográficos.

## ABSTRACT

The present paper contains a pedagogical reflection about a research experience in the classroom with second-semester students of the Social Communication and Journalism Program. The research is based on the concept of Pedagogy through Projects and was carried out by professors of the Social Communication and Journalism Program and of the Psychology and Education Program at the Universidad Católica Popular del Risaralda in 2007.

In the article, the authors describe the organization of a didactic sequence led by a professor in the Social Communication and Journalism Program and the planning, execution, socialization, and evaluation steps of a pedagogical project. These phases articulate two aims: first the professor's, who is interested in creating situations aimed at teaching the audiovisual language in order to transcend the traditional methods regarding it; and second, the students', who, facing the problem of how to articulate the learning of the audiovisual language to real interests, meaningful and pertinent to their own environment, coincide in linking this learning to their own life stories. Students do so by making use of the audiovisual language to tell such personal stories from various perspectives.

According to the authors, the above-mentioned research experience brings about two possibilities of transdisciplinary learning: the first critically revisits the teaching activity, and the second relates each individual with his or her personal biography. The authors opt for the former, given their interest in clarifying the place pedagogy has in the teaching of this discipline.

**DESCRIPTORS:** University teaching, classroom research, interaction, pedagogy based on projects, audiovisual language, autobiographical stories.

\* Comunicador Social y Periodista de la Universidad del Externado de Colombia, Especialista en Televisión de la Pontificia Universidad Javeriana, Maestro del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Católica Popular del Risaralda, maovera@ucpr.edu.co

\*\* Pregrado en Fonoaudiología de la Universidad del Valle, Especialización en Lectura y Escritura de la Universidad del Valle, Maestría en Lingüística de la Universidad del Valle. Directora de Educación de la Universidad Católica Popular del Risaralda, rosa@ucpr.edu.co.

Recepción del Artículo: 26 de Febrero de 2008. Aceptación del artículo por el comité editorial: 29 de abril de 2008.

\*\*\* Este artículo es el resultado de un proceso de investigación en el aula de clase, adelantado en el marco del Diplomado de Pedagogía por Proyectos de la UCPR en el año 2006.

Es frecuente escuchar la dificultad que implica el oficio de ser maestro<sup>1</sup>, no solo por la demanda, el compromiso, la dedicación, el tiempo y el esfuerzo que el oficio requiere, sino por la búsqueda permanente de otras respuestas a lógicas de interacción en el aula ya establecidas, exploraciones que nos permitan ser coherentes con la posibilidad de construcción de conocimiento relacional, pertinente, plural y duradero.

Ante la situación docente contemporánea, se propone que la universidad actual se oriente a modificar el sentido de la docencia porque es frecuente la queja sobre el uso abrumador que se hace en nuestras aulas de métodos docentes basados casi únicamente en la clase expositiva. En tal sentido, muchas veces nos hemos encontrado con descripciones como las que recoge Campanario (2007: 318):

...la leyenda del profesor *bueso* con el que era difícilísimo aprobar (y, lógicamente, conseguirlo evidenciaba una capacidad intelectual fuera de toda duda), o aquella otra del profesor *genio*, muy bueno en su campo, pero que explicaba fatal (esto último a veces se considera un com-

plemento indispensable del genio), así como otras historias y lugares comunes que ayudan a sus conocedores a sentirse miembros de una disciplina, un grupo, una escuela de pensamiento o un *colegio invisible*...<sup>2</sup>

De otra parte, se plantea la necesidad de reorientar las maneras de complementar el saber disciplinar –en muchos casos profesional–, con el saber pedagógico. A pesar de ser un declarativo la importancia de abordar con seriedad los temas pedagógicos, es frecuente encontrar el siguiente comportamiento:

...la percepción que algunos docentes universitarios tienen con la didáctica no es muy positiva. Se tiende a considerar que las investigaciones sobre problemas de enseñanza y aprendizaje son más fáciles de realizar que las que se llevan a cabo en otros dominios disciplinares y que los resultados que se obtienen en ellas sólo son útiles cuando son directamente aplicables<sup>3</sup>,

Como se aprecia, hay una idea de incompatibilidad entre enseñar e investigar, se cree que cada una transita por formas distintas de realización en relación con el tipo de conocimiento que se ha de construir

1 Este documento propone la reflexión del Maestro en el contexto universitario.  
 2 CAMPANARIO, Juan Miguel. *Asalto al castillo: ¿a qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias?* Revista Debates. Alcalá de Henares, Madrid. [juan.campanario@uah.es](mailto:juan.campanario@uah.es). 2007  
 3 Op. Cit. 2007

o se cree que se puede ser buen maestro sin la necesidad de ser simultáneamente investigador.

Marina Camargo<sup>4</sup>, propone hacer explícito un lugar de investigación para el maestro: la investigación cualitativa<sup>5</sup>: "...el quehacer del maestro está inscrito en un campo de conocimiento particular -la pedagogía- que para su crecimiento y acumulación requiere la investigación; y quien mejor que el mismo maestro para hacerla".

Como puede apreciarse, estamos frente a un panorama que señala la necesidad de investigar para aprender más sobre la exigencia que se hace hoy a los docentes universitarios, saber más sobre sus concepciones y hábitos, sobre sus actitudes y motivaciones, sobre sus estrategias de enseñanza, no tanto para lamentar sus vicios o malos hábitos y llorar la falta de exigencia de una formación pedagógica específica, sino para averiguar el modo de acercarnos mejor a un oficio desafiante y altamente provocador.

Aunque hoy se sabe del alcance notable que tiene el área de didáctica, no existen muchas divulgaciones

que den cuenta de experiencias pedagógicas en contextos universitarios, es más frecuente encontrarlas en niveles de formación básica; sin embargo, creemos que ellas pueden servir de comunicación e impulso a nuevas posibilidades de conocimiento interdisciplinar.

De otra parte, las políticas educativas actuales tendientes a la evaluación de la calidad de la educación superior, expresan un momento políticamente adecuado para que nos planteemos interrogantes sobre nuestro oficio y nos propongamos nuevas exigencias que nos conduzcan a concepciones y realizaciones más abiertas, críticas y propositivas que incidan en el mejoramiento de la calidad educativa de los docentes universitarios.

Por lo anterior, se propone abordar esta reflexión en torno a una experiencia pedagógica situada en un contexto próximo de desarrollo institucional de la UCPR, su búsqueda consiste también en animar la posibilidad de continuar ejercicios más sistemáticos de nuevas experiencias pedagógicas, se postula como motivo de discusión de comunidad académica por sus alcances e imperfecciones.

4 CAMARGO. A. Marina. Maestro-Investigador, ¿y por qué no?. Navegaciones. Cátedra UNESCO y Colciencias. Colombia. 2006

5 Op. Cit. 2006. La autora señala que aunque se habla de investigación cualitativa como una unidad homogénea ella designa un campo bastante diverso, conformado por distintas opciones teóricas y metodológicas que expresan diferentes perspectivas, enfoques y propósitos de conocimiento.

El componente disciplinar que se espera abordar es el *lenguaje audiovisual*. De este proceso se espera fortalecer la formación de un comunicador con competencias expresivas, socializadoras y técnicas, en un lenguaje donde convergen, por un lado lo sonoro y, por el otro, lo visual, haciendo de éste un escenario particular donde los estudiantes potencien los conocimientos previos de asignaturas como fotografía, radio, diseño gráfico y semiótica.

Ya se ha dicho que anima este ejercicio de reflexión el intento de transformar modos de enseñar el saber disciplinar, por ello el interés de generar un *proyecto pedagógico de aula* que permitiera articular el interés docente con otras posibilidades de conocimiento propiciado por los estudiantes, para ser igualmente investigado, por ello surge consenso alrededor de investigar sus propias *Historias de Vida: los relatos autobiográficos*.

Lo que aquí se encuentra no es una densa investigación teórica, ni un recorrido por enfoques conceptuales, sino más bien una revisión de un proceso pedagógico, también considerado por los autores como intimidad de lo que sucede en el aula de clase; la referencia a este proce-

so pedagógico, es, también, un ejercicio autobiográfico de la propia experiencia docente.

Se supone que el ingreso de los estudiantes a la formación universitaria suele guiarse no solo por el interés que cada uno tiene para formarse en una profesión; suele también orientarse por un conjunto de aspiraciones e inclinaciones hacia el cultivo de una determinada área de conocimiento, ellos esperan encontrar a través del despliegue del trabajo académico de sus profesores, maneras de relacionarse con los otros y con el conocimiento, distintas orientaciones frente a los problemas, múltiples modelos, cientos de criterios, algunas recomendaciones y juicios claves acerca de los modos de apropiarse, (re)crear y difundir los conocimientos de su especialidad.

### LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS, OPCIÓN PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL

“La Pedagogía por Proyectos surge de una concepción epistemológica que asume el conocimiento ligado a la acción humana”<sup>6</sup>.

Jean Vassileff

6 VASILEFF, Jean. *Historias de vida y pedagogía de proyectos*. Traducido por Ma. Elvira Rodríguez Luna y Gladis Jaimes Carvajal. Cuadernos de trabajo: Pedagogía por Proyectos: opción de cambio social. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 1999. s.p.

Esto significa que antes que simple reflejo de un mundo exterior dado de antemano (concepción objetivista), o actividad mental de un sujeto epistémico universal (concepción subjetivista), el conocimiento se produce en la interacción que se genera en los actos humanos.

El pensamiento moderno se caracteriza por la adopción de una concepción compleja del mundo y del conocimiento surgida de la importancia concedida a las condiciones sociales y culturales en las cuales se inscribe el esfuerzo humano de comprensión de la realidad, en tanto actividad consciente en constante transformación. En este marco surgen las *pedagogías interactivas* que tienen como característica la consideración de la acción pedagógica y el conocimiento escolar como prácticas culturales de carácter transaccional.

La interacción se convierte, en acción estructurante organizadora de la concepción de sí mismo, del mundo y de los demás. Es por ello que la Pedagogía por Proyectos promueve intencionalmente el encuentro entre docentes y estudiantes en torno a intereses explícitos sobre determinado conocimiento. En esta dinámica de mutuas expectativas, del encuentro y des-encuentro de intereses, es donde se ubica la posibilidad de dar respuesta a la pregun-

ta de cómo lograr una adecuada aprehensión de los nuevos saberes, de cómo construir colectivamente un conocimiento que sea socialmente útil y éticamente correcto.

Así, lo que permite delinear y arrancar el trabajo de indagación, y a su vez en eje articulador del trabajo de aula, es el *proyecto pedagógico de aula*. Este, transversaliza todo el semestre académico y sobre él giran todas las actividades teóricas y prácticas de la asignatura, se deja de lado el plan curricular previamente trazado y desarrollado en cursos anteriores para dar paso a esta apuesta de planificar de otra manera, que impone el reto de negociar contenidos y expectativas del docente y los estudiantes, atendiendo las diferentes fases de organización de un proyecto: la planificación, ejecución, socialización y evaluación conjunta.

## PLANIFICACIÓN

La planificación abre paso a una construcción colectiva de un proyecto común, donde el aula se convierte en un escenario de diálogo abierto y horizontal. Se deja la seguridad y se gana en incertidumbre. Teniendo como horizonte el cruce entre el sujeto y lo audiovisual, surge entonces la *autobiografía* en video como el proyecto que permite la convergencia de estos dos factores.

Así, desde el sujeto y su biografía personal, se da una fuente inagotable de contenido; y desde el *lenguaje audiovisual* se aportan los elementos para poder contar una historia, para codificar un mensaje.

El proceso de concertación: lenguaje audiovisual e historias de vida – relatos autobiográficos-, obliga a un cambio en la perspectiva en la que el docente entiende el ejercicio de traspaso de autonomía en los elementos del proceso, tales como los modos en que se exponen los temas, las cláusulas de regulación y disciplina, el desarrollo e implementación de las actividades, los mecanismos de evaluación, el discurso y su función como agente del mismo, es decir, como administrador de los contenidos y, principalmente, reconoce al sujeto que recibe el discurso.

En esta primera etapa se construyen las posibilidades para implementar una propuesta pedagógica que permita lograr que los estudiantes comprendan de una manera más significativa este nuevo campo de conocimiento disciplinar, para que con él, indaguen en sus procesos cognitivos, en su representación simbólica del mundo, en el contexto social particular, apoyados por la escritura de sus propias vidas: el recorrido autobiográfico, y con ello, locali-

cen una inmensa oportunidad de generar nuevos sentidos y resignificaciones en sus proyectos de vida.

Así, esta experiencia de indagación en el aula plantea el cruce de tres escenarios: el del aula, el del sujeto y el del lenguaje audiovisual.

Desde la primera sesión se discute la posibilidad de realizar la propia autobiografía en video, como puerto de llegada para finalizar el semestre. Hay una discusión abierta de las ventajas que tanto para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, como para el crecimiento personal de cada uno, conlleva el proyecto.

La primera ruptura que se provoca con respecto al currículo: abrir la manera unidireccional de *planificar* el aprendizaje. La pedagogía por proyectos propone pasar de un currículo organizado por etapas definidas por los docentes y rigurosamente evaluadas por estos, sin ninguna injerencia directa de los intereses de los estudiantes, a una propuesta en el aula que se va auto-estructurando para constituir secuencias didácticas múltiples y móviles. El reconocimiento mutuo de los intereses que pueden conjugarse entre docentes y estudiantes, potencializa el conocimiento pertinente, abre posibilidad de expresión conjunta para

pensar y hacer de una manera diferente la clase; así es como va logrando forma el plan de curso, recoge la necesidad de abordar las propias historias, las autobiografías, para cargar de sentido el eje conceptual del Lenguaje Audiovisual; se aporta con ello, más decididamente a la construcción de un nuevo ambiente, para que cada persona encuentre lo que le es propio en sus potencialidades e inicie un nuevo tipo de aprendizaje individual y social en la medida en que se decide qué es lo que cada uno desea contar y socializar a través de la autobiografía.

Esta decisión implica varios cambios, algunos de ellos en el ámbito interno y autónomo de la clase, y otros, en el institucional. Como prueba piloto y experiencia nueva de enseñanza no era tan traumático y difícil dejar a un lado un plan de curso que tenía objetivos y planteamiento de competencias similares pero que desarrollaba ejercicios académicos diferentes a la autobiografía. Era una meta nueva, un reto tentador. Así que se reorienta el contenido en función del propósito especular, es decir, en la búsqueda del reflejo audiovisual de lo que se es, se fue y se quiere ser. Así, la autobiografía es una suerte de espejo personal donde se irradia el ser.

Planificar de esta manera, aporta al interés institucional que busca una

evaluación por procesos, siendo así, esta fase, es también objeto de planificación.

## EJECUCIÓN

La *ejecución* del proyecto permite ir mostrando que comienzan a tomar cuerpo múltiples posibilidades. Se supera en gran medida la enseñanza tradicional de temas homogéneos para todos los estudiantes y por supuesto de escaso aprendizaje. Se generan otras modalidades de apoyo: priman las asesorías personalizadas y pausadas que den espacio para poder analizar cada una de las posibilidades creativas, narrativas y de producción, las cuales van dando ruta a los problemas y ejes temáticos de cada estudiante. Este punto es de vital importancia ya que exige que la universidad asuma una concepción diferente de administrar los tiempos asignados a los componentes de lenguaje audiovisual, ya que se requiere mayor dedicación del docente en un proceso personalizado con cada estudiante, lo que implica más número de horas que deben ser remuneradas, lo que implica otra lógica en la manera de presupuestar los costos operativos de un componente curricular de esta naturaleza.

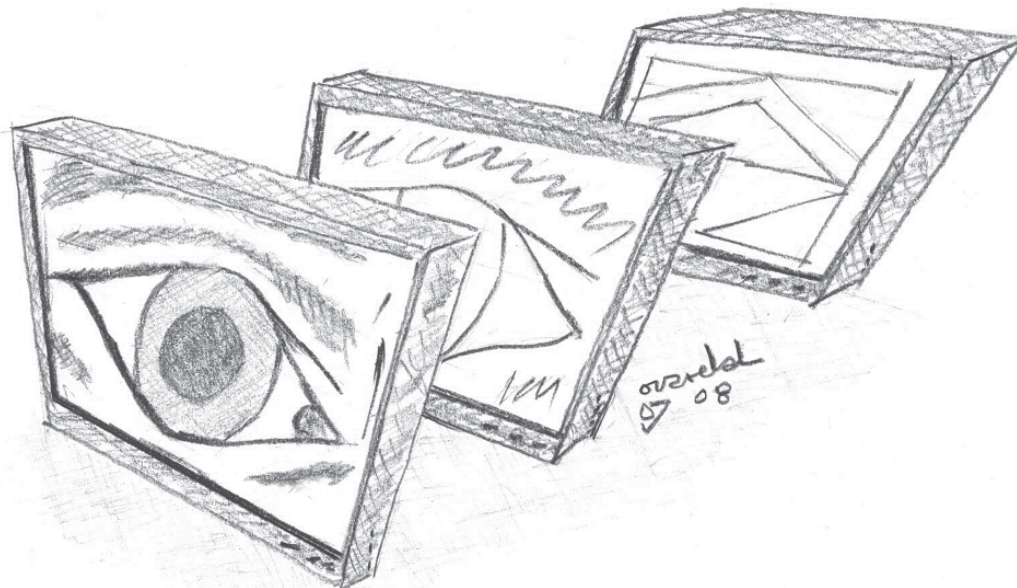
Igualmente, se apoya la elaboración del *shooting*, es decir, sobre un formato en papel se previsualiza en

dibujos y acotaciones escritas sobre el tipo de imagen, movimiento de cámara, angulación, encuadre que se quiere, así como las referencias de audio que se van a sincronizar con cada imagen; también se hace una búsqueda de referentes de imagen, la selección de la materia de expresión, de las estrategias de exposición, entre otros. De esta manera se otorga pertinencia a los encuentros de aula o clase para abordar el saber conceptual y procedimental esencial, a los ejercicios de diseño, producción y post-producción audiovisual.

En la medida que avanza el trabajo por proyectos, se comprende que, si bien la asignatura de Lenguaje Audiovisual I tenía un marco conceptual determinado –fundamentalmente centrado en las categorías de la imagen mimética, abstracta y simbólica, sobre las cuales se basa toda teoría

sobre la imagen, bien sea móvil o fija, y en sus diferentes géneros como lo argumental, documental, experimental-, era necesario moverlo de acuerdo con los sujetos con los cuales se está trabajando, acercándolo a sus intereses y potencialidades creativas, donde cada proyecto autobiográfico de acuerdo con la temática y el tratamiento podría trabajar en mayor o en menor grado estas categorías de la imagen. De tal manera que se abandonan algunos de los autores que hasta ese momento fundaban el curso, para darle la bienvenida a otros, y especialmente a textos de naturaleza audiovisual. No leímos tanto como visualizamos algunos referentes cinematográficos, televisivos, de video arte, y video clips, escogidos también en colectivo.

Esta visualización de material audiovisual en clase facilita abordar





dos situaciones desde el punto de vista pedagógico muy importantes. Una de ellas es que se conoce la historia de lo audiovisual, no en abstracto sino en la concreción de productos susceptibles de ser analizados en sus estructuras y recursos narrativos, en sus propuestas tecnológicas, en sus niveles de expresión, no solo formales, objetivas, sino en lo más importante para el objetivo: el nivel de lo subjetivo, el sello de autor que cada obra tenía impreso. La otra, permite identificar en los estudiantes gustos, preferencias, intereses por cierto tipo de relatos audiovisuales, por géneros y formatos que podemos tomar como modelos narrativos para las autobiografías y así, contribuir, a enriquecer el gran *architexto* audiovisual como generar dinámicas de intertextualidad entre diversos géneros y formatos.

Otra de las reflexiones que permite hacer esta indagación es la necesidad de monitorear cómo se va dando en los estudiantes su desarrollo cognitivo, monitoreo que permite evidenciar la articulación de la propuesta pedagógica con el aprendizaje del lenguaje audiovisual. Este punto se hace visible cuando se otorga total relevancia a los conocimientos previos que se tienen antes del proyecto -fundamental la indagación sobre sus gustos y prefe-

rencias audiovisuales-, a partir de allí se van haciendo avances a otros tipo de conocimientos en lo individual para ir ganando densidad en lo colectivo, en la medida en que cada uno va socializando su experiencia, sacándola de lo subjetivo a una relación intersubjetiva.

Una vez determinado el proyecto autobiográfico, se comienza un proceso de delimitación de otras secuencias didácticas más particulares.

La primera, la acotación individual del tema. Este cercamiento del terreno temático se hace aplicando varios criterios. Uno de ellos es que puede ser un relato cronológico de sus vidas, enfatizando en aquellos hitos en los que su existencia tuvo un punto de giro significativo, es decir, donde hubo una mutación simbólica en algo que era y dejó de ser o fue ya de otra manera: la ida de su padre fuera del país para nunca volver, la muerte de su novio un día antes del matrimonio, la entrada a la universidad, la salida del colegio. Los temas van aflorando aún más en las asesorías personales que se tiene con cada uno.

En el escenario del sujeto se hace necesario comenzar un proceso de anagnórisis, de sumergirse en el interior, a veces insondable, de sus emociones, experiencias, angustias,

miedos, esperanzas, para sacarlos a la luz y reconocerlos como parte de ellos mismos. En este sentido, la metáfora del espejo —es decir el proceso especular— como aquel elemento que “me permite reflejarme y conocerme”, la autobiografía se constituye en un espejo del espacio y del tiempo de nuestra existencia.

Esta indagación sensorial puede ir adelante o atrás. La frontera se desplaza en la medida en que cada sujeto va definiendo hasta dónde quiere llegar y hasta dónde quiere que los otros lleguen, en el sentido de que como trabajo de comunicación audiovisual va a legitimarse y validarse en la confrontación con un público, lo que resulta ser un incentivo creativo enriquecedor, ya que al saber que su interior va a ser expuesto lo quieren hacer de la manera más sincera.

De esta forma se aborda un asunto central en la enseñanza del lenguaje audiovisual, como lo es la iconización del tiempo. Es decir, en la imagen fija, y especialmente en la fotografía, se logra representar el espacio y, con algunas técnicas como los barridos, simular el tiempo. Pero es en la imagen en movimiento, inicialmente con el cine y luego con la televisión y el video, donde se concreta la posibilidad de representar el tiempo. Así, en el recorrido

autobiográfico al tener la posibilidad de ir hacia adelante o hacia atrás, también se da la posibilidad de enseñar el manejo del recurso narrativo de la elipsis, donde los estudiantes pueden suprimir, de todo lo que querían relatar, aquello que no sea útil informativamente, ordenando sus vidas a manera de estructuras narrativas, donde sólo permanece aquello que es importante para la historia, en este caso, la de sus propias existencias.

Esta segunda fase de la secuencia didáctica, se conecta directamente con el escenario del lenguaje audiovisual. La inversión creativa tiene que ser más alta, ya que se hace necesario transcodificar, es decir, materializar una idea o una serie de ideas, hasta ahora en estado mental o codificadas en lenguaje escrito, en imágenes y sonidos. Así, en el proceso de tránsito entre lo abstracto de la idea a lo concreto de la imagen, los estudiantes se dan cuenta que es necesario investigar en sus procesos cognocitivos, en sus mapas simbólicos y sus contextos sociales nuevamente, pero ya no para encontrar un concepto sino una imagen generadora de otras imágenes y poder materializar esa experiencia en un soporte audiovisual. En este sentido, el ejercicio de enseñanza de lo audiovisual se focalizaba en encauzar la investiga-

ción del estudiante en la búsqueda de acciones en las cuales se materializara el concepto, y en cómo podrían ir relacionando lo visual con lo sonoro a través de los diferentes recursos narrativos (voz en *off*, efectos, música, imagen en blanco y negro, imágenes de archivo, etc.) seleccionados, así, lo importante era que los estudiantes comprendieran que el lenguaje audiovisual es, en su esencia, el lenguaje de las acciones.

En esta parte de la secuencia es la que demanda mayor asesoría personal, ya que se dificulta entender que el lenguaje audiovisual opera más con componentes emocionales que racionales, y que pensar en un relato audiovisual exige pensar en imágenes, en acciones, en volver siempre fotografiable aquello que se quiere contar.

El ejercicio de codificación a lenguaje audiovisual se trabaja utilizando un formato (*story board*) donde los estudiantes desagregan en una columna los componentes icónicos, en otra los auditivos y en la otra elaboran un boceto de cómo es que quieren que se vea la composición visual, sincronizando en tiempo hipotético estos tres elementos. Es decir, de una manera muy didáctica, paso a paso, aprenden a elaborar el guión. Luego este insumo es muy útil en el momento de la captura o grabación de las imágenes,

ya que tienen una referencia muy cercana a lo que quieren en cuanto a composición, posición y movimiento de cámara, registro de sonido, e igualmente, ya tienen el orden en el cual quieren que quede montada la historia. Así, en este juego de selecciones y exclusiones de imágenes y sonidos, se aprende a codificar en lenguaje audiovisual.

La parte final de esta fase, se concentra en la captura de las imágenes y los sonidos, donde cada uno hace su propia cámara. Finalmente, se edita el material.

## LA SOCIALIZACIÓN

Una experiencia vital en el proceso de formación en comunicación social, y especialmente en el área de audiovisuales, busca confrontar el trabajo con un público. Salir de la intimidad de la creación para lanzarse al vacío de la crítica pública y dejar algo que fue de uno en manos de muchos, es la verdadera naturaleza de lo social en la comunicación, para ello trabaja un comunicador, para eso existe como profesional, ya que lo que no se pone en común, lo que no se exhibe, no existe.

Dentro de la experiencia investigativa se halla que, a diferencia de otros componentes curriculares que se enseñan como el

periodismo escrito, teorías de la comunicación, etc., los trabajos audiovisuales generan una gran ansiedad en los estudiantes en el sentido que saben que sus trabajos obligatoriamente serán presentados en público y que, por lo tanto, tendrán un número amplio de espectadores que evaluarán, criticarán, juzgarán su talento y su capacidad creativa.

Este aspecto es de vital significación porque los estudiantes canalizan esta ansiedad en un esfuerzo creativo mayor y la preocupación por la factura final del producto audiovisual se hace igualmente alta. Recursos narrativos como la música, el balance de color de la imagen, los cortes en la edición, los efectos especiales en la imagen, son utilizados con especial cuidado y, particularmente, con cierto sentido de competencia con sus compañeros ya que cada uno quiere diferenciarse del otro siendo más original e innovador en el producto.

El momento de exposición de las autobiografías resulta ser para los estudiantes un momento muy significativo, ya que como compromiso en el grupo se asume que a la exhibición de los trabajos era de entrada libre, de tal manera que no solo estaban sus compañeros de clase sino estudiantes de otros semestres e invitados como docentes de áreas di-

ferentes, padres de familia, amigos.

En este punto del proceso hay que anotar algo importante, y es el hecho que desde el inicio del trabajo autobiográfico algo sobre lo cual se insistía mucho a la hora de delimitar el tema, era tener en cuenta la presentación social y que iban a develar su intimidad delante de muchas personas, algunas de ellas anónimas, y era de su autonomía determinar hasta dónde querían llegar con la exposición pública de sus vidas.

En la presentación esto cobró toda la importancia, ya que muchas de las decisiones temáticas que se tomaron en todas las secuencias didácticas anteriores, se revelarían masivamente ante un público heterogéneo. Así, muchos estudiantes expusieron en sus autobiografías vivencias tan íntimas, dolorosas y desconocidas especialmente para sus compañeros como la partida de su padre aparentemente a trabajar fuera del país pero con la firme intención de abandonar a su hija, ya que nunca regresó; o las deformidades físicas que padecía de niño un estudiante y que gracias a una serie de tratamientos y cirugías plásticas se corrigieron, sin que sus compañeros de clase lo hubieran sospechado.

El sentido final de todo el trabajo autobiográfico se da en la circulación pública, en su presentación

ante unos espectadores diversos que incentivan a que los estudiantes se esfuercen de una manera notable, y que el juicio con que realizan sus trabajos sea, en algunos casos, mayor.

## LA EVALUACIÓN

La *evaluación* del aprendizaje deja ver que éste es un proceso permanente, ubicado en los diferentes momentos y etapas, no solo al final.

Lo mismo sucede con la evaluación del proyecto, puesto que permite hacer cambios oportunos y no enfrascarse en posibles acciones que agotan las posibilidades de cada participante.

Lo que muestra cada fase del proyecto pedagógico es un trabajo por motivación propia y una expresión cada vez más abierta de autonomía, lo cual garantiza una sana convivencia en el aula, la institución y, con toda seguridad, en la sociedad.

Decantando lo vivido, se encuentra de manera muy importante que, cuando se auspician intereses y emociones de los muchachos por conocerse y reconocerse, se construyen maneras de participar también de los intereses del maestro, del saber disciplinar, del saber especializado. Las propuestas que los estudiantes construyen son complejas,

exigen de su docente buen dominio de su especialidad. Por esto los horarios se amplían –a veces en cantidad, pero sobre todo en flexibilidad y calidad- en la búsqueda de ser pertinentes a las necesidades de los proyectos, las cargas académicas de los docentes se replantean. Así no se llegue de la misma manera al conocimiento disciplinar universal, es seguro que se llega poco a poco a niveles que superan la expectativa del programa tradicional.

En este mismo sentido, esta propuesta de pedagogía por proyectos evidencia el temor que en las instituciones académicas se tiene cuando no hay control total sobre los contenidos y actividades académicas. El hecho de que sean los estudiantes –en el caso más extremo- los que planteen qué es lo que quieren hacer durante un semestre en una determinada asignatura, cubre con una nube de dudas la legitimidad y utilidad de este tipo de propuestas.

Uno de los aprendizajes que deja esta experiencia, es que no solamente la universidad propone las reglas de juego, con ella se habla para auspiciar, poco a poco, cambios en la manera de planificar la comunidad académica. El trabajo por proyectos exige a una institución como ésta, un cambio en los sistemas de

evaluación, por ejemplo, una movilidad en el calendario académico de parciales significa mucho a la hora de hacer seguimiento del proceso, igualmente requiere un cambio en la concepción de la administración de los tiempos de los docentes y de los recursos técnicos dispuestos para asignaturas de esta naturaleza que demandan mayor inversión tecnológica y de capacitación del recurso humano; ahora bien, no fue lo impuesto, no fue una sola voz, fue una decisión dialogada, fue un trabajo polifónico.

Un proyecto pedagógico es una herramienta de mediación cultural, con la cual dos actores distintos –docente y estudiante– interactúan en un campo común; es decir, ambos diseñan y construyen conjuntamente un espacio en el cual habitar, un mismo instante temporal para vivir. También, un proyecto de esta naturaleza exige un cambio de óptica en la manera de concebir los contenidos, enfocando no tanto el tema como los cambios generados en las estructuras de pensamiento, en los procesos internos, reales, que permiten generar movimientos en el estudiante y, lógicamente, en el docente.

Finalmente, con todos los proyectos de los estudiantes, se construye un proyecto institucional más vital,

que ya no es previamente formalizado o impuesto desde arriba, sino que por haber nacido de la realidad cotidiana, tiene legitimidad y puede darle una identidad, así sea cambiante, al programa académico y a la universidad.

## LO QUE SIGNIFICA EL YO COMO INSTRUMENTO DE CONOCIMIENTO

“ ... Por ser algo personal, íntimo, la autobiografía está muy asociada a territorio, a un espacio. Las evocaciones tienden a estar sembrada en una determinada geografía.

O es un pueblo, o una casa, una calle una ciudad, o un lugar solo conocido por nuestros ojos de infancia. Esta marca de territorialidad se halla emparentada con zonas de socialización, de crianza, de aventura.

Podemos afirmar que al ir contando una autobiografía (hay algo de cinematográfico en esto de reordenar el pasado), se va reconstruyendo el mapa de una identidad.

Aparecen los hitos, los límites, las latitudes constitutivas de un carácter; emergen los puntos cardinales de una vida.

Quien elabora una autobiografía, realmente la dibuja, es un cartógrafo.

Fernando Vásquez Rodríguez<sup>7</sup>

<sup>7</sup> VÁSQUEZ Rodríguez, Fernando. *La Autobiografía*.

Varias son las reflexiones que se pueden hacer una vez recorrido el camino de la elaboración de la autobiografía. Es importante decir que como experiencia pedagógica y como propuesta para la enseñanza del lenguaje audiovisual es significativa en la medida que les permite entender a los estudiantes que la función principal del lenguaje, en este caso el audiovisual, es poder socializar las vivencias personales, es decir, participar como sujeto cultural en tanto hereda su experiencia individual colectivamente, propiciando nuevas formas de construcción de conocimiento e identidad. El yo se convierte, entonces, en el primer instrumento del conocimiento.

Igualmente, que la autobiografía es ante todo un dispositivo *mnemotécnico*, un soporte material perdurable en el tiempo y en el espacio de la memoria, o mejor, de aquello que deseamos que sea memorable para los otros una vez ya no corra tiempo por nuestros cuerpos, una vez ya no existamos corpóreamente. En la autobiografía se materializa la ausencia de un pasado, de un presente y, por qué no, de un futuro, con el fin de tornar nuestra vida visible y significativa para sí mismo y para los otros. En lo autobiográfico trascendemos, prolongamos nuestra existencia “petrificando” en un mensaje

audiovisual la propia historia.

Y como soporte *mnemotécnico* que permite prolongar la existencia, esta prolongación se da porque hay un discurso y un sujeto que lo enuncia. Discurso en la medida en que en el proceso de elaboración de la autobiografía se definen una serie de elecciones y de exclusiones que conforman, finalmente, un cuerpo estructurado de códigos, con reconocimiento y validez social y que el estudiante identifica como los más eficaces para relatar su historia; y cómo en ese juego de selecciones y exclusiones que genera el discurso se dibuja el lugar, precisamente, del sujeto enunciadore.

En este sentido, el sujeto se inscribe como sujeto cultural en el ámbito del lenguaje. La autobiografía, como lenguaje audiovisual, permite que el estudiante, como enunciadore de un relato se inscriba y participe en la cultura. Como mecanismo de enseñanza, permite entender que no se puede decir todo en un instante, sino que es necesario seleccionar y excluir códigos icónicos y auditivos para estructurar el relato.

Esta construcción de la biografía personal también permitió evidenciar que operan dos registros simultáneos: uno el del sujeto –su yo– en el que se construye a sí mismo de

una manera imaginaria permanente, donde los mecanismos que se activan tienen que ver básicamente con los deseos y sueños de aquello que se quiere contar; y luego, una vez se requiere la transcodificación a lenguaje audiovisual, se introduce en el orden de lo simbólico, en el universo del lenguaje, donde su subjetividad -entendida como aquello a lo que se esté sujeto: nuestro pasado, recuerdos, anhelos, temores- se constituirá a través de su acceso a la enunciación y al intercambio simbólico.

Igualmente, la autobiografía se convierte en un proceso de virtualización, en el sentido que instaura en los estudiantes nuevas maneras de establecer relaciones de relaciones de relaciones... entre un pasado vivido, un presente efímero y un futuro por vivir, que se van reorganizando de modos diversos cada vez en el lenguaje, generando nuevas formas de interpretación y posibilitando desterritorializaciones de espacios y tiempos particulares. Así, la autobiografía se convierte en una especie de geografía simbólica contingente, que contiene el sentido mismo de la propia existencia.

La autobiografía no es solo un puerto de llegada, sino de partida. Es decir, lo indispensable no es tanto la conclusión como lo es el mismo

proceso autobiográfico, donde el producto -bien sea materializado en lenguaje audiovisual, escrito, verbal- solo es una actualización de esa virtualización, de ese sempiterno ejercicio introspectivo. Lo virtual del propio ser y la actualización de esa virtualización a través de la elaboración de registros memorables - como la autobiografía- son, en definitiva, un mismo cuerpo en espacios diferentes, en un continuo flujo y en estadios diferenciados.

Así, en es llamado autobiografía, que es esencialmente un ejercicio de actualización de nuestros recuerdos, de nuestros sentidos, de nuestros anhelos y temores, se encuentra una solución parcial y temporal a lo que creemos y queremos ser como sujetos singulares.

En este sentido, lo autobiográfico se co-produce siempre en las circunstancias cambiantes del contexto y las transformaciones internas en el sujeto, oscilando entre las coordenadas de lo mutable e inmutable del ser, desplazando constantemente el centro de gravedad ontológico para producir cualidades nuevas, ideas transformadas, sentimientos renovados: lo autobiográfico permite darle sentido a la vida, evita la muerte; lo autobiográfico contiene en sí mismo la posibilidad del cambio.



Finalmente, es en la dinámica de virtualizarnos y actualizarnos en la escritura de nuestra biografía personal donde se garantizan y potencian las prácticas culturales y se dan los procesos de apropiación simbólica. La autobiografía se convierte, entonces, en el pincel con el cual se trazan y pintan la historia colectiva desde las vivencias personales, donde esta historia, a su vez, se

convierte en una suerte de autobiografía del yo colectivo, es decir, de aquello que se llama cultura. Así, si uno quiere conocerse a sí mismo y, desde allí, asir la realidad, debe buscar el lenguaje –su lenguaje– con el cual poder habitar y nombrar el mundo. La autobiografía, así, hace seres culturales y, por lo tanto, seres humanos, tanto a maestros como a alumnos.

### BIBLIOGRAFÍA

CAMARGO. A. Marina. Maestro-Investigador, ¿y por qué no?. Navegaciones. Cátedra UNESCO y Colciencias. Colombia. 2006

CAMPANARIO. Juan Miguel. Asalto al castillo: ¿a qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias?. Revista Debates. Alcalá de Henares. Madrid. [juan.campanario@uah.es](mailto:juan.campanario@uah.es). 2007

LÉVY, Pierre. ¿Qué es lo virtual?. Barcelona, Paidós, 1998.

THOMPSON, John B. Comunicación y Contexto Social [en línea]. Argentina. Actualizado en Septiembre de 2004. Disponible en [www.nombrefalso.com.ar/apunte.php?id=2](http://www.nombrefalso.com.ar/apunte.php?id=2)

YÚDICE, George. El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global. Barcelona: Gedisa, 2002.

CEBRIÁN HERREROS, Mariano. Introducción al lenguaje de la televisión: una perspectiva semiótica. Ediciones Pirámide S.A. Madrid, España. 1978.

RINCÓN, Omar y ESTRELLA, Mauricio. Televisión: pantalla e identidad. Proyecto Latinoamericano de Medios de Comunicación. Fundación Friedrich Ebert. Quito, Ecuador. 1999.

LAFERLA, Jorge, La televisión: un recorrido histórico y conceptual. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. 2005.

VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. Más Allá del Ver está el Mirar. Revista Signo y Pensamiento n°20. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. 1992,

MORENO MENJIBAR, José Luis, El guión y la tecnología de la producción en cine, televisión y video. Universidad de Málaga. Málaga, España.

MACHADO, Arlindo, Las poética mediáticas. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. 2000.

VASSILEFF, Jean. Historias de vida y pedagogía de proyectos. Traducido por Ma. Elvira Rodríguez Luna y Gladys Jaimes Carvajal. Cuadernos de trabajo: Pedagogía por Proyectos: opción de cambio social. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 1999

